

Sindicalismo docente y experiencias de base en la Argentina post-crisis de 2001. El caso de AMSAFE Rosario (2004-2016).

Autor:

Migliavacca, Adriana G.

Tutor:

Soul, María Julia

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DE DOCTORADO:

SINDICALISMO DOCENTE Y EXPERIENCIAS DE BASE EN LA ARGENTINA
POST-CRISIS DE 2001. EL CASO DE AMSAFE ROSARIO (2004-2016)

Doctoranda: Mgter. Adriana G. Migliavacca
DNI: 21.710.214
adrianamiglia22@gmail.com

Directora: Dra. María Julia Soul
mjsoul@gmail.com

Consejera de estudios: Dra. María Teresa Sirvent
m_sirvent@yahoo.com

Año: 2021

Agradecimientos

Son muchas las personas con las que me siento agradecida por haber acompañado, de distintas maneras, este largo proceso de trabajo. En Rosario, tuve la suerte de encontrarme con delegados y referentes (a quienes preservo en anonimato) que me brindaron su hospitalidad y su tiempo, abrieron las puertas del sindicato y hasta de sus propias casas, para compartir sus experiencias. No pocos de ellos, tuvieron la enorme paciencia de responder a las reiteradas consultas que les hacía a la distancia. Agradezco a Matías Ayastuy, a Claudia Contreras y a Armando Yualé por el material documental que me facilitaron. A Leónidas Ceruti y a Enzo Montiel (quien lamentablemente ya no está entre nosotros), por sus valiosas investigaciones y por la contribución de aristas interesantes para pensar el caso abordado.

A Julia Soul, directora de esta tesis, por las lecturas de las sucesivas versiones, sus análisis rigurosos y sus valiosos aportes que, sin duda, fueron claves en el proceso que me permitió llegar al cierre de esta etapa. A María Teresa Sirvent, consejera de estudios, por haberme estimulado a emprender este camino, por su apoyo y acompañamiento. A ella le debo mi formación en los primeros pasos por la investigación, en la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

En la UNLu, encontré valiosísimos compañeros de proyectos, luchas y sueños colectivos. Sin ese clima de confraternidad, sería muy difícil encontrarle la vuelta de tuerca a la tarea y a la vida en el ámbito académico. A Claudia Figari, le agradezco la apertura y su infinita generosidad para apoyar y acompañar mi proceso de formación. Son muchas las personas que le dieron un cobijo cálido y solidario al cotidiano laboral: Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Dana Hirsch, Matías Remolgao, Patricio Urricelqui, Matías Bubello, Marcelo Hernández, Mónica Insaurralde, Alicia Nogueira, Juan Manuel Aguirre, Betania Oreja, Laura Rodríguez, Claudia Agüero, Stella Maris Más Rocha, Patricio Grande, Natalia Wiurnos, Mariana Violi, Mariana Cabal, Evangelina Rico.

A Marcela Pronko, le agradezco el acompañamiento en el proceso de elaboración de mi tesis de maestría y el haberme estimulado a continuar esta línea de investigación. A Savana Diniz Gomes Melo, la invitación a participar de diversos espacios y la lectura enriquecedora de algunas producciones parciales. A Lorenzo Labourdette, Cristián Matamoros y Julián Gindin, la continua disposición para compartir espacios de intercambio.

En estos casi dos años de pandemia, recibí el afecto y el aliento de amigos que, sin duda, hicieron de este mundo un lugar más amable, en tiempos de aislamiento y distanciamiento social. Va mi agradecimiento a Myrian, Andrea, Gaby, Pochi, Emilio, Mara y Valeria.

Sin el amor y la contención cotidiana de la familia hubiera sido imposible transitar las vicisitudes de este extenso proceso. Allí tuvieron un papel fundamental mi mamá Marta, mi hermano Fernando, Juan, Tusy, y mis sobrinas Candela y Lara. A mi querido Mono le sigo agradeciendo su enorme compañerismo y, como dije alguna vez, su empeño en demostrarme que los sueños son una necesidad de todos los días.

Una aclaración necesaria

En este trabajo, se emplea el masculino genérico, sin que ello implique desconocer que, en ciertos contextos, estas generalizaciones contribuyen a diluir la presencia de géneros distintos al masculino, especialmente cuando se referencian problemáticas propias de un campo laboral con una composición predominantemente femenina. Reconocemos la relevancia social y cultural de los usos inclusivos y, a modo de desafío pendiente, la importancia de transitar un proceso de familiarización que posibilite su adecuada incorporación en el plano de la escritura académica.

Resumen

En el período comprendido entre los últimos años del siglo XX y los comienzos del siglo XXI, el escenario político de Argentina ha estado atravesado por diversas manifestaciones de organización popular que cuestionaron los modos de hacer política predominantes en las instituciones representativas del régimen democrático consolidado con posterioridad a la última dictadura cívico-militar (1976-1983). El cuestionamiento de las formas políticas hegemónicas no fue un fenómeno exclusivo de las instituciones estatales, sino que también emergió en el entramado de los sindicatos y los partidos políticos, habilitando la pregunta por las estrategias de acumulación de fuerzas que se dan los espacios organizacionales de los sectores subalternos. Un interrogante que orienta el desarrollo de esta investigación y que profundiza en un campo problemático ya abordado en una tesis de maestría (desarrollada por quien suscribe) es el de ¿cómo gravita la crisis de las formas políticas hegemónicas en las estrategias de resistencia y contestación social de los docentes?

Esta investigación se centra en el estudio de un espacio sindical que se reconoce tributario de una construcción política alternativa de la asumida por la conducción de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), dada la relevancia que -entendemos- asume el dimensionamiento de las diversas controversias que atraviesan al problema de la organización político gremial. El objetivo general de la tesis es reconstruir la experiencia transitada por la delegación Rosario de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) en el período 2004-2016, focalizando la mirada en los procesos organizacionales que se desarrollan en su seno. En este contexto, nos proponemos identificar y caracterizar las discusiones que se desatan al calor de estrategias de organización que deliberadamente asumen el desafío de disputar las prácticas sindicales institucionalizadas en el sector.

Desde 2004, AMSAFE Rosario viene siendo conducida por un frente gremial de izquierda, impulsado -junto con otros sectores- por un grupo de cuadros sindicales que, luego del año 2000, se distanció del camino emprendido por la lista Celeste, a cargo de la conducción de la CTERA. Por su cantidad de afiliados, Rosario es reconocida como la seccional más importante de la provincia e, históricamente, ha nucleado aproximadamente a un 25% de los docentes afiliados de AMSAFE.

La tesis se organiza en tres partes y ocho capítulos. En la primera parte, sistematizamos algunas discusiones que atraviesan a la cuestión sindical en general, y otras específicas

del campo laboral y gremial de la docencia, dimensionando los puntos de inflexión del proceso histórico de organización de este sector, así como algunos cambios significativos que se fueron introduciendo en la regulación laboral. Avanzamos también en la caracterización de la configuración del campo sindical de Rosario, desde una perspectiva histórica, con el propósito de reconstruir los procesos que intervienen en la génesis del Frente Gremial 4 de Abril. En la segunda parte, nos centramos en la discusión en torno al modelo sindical desde diferentes dimensiones de análisis: la mirada en torno a las prácticas sindicales de la conducción provincial de AMSAFE; las controversias internas que emergen en el proceso de definición de la política sindical del Frente Gremial; las convergencias y divergencias de los “militantes de base”, en su evaluación del modelo de organización impulsado por este frente. Por último, la tercera parte se aboca a la reconstrucción de las discusiones en torno a la agenda sindical, que se fueron desplegando al calor de las luchas más significativas del proceso histórico abordado. Para el desarrollo de los núcleos problemáticos referenciados, apelamos a la complementariedad de las fuentes orales y documentales, así como a su triangulación con bibliografía que despliega un papel nodal en la contextualización histórica de nuestro objeto de estudio.

Thesis summary

In the *late twentieth century* and *early twenty-first century*, Argentina's political scene experienced various manifestations of popular organization. These questioned the ways of doing politics that prevailed in the representative institutions of the democratic regime established after the last civil-military dictatorship (1976-1983). The questioning of hegemonic political forms was not a phenomenon exclusive to state institutions. It also arose within trade unions and political parties, and prompted to ask about strategies of accumulation of forces in the organizational spaces of subaltern sectors. The question that drives this research and delves into a problematic field already addressed in a master's thesis developed by the author is: How the crisis of hegemonic political forms affects education workers' strategies of resistance and social contestation?

Since we believe that it is of utmost importance to consider the various controversies that involve the issue of union-based and political organization, this research focuses on the study of a trade union space that recognizes itself as a tributary to an alternative political construction to the leadership of the Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), a federation that affiliates education workers' unions throughout Argentina. The general objective of the thesis is to retrace the experience of the Rosario branch of a teachers' union in the province of Santa Fe called Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) in the period 2004-2016, focusing on the organisational processes developed within it. In this framework, we aim to identify and characterise the discussions triggered by organizational strategies that deliberately take up the challenge of contesting institutionalised trade union practices in the sector.

Since 2004, the AMSAFE Rosario branch has been led by a left-wing union coalition driven -together with other sectors- by a group of union leaders. After 2000, these leaders distanced themselves from the path taken by the "Lista Celeste", an internal list that won the elections and led the education workers' federation CTERA. Due to its number of affiliates, Rosario branch is recognized as the most important one in the province, since it has historically gathered approximately 25% of the teachers affiliated to AMSAFE.

The thesis is organized in three parts and eight chapters. In the first part, we systematize some discussions concerning the trade union issue in general and others that are specific to the labor and trade union aspects of teaching. We identify the turning points in the historical process of organization of this sector, as well as some significant changes that

were introduced in the labor regulation. We also characterize the configuration of the trade union scene in Rosario from a historical perspective, in order to retrace the processes involved in the origin of a trade union coalition called Frente Gremial 4 de Abril. In the second part, we focus on the discussion about the union model from different dimensions of analysis: the perspective of the provincial leadership of AMSAFE on trade union practices; the internal controversies arising in the process of defining the union policy of the Frente Gremial; and the convergences and divergences among the "grassroots activists" when they evaluate the organizational model promoted by the coalition. Finally, the third part is devoted to retracing the discussions on the trade union agenda, which played out in the midst of the most significant struggles of the historical process under discussion. In order to develop the aforementioned problematic issues, we appeal to a complementarity of oral and documentary sources, as well as a triangulation with bibliography that plays a key role in the historical contextualization of our object of study.

Índice

Introducción	13
a. El problema de investigación	13
b. Estudios que aportan al estado de la cuestión	18
<i>b.1 Estudios que abordan la problemática sindical y laboral en general</i>	19
<i>b.2 Estudios que focalizan en el trabajo docente y en el sindicalismo docente</i>	22
c. Objetivos e hipótesis de trabajo	26
<i>c.1 Objetivos</i>	26
<i>c.2 Hipótesis de trabajo</i>	27
d. Estrategia metodológica	29
e. Los capítulos de la tesis	33
Parte 1: Sindicalismo y trabajo docente. Reflexiones teórico-conceptuales y reconstrucción histórica del campo de organización gremial en Rosario.	37
Capítulo 1: Sindicatos, formas de organización y conciencia de clase	37
a. Introducción	37
b. La formación de la clase trabajadora. Procesos culturales en la construcción de una “hegemonía alternativa”	39
c. Especificidades de la forma de organización sindical. Aportes del marxismo clásico	47
d. Burocracia y democracia sindical en el debate contemporáneo	53
<i>d.1 “Burocracia sindical”: Una categoría bajo sospecha</i>	53
<i>d.2 Límites y potencialidades de la forma sindicato. Democracia y burocracia, una tensión estructural</i>	57
Capítulo 2: El trabajo docente y su campo de organización gremial. Discusiones sociológicas y desafíos en el contexto actual	65
a. Introducción	65
b. La discusión sociológica	67

<i>b.1 ¿Semiprofesionales o intelectuales?</i>	67
<i>b.2 Los docentes como parte de la clase trabajadora</i>	71
<i>b.3 La docencia como “profesión de Estado”. ¿Cómo interpretar su participación en la construcción de la hegemonía cultural?</i>	76
c. Una mirada histórica sobre el campo gremial de la docencia	80
<i>c.1 La matriz de origen</i>	80
<i>c.2 La conformación de un campo de organización gremial</i>	84
<i>c.3 De la lucha por el Estatuto a la consolidación de la huelga como herramienta de presión</i>	88
<i>c.4 De la conformación de la CTERA a la masificación de la sindicalización del sector</i>	92
d. El trabajo docente en la Argentina de comienzos del siglo XXI. Algunas asignaturas pendientes	96
Capítulo 3: Una mirada histórica de la configuración del campo sindical docente en Rosario	102
a. Introducción	102
b. El SINTER. Huellas del clasismo en la historia de las luchas docentes	104
<i>b.1 Nuevos aires de radicalización en la resistencia al Estado Burocrático Autoritario</i>	104
<i>b.2 Los docentes rosarinos en la encrucijada. De los rosariazos a la formación del SINTER</i>	110
c. La recomposición del campo sindical	121
<i>c.1 Transición democrática y dinamización de la participación</i>	121
<i>c.2 La década de 1990 y la reconfiguración del campo sindical</i>	132
d. Reconfiguraciones y rupturas en el Frente (2004-2016)	142
Parte 2: El modelo sindical en discusión	152

Capítulo 4: Las prácticas del oficialismo bajo la lupa	152
a. Introducción	152
b. La participación, el control y los desequilibrios en la construcción de legitimidad	156
c. La relación sindicato-Estado	174
Capítulo 5: El programa sindical. Discusiones internas y tensiones en la definición de estrategias gremiales	184
a. Introducción	184
b. ¿Qué es un programa sindical? Los acuerdos generales	185
c. Controversias en la definición de las estrategias gremiales	191
<i>c.1 La autonomía de los trabajadores</i>	195
<i>c.2 Los espacios de participación</i>	205
<i>c.3 ¿Cómo se definen las medidas de fuerza?</i>	212
<i>c.4 La política de formación de cuadros</i>	216
<i>c.5 ¿Cómo confrontar con el oficialismo de AMSAFE?</i>	224
d. Acerca del <i>clasismo</i>	226
Capítulo 6: El modelo “desde abajo”. Miradas de los delegados de escuela	230
a. Introducción	230
b. El papel del delegado	231
c. El compromiso con la “defensa de los trabajadores”. La apertura, la accesibilidad, la democracia	235
d. La visibilización de las disputas internas	242
e. El desafío de profundizar el modelo	250
Parte 3: La agenda sindical en disputa	254

Capítulo 7: Luchas y discusiones en torno a la restitución de derechos laborales	254
a. Introducción	254
b. La discusión de la estructura salarial y la institucionalización de la negociación colectiva	256
c. El régimen previsional	265
d. La salud laboral	274
e. La carrera docente	288
f. La vivienda	295
Capítulo 8: Políticas educativas y problemáticas de la vida escolar	300
a. Introducción	300
b. Debates en torno a la nueva legislación educativa nacional	302
c. Resistencias a las reformas curriculares provinciales en los niveles medio y superior	315
<i>c.1 Las reformas curriculares de la escuela secundaria</i>	315
<i>c.2. La formación de docentes de Educación Secundaria</i>	331
d. Estrategias de organización gremial frente a las problemáticas pedagógicas contemporáneas	336
<i>d.1 “Basta de matar a nuestrxs alumnxs”</i>	338
<i>d.2 El proyecto de la “No violencia”</i>	341
<i>d.3 Proyecto “Bienes comunes”</i>	343
<i>d.4 Algunas notas comunes a las tres experiencias</i>	345
Reflexiones finales	347
Fuentes documentales	359
Entrevistas	370
Lista de siglas	374
Bibliografía	378

Introducción

a. El problema de investigación

Los procesos de organización sindical en el ámbito laboral docente vienen siendo abordados desde diversos recortes y perspectivas teóricas. Es posible identificar trabajos que, focalizados en distintas problemáticas, han abonado a la reconstrucción histórica de la conformación y el desarrollo del campo gremial en el sector (Ascolani, 1999, 2011; Vázquez y Balduzzi, 2000; Gindin, 2006, 2015) y otros que, más consustanciados con el derrotero de las reformas educativas en América Latina, se han centrado en el análisis de los reajustes que estas políticas le demandan al accionar sindical (Loyo, Ibarrola y Blanco; 1999; Murillo, 1999; Tiramonti, 1999; Torres y Schugurensky, 1999). Un rasgo específico de nuestra investigación es que coloca la mirada en estrategias de organización que tomaron impulso en la historia reciente y que invitan a problematizar las prácticas institucionalizadas, así como a dimensionar la trama relacional que se establece con aquello que se propone como “alternativo”.

En el período comprendido entre los últimos años del siglo XX y los comienzos del siglo XXI, el escenario político de Argentina ha estado atravesado por diversas manifestaciones de organización popular que cuestionaron los modos de hacer política predominantes en las instituciones representativas del régimen democrático consolidado con posterioridad a la última dictadura cívico-militar (1976-1983). El cuestionamiento de las formas políticas hegemónicas no fue un fenómeno exclusivo de las instituciones estatales – subsumidas en un sistema político dominado, entre otros aspectos, por la fuerte personalización de la representación y la concentración de recursos para la toma de decisiones (Pérez, 2002)-, sino que también emergió en el entramado de los sindicatos y los partidos políticos, habilitando la pregunta por las estrategias de acumulación de fuerzas que se dan los espacios organizacionales de los sectores subalternos.¹

La reflexión recién planteada nos conduce a interrogarnos acerca de la gravitación que estos procesos tienen en el campo gremial de la docencia. En este contexto, nos

¹ En este contexto, y como señala Germán Pérez (2002), la pregunta sobre la que se enfocaron las diversas manifestaciones populares que se desplegaron tras la crisis de diciembre de 2001, parece haber sido la de cómo redefinir las relaciones entre la participación política ampliada, la deliberación asamblearia, la representación política y los procesos de toma de decisiones. Retomamos un problema abordado en: Migliavacca, Adriana (2010), “La protesta no institucionalizada en el campo gremial de la docencia. El caso de los Docentes Autoconvocados en la década de 1990”. Ponencia presentada en el Seminario “Associações e sindicatos de trabalhadores em educação. Seminário internacional para discussão de pesquisas”, organizado por el Instituto Universitario de Investigaciones de Río de Janeiro.

proponemos profundizar el estudio de un campo de problemas ya abordados en una tesis de maestría, inscripta en la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, defendida y aprobada por quien suscribe en diciembre de 2009.² Un interrogante general que orientó el desarrollo de la tesis de maestría y que, entendemos, adquiere relevancia para la producción de conocimiento en el área de Ciencias de la Educación, es el de ¿cómo gravita la crisis de las formas políticas hegemónicas en las estrategias de resistencia y contestación social de los docentes? En el marco de esta inquietud, la investigación se abocó al estudio de las experiencias de autoconvocatoria de docentes que se desarrollaron en la provincia de Buenos Aires, en el transcurso de la década de 1990.³

El período iniciado en 2001 ha estado signado por el despliegue de experiencias colectivas que, en sintonía con ciertos procesos de autodeterminación que se fueron gestando en el ámbito nacional, han participado de la disputa por la conducción política de los sectores subalternos. Como hemos señalado en un trabajo anterior (Blanco y Migliavacca, 2011), existe un amplio acuerdo en conceptualizar a los acontecimientos del 19 y 20 de diciembre de 2001 como la expresión de una crisis económica, política y social, gestada desde años anteriores, al calor de la acelerada concentración de la riqueza, la flexibilización de las relaciones laborales, el crecimiento exponencial de las tasas de desocupación y la pauperización de las condiciones de vida de las mayorías. Lejos de constituir una “explosión repentina de ira popular” (Schuster, 2005), las jornadas de protesta de 2001 sedimentaron inquietudes, en torno a las formas de construcción política, que ya habían estado presentes en diversas experiencias organizativas que venían desarrollándose años atrás. En efecto, en el caso específico del campo sindical docente es conocido que el desarrollo de experiencias de militancia gremial de base –expresadas, por ejemplo, en los procesos de autoconvocatoria o en espacios organizativos que se mostraron desafiantes de las prácticas sindicales institucionalizadas-, no ha sido una novedad de los primeros años del nuevo siglo sino que más bien se trata de dinámicas de

² Migliavacca, Adriana (2009). *La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires*. Tesis presentada para la acreditación de la Maestría en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján.

³ De acuerdo con las fuentes consultadas, la experiencia de los Docentes Autoconvocados surgió como una instancia de protesta no institucionalizada, que demarcó su autonomía respecto del sindicato oficial. El accionar de los Docentes Autoconvocados contempló, no obstante, una estrategia de interacción con la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) –y con sus respectivas entidades de base (SUTEN y SUTEBA) -, puesto que se la referenciaba como un espacio sindical legítimo, a pesar de que se anhelaba transformarlo (Migliavacca, 2009).

auto-organización que fueron emergiendo en distintos momentos de la historia del sindicalismo en el sector.⁴

En el año 2003, en el contexto de reactivación económica y recomposición política e institucional inaugurada con la llegada del kirchnerismo a la conducción del poder ejecutivo de la Nación, diversos espacios sindicales y organizaciones populares asumían el desafío de aportar a la construcción de nuevas prácticas organizativas, cimentadas en los aprendizajes de la reciente experiencia de 2001.⁵ El compromiso con este desafío puede verse reflejado en la propia redefinición de las estrategias de organización político sindical encaradas desde ciertos espacios opositores de vertiente clasista, que -entre otros aspectos- se vieron estimulados a ampliar su campo de acción y a fortalecer vínculos entre diversos sectores de trabajadores (extendiéndose a los no formalizados y a los desocupados) (Blanco y Migliavacca, 2011).⁶

Una experiencia significativa en este proceso fue la conformación del Movimiento Intersindical Clasista (MIC), hacia fines de 2005, como un espacio de confluencia de diversas experiencias organizativas de trabajadores que se identificaban con el rechazo de “la burocratización de los sindicatos y la corrupción y cooptación de numerosos dirigentes obreros, que terminan expresando intereses ajenos a la clase” (La Fragua, 2006: 44), así como con una perspectiva que aportara a “la autoactividad y autoorganización de los trabajadores, en el camino de desarrollar organizaciones independientes del Estado, la burocracia y los partidos políticos (Casiello y González, 2006: 49).”⁷ En los primeros meses de 2007, y en el marco de las acciones de articulación que se motorizaron en este

⁴ A modo de ilustración, junto con el ya comentado caso de la provincia de Buenos Aires, pueden referenciarse, entre otras, experiencias de autoconvocatoria en Rosario (provincia de Santa Fe) y en Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, la participación de los docentes de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN) en los piquetes y cortes de ruta que, a mediados de los 90, unificaban demandas salariales y laborales con la oposición a la Ley Federal de Educación, pueden analizarse como otra expresión de este proceso de auto-organización (Petrucci; 2005, 2008).

⁵ Distintas experiencias adoptaron este sentido. Entre ellas, puede destacarse el Movimiento de Fábricas Recuperadas, el Sindicato Independiente de Mensajeros y Cadetes (S.I.Me.Ca) y el cuerpo de delegados de subterráneos. Este último caso, puede ser considerado como uno de los más emblemáticos, por las disputas que libró con la dirección institucionalizada del gremio de transportes. A partir de la lucha por la reducción de las jornadas de trabajo, estos delegados han establecido articulaciones con otros sectores de trabajadores e iniciaron un proceso de organización que los condujo a obtener el reconocimiento legal y a conformar una nueva organización gremial (Blanco y Migliavacca, 2011).

⁶ Asimismo, es importante tener presente que este tipo de estrategias ya venían siendo impulsadas, desde la década anterior, en el espacio de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA). La articulación con movimientos de desocupados y la conformación del Frente Nacional contra la Pobreza (FRENAPO) son ejemplos elocuentes (Blanco y Migliavacca, 2011).

⁷ En 2008, y a partir de un diagnóstico de “agotamiento” de la experiencia del MIC, comienza a organizarse “una nueva iniciativa de coordinación”: la Corriente político-sindical “Rompiendo Cadenas” (La Fragua, 2008: 39).

espacio, se participó -en el ámbito de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)- de la conformación de la Lista Lila, donde convergían agrupaciones opositoras de diversas jurisdicciones (pcia. de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego) (Blanco y Migliavacca, 2012).⁸

En el marco de este panorama general de experiencias documentadas, nos proponemos profundizar, como expresamos en líneas anteriores, el estudio de las estrategias de resistencia y contestación social que, como parte del amplio espectro de las acciones que congregan a los sectores subalternos, vienen teniendo lugar en el campo gremial de la docencia. La indagación se centra en un espacio sindical que se reconoce tributario de una construcción política alternativa de la asumida por la conducción de la CTERA. En este contexto, nos interesa dimensionar diversas controversias que atraviesan al problema de la organización político gremial. En esta investigación nos abocamos a la reconstrucción de la experiencia transitada por la delegación Rosario de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) en el período 2004-2016. Desde 2004, esta delegación departamental viene siendo conducida por un frente gremial de izquierda, impulsado - junto con otros sectores- por un grupo de cuadros sindicales que, luego del año 2000, se distanció del camino emprendido por la lista Celeste, a cargo de la conducción de la CTERA. En 2010, adoptó el nombre Frente Gremial 4 de Abril, evocando la fecha en que las fuerzas policiales asesinaron al docente Carlos Fuentealba, en el año 2007, en el marco de una protesta que tuvo lugar en la provincia de Neuquén.

En su carácter de entidad de base de la CTERA, la AMSAFE puede asociar a trabajadores docentes pertenecientes a todos los niveles educativos (excepto los universitarios). Los afiliados deben encontrarse en actividad o haberse jubilado en ejercicio de la docencia. En concordancia con la división administrativa provincial, este sindicato docente está conformado por 19 delegaciones departamentales que poseen su propia comisión directiva.

⁸ No es anecdótico mencionar que, en el contexto de esos procesos de redefinición de las estrategias de organización sindical, se organizaron espacios que promovieron instancias de discusión pedagógica, con el objeto de reflexionar sobre diversos problemas educativos y pensar un proyecto de escuela acorde con las inquietudes políticas que se suscitaban. Esta tarea fue asumida, entre otros, por el Foro de Educadores de Izquierda Anticapitalista (FEIA) (creado en 2002), y por los Congresos Nacionales de Educación convocados por un grupo de entidades sindicales críticas de la política oficialista de CTERA (Blanco y Migliavacca, 2011).

Según los datos proporcionados por el Censo de 2014, la cantidad de docentes en actividad en la provincia de Santa Fe es de 67.498. Dentro de ese universo, 53.906 son mujeres; 13.150 son varones y de 442 no se disponen datos. Respecto del total de docentes en actividad, Santa fe ocupa el cuarto lugar después de la provincia de Buenos Aires (321.655), CABA (84.933), y Córdoba (78.355).⁹

De acuerdo con el Anuario de estadísticas educativas de Santa Fe, en 2016, el total de docentes en actividad asciende a 67.969. El sector estatal alberga a 50.482 docentes y el sector privado a 22.620.¹⁰ Según información suministrada por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de Santa Fe, la cantidad de docentes en actividad del Departamento de Rosario, pertenecientes al sector estatal, en 2016, es de 15.312, cifra que representa un 30,33% del total provincial.

En el contexto de las elecciones gremiales de 2016, AMSAFE contabilizaba 42.743 afiliados habilitados para votar.¹¹ Si se compara esta cifra con los 50.482 docentes estatales registrados por el anuario ministerial en 2016, se puede inferir una tasa de afiliación sindical alta, de un 84,67%. No obstante, esto debe relativizarse por el hecho de que el total de afiliados también puede comprender a aquellos jubilados que mantienen su adscripción al sindicato. Si bien AMSAFE agrupa a docentes de los niveles inicial, primario, medio y superior, el nivel primario es el que tiene mayor peso cuantitativo. Este nivel incluye a maestros de grado, directores y también supervisores (Gindin, 2003). A su vez, por su número de afiliados, es el gremio docente más representativo ante el Ministerio de Educación provincial (Montiel, 2010).

La delegación Rosario es reconocida como la más importante, por su cantidad de afiliados y porque ha sido un epicentro de conflictos gremiales y de movilización sindical (Montiel, 2010; Gindin, 2003). Históricamente, ha nucleado aproximadamente a un 25% de los docentes afiliados de AMSAFE (Gindin, 2008). Esta proporción se mantiene si se

⁹ CNPE 2014. Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos. Datos generales. Ministerio de Educación y Deportes. Dirección Nacional de Información y Estadística. Resultados preliminares.

¹⁰ Anuario 2016, Estadísticas Educativas de la provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, provincia de Santa Fe. Como señala Julián Gindin, en los primeros estatutos de AMSAFE se puede ver la intención de la organización de alojar la representación de los docentes que trabajaban en el sector privado. No obstante, a partir del avance del proceso de organización del Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), predomina la tendencia a que estos docentes se asocien a esta entidad (Gindin, 2003). El estatuto vigente de AMSAFE establece que el Ministerio de Trabajo le otorga su personería gremial con carácter de Asociación Gremial de primer grado, con zona de actuación en todo el territorio de la provincia de Santa Fe, pero con exclusión de los docentes representados por el SADOP.

¹¹ Véase: “Elecciones en AMSAFE”, 15 de junio de 2016 en: <https://amsafe.org.ar/elecciones-en-amsafe-2>.

aprecian los datos de una publicación departamental que releva, para 2016, 10.720 afiliados y 1.295 delegados.¹²

No es anecdótico señalar que estamos analizando el desarrollo de la actividad sindical docente en un departamento que, junto con el de San Lorenzo, conforman el “Gran Rosario”, tercer aglomerado urbano del país, después del Área Metropolitana de Buenos Aires, ubicada en primer lugar, y de “Gran Córdoba”, en el segundo.¹³ Por su tradición de ciudad portuaria e industrial, Rosario se ha destacado por albergar una intensa actividad sindical en distintas ramas del trabajo asalariado.

b. Estudios que aportan al estado de la cuestión

En este apartado, referenciamos algunos estudios con los que hemos dialogado en el proceso de investigación y que han contribuido a enriquecer la reflexión sobre el problema en el que nos hemos focalizado. En primer lugar, recuperamos un grupo de trabajos que brindan aportes para arribar a una caracterización general de la situación del sindicalismo en Argentina, en el pasado reciente. En una segunda instancia, tomamos estudios específicos del ámbito laboral docente. En este caso, referenciamos algunos antecedentes que hemos trabajado en la tesis de maestría ya citada (Migliavacca, 2009), y en el proyecto de investigación “Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación”, radicado en la UNLu en 2012. Añadimos también otros desarrollos conceptuales que recuperamos específicamente para la elaboración de esta tesis de doctorado.

En un análisis transversal de las investigaciones abocadas al campo laboral general y las centradas en el sector docente, encontramos un conjunto de producciones que focalizaron la mirada en experiencias de organización de base y, en ese marco, en las estrategias que se llevaron adelante en respuesta a los distintos problemas con los que tuvo que enfrentarse la clase trabajadora. La característica singular de estos estudios reside en que aportan al análisis de los tensionamientos que, al calor del proceso histórico, se fueron planteando en el seno de las prácticas sindicales institucionalizadas.

¹² Registra un incremento en 2019, año en que los afiliados llegaron a 11.670 y los delegados a 1.406. Véase: “Un gremio de todos. Fotobalance 2016-2019” en: https://issuu.com/amsaferosario/docs/fotobalance_final.

¹³ Según los datos proporcionados por el Censo Nacional de 2010, el Gran Rosario posee 1.237.664 habitantes, cifra que representa el 3,1% de la población del país.

b.1 Estudios que abordan la problemática sindical y laboral en general

En primer lugar, contamos con un grupo de trabajos que avanzan en la caracterización de la situación del sindicalismo en la historia argentina reciente y que identifican los impactos de las políticas neoliberales en las condiciones laborales, así como las redefiniciones sufridas por el poder sindical en su correlación de fuerzas con la clase dominante y en la disputa con el Estado. Estos trabajos permiten dimensionar la reducción de los espacios de intervención de los sindicatos en el diseño de políticas (De la Garza Toledo, 2001), y el papel que las nuevas presiones sobre las formas de contratación de la fuerza de trabajo ejercieron en la desarticulación de los institutos laborales típicos de la regulación estatal keynesiana (Novick, 2001). En este contexto, algunas investigaciones han abordado las reconfiguraciones que se produjeron en el entramado de nucleamientos y organizaciones sindicales, relevando los posicionamientos asumidos frente a las medidas instrumentadas por las autoridades nacionales. En este caso, la mirada se ha centrado en las rupturas y re-unificaciones experimentadas por la Confederación General de Trabajadores (CGT) y en la constitución de la Central de los Trabajadores Argentinos (CTA), en su condición de nucleamiento que ha pronunciado su oposición a las políticas neoliberales de la década de 1990 y que se ha postulado como un espacio alternativo al denominado “sindicalismo tradicional” (Fernández, 1998; Lucita, 1996; Armelino, 2005).

Han constituido un aporte significativo para esta propuesta de investigación, aquellas producciones que analizaron el proceso transitado por los movimientos de trabajadores desocupados, así como las estrategias de alianzas con otros sectores populares que se fueron alentando desde el momento de su florecimiento, a mediados de la década de 1990 (Svampa y Pereyra, 2005; Schuster, 2005). Un ejemplo elocuente es el del movimiento piquetero, cuya etapa fundacional se retrotrae a los cortes de ruta y puebladas de Neuquén, Salta y Jujuy en los años 1996 y 1997 (Svampa y Pereyra, 2005). Como señalan Maristella Svampa y Sebastián Pereyra (2005), la dinámica asamblearia ha sido uno de los rasgos distintivos de las prácticas políticas que caracterizaron a los diferentes levantamientos populares de la década del '90, encontrando una nueva inflexión en el proceso asambleario iniciado en la Ciudad de Buenos Aires y en otros lugares del país a partir de diciembre de 2001 (Blanco y Migliavacca, 2011).

Una línea de exploración que reúne un especial interés es la de la re-emergencia de una tradición política organizativa, asociada en ocasiones a las vertientes clasistas, que ha

optado por una construcción “por afuera” y en oposición a las estructuras sindicales tradicionales, identificadas mayoritariamente con el partido justicialista (Svampa y Pereyra, 2005). En consonancia con esta línea, recuperamos aquellos estudios que centran la mirada en los procesos de resistencia que se despliegan en el propio lugar de trabajo y que, estrechamente vinculados con el desarrollo de una militancia gremial de base, desatan formas de lucha que desafían ciertas dinámicas organizativas características de los canales más institucionalizados (Varela, 2009; Ventrici, 2009).¹⁴ En estos casos, adquiere un singular interés la hipótesis de repolitización (Varela, 2009) que pone la mirada en el proceso general de recuperación de prácticas políticas y organizativas “desde abajo”, a partir de la crisis de 2001, incluyendo a las luchas de los propios trabajadores asalariados, que -como parte del mismo proceso- alcanzan una renovada presencia en el contexto de recomposición de la economía y del régimen político, que se inaugura con la asunción de Néstor Kirchner a la presidencia de la nación (Varela, 2009).

De forma complementaria con la hipótesis de repolitización, un trabajo de Paula Varela (2013) proporciona algunas líneas de análisis que relativizan el alcance de los impactos del modelo kirchnerista en la reversión de las condiciones estructurales instaladas en la etapa neoliberal. De manera que el impulso del sindicalismo de base en ciertos sectores de la actividad económica nacional podría leerse como la expresión de dos procesos interconectados: el problema del mantenimiento de ciertas condiciones de precarización laboral heredadas de la fase anterior (que para la autora representa un desafío de primer orden ante una clase trabajadora fragmentada a niveles inéditos) y el del papel activo que han tenido ciertas conducciones sindicales en la continuidad de esa dirección, en un contexto en el que se profundiza la tendencia a la transformación de los sindicatos en prestadores de servicios “para unos pocos”.¹⁵

¹⁴ El artículo de Patricia Ventrici (2009) se centra en el análisis de la experiencia organizativa del Cuerpo de Delegados del Subterráneo, que se retrotrae a mediados de los 90, luego de la privatización de ese servicio de transporte, en 1994. El trabajo de Paula Varela (2009) añade información sobre conflictos que tuvieron lugar en otros sectores, como es el caso de los telefónicos encuadrados en FOETRA Buenos Aires (en 2004), los aeronáuticos de Líneas Aéreas Federales Sociedad Anónima -LAFSA- (en 2005), los “tercerizados” del petróleo de Las Heras (en 2006), los trabajadores de la empresa Catering World (contratista de limpieza en el Ferrocarril Metropolitano –ex Roca-) (en 2006), los obreros de The Value Brand Co –ex Jabón Federal- en La Matanza (en 2006), los obreros de la fábrica de neumáticos FATE (en 2007).

¹⁵ La autora alude a una noción de precarización laboral ampliada a tres campos diferenciables: el que hace a las formas de relación de dependencia (desde el trabajo estable hasta el trabajo no registrado); el que hace a las formas de explotación (organización del trabajo, jornada laboral y remuneración); y el relacionado con la organización. Dentro de este esquema de análisis, presenta un conjunto de datos que permiten poner en duda la tesis de la sinonimia entre crecimiento del empleo y crecimiento de su calidad: “Lo que aparece es más bien un desfase entre cantidad y calidad, o dicho más precisamente, un *aumento de la cantidad*”

Este análisis se articula a su vez con una compleja y amplia discusión acerca del potencial explicativo de la categoría “burocracia sindical” en las investigaciones sobre sindicalismo. Un dossier de la Revista Nuevo Topo dedicado a la cuestión permite apreciar un vasto abanico de posiciones. Algunos de estos planteos son retomados y considerados en el capítulo 1, abocado al desarrollo de la perspectiva teórico-conceptual.¹⁶ En términos generales, la discusión da cuenta del contraste que se demarca entre quienes enfatizan la crítica hacia el uso académico corriente del concepto –que en el caso de autores como Ghigliani y Belkin (2010) es calificado de “ortodoxo”- y aquellas otras posiciones que, como en el caso de Paula Varela (2010), fundamentan su relevancia para el análisis del papel activo que actualmente pueden jugar las cúpulas sindicales en la fragmentación del movimiento obrero. Fragmentación que se expresa en la consolidación de capas en su interior y que toma cuerpo en la propia política de la “cúpula sindical” que “desplaza la función del sindicato de ‘instrumento’ de poder de la clase obrera, a instrumento de ‘beneficios’ de un sector de la clase obrera, y debilitamiento del conjunto, y por supuesto, beneficios de los funcionarios sindicales como mediadores necesarios” (Varela, 2010: 78. Las comillas son del original).

Señala la autora que si bien el predominio de la oferta de “servicios” como núcleo de la actividad sindical ha sido generalmente atribuido al denominado “sindicalismo empresario” (los “gordos” de la CGT oficialista durante los 90), se trata de una tendencia que traspasó a este sector y que fue instalándose como lógica de acumulación de poder de los dirigentes sindicales en general y como lógica de “fidelización” de la minoría de afiliados correspondientes. Si la estrategia de “refugiarse” en la propia estructura sindical ha sido leída en la década de 1990 como la “única” opción posible para preservar las instituciones sindicales, las condiciones de crecimiento de la etapa económica iniciada en 2003 podrían haber permitido romper esa lógica de acumulación. Lejos de ello, Varela

sobre el mantenimiento (e incluso profundización en ciertas áreas) de la calidad de precarización de la situación de los asalariados basada en una fragmentación extrema de la fuerza de trabajo a través de las divisiones entre efectivos, contratados y tercerizados; de la flexibilización de las condiciones y organización del trabajo que alientan la individuación del colectivo de clase al interior del establecimiento, y del debilitamiento o ausencia de la organización sindical para la mayoría de los trabajadores” (Varela, 2013: 124. Las cursivas son del original). En este contexto, el crecimiento de los niveles de ocupación a partir de 2003 “se desarrolló sobre las bases del mantenimiento de las condiciones de empleo conquistadas por los empresarios en la década del noventa”, signadas por procesos de flexibilización y precariedad laboral que se manifiestan en el mantenimiento de los contratos temporarios, la jornada de trabajo de 12 horas promedio, el trabajo en negro y el salario real por debajo de la línea de pobreza para una parte significativa de los trabajadores (Varela, 2010: 85. Las cursivas son del original).

¹⁶ Nos referimos al dossier “Hacia un debate sobre el concepto de ‘burocracia sindical’” en: Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico, N°7 –septiembre/octubre de 2010.

identifica un doble proceso: por un lado, las negociaciones colectivas han mantenido los niveles de precarización y flexibilización del empleo de los noventa; por el otro, la consolidación de sindicatos de servicios con impronta empresarial ha experimentado una amplia continuidad (Varela, 2010).

b.2 Estudios que focalizan en el trabajo y en el sindicalismo docente

Dentro de las investigaciones específicas sobre sindicalismo docente, tomaron vital importancia distintos trabajos que aportan a la reconstrucción de los procesos históricos transitados por diversas organizaciones sindicales de este sector, en la historia argentina. Entre ellos, destacamos:

- Las producciones de los equipos de investigación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA).¹⁷ Estos estudios proporcionan información relevante para reconstruir el proceso de constitución de estas entidades, así como sus intentos de articulación de demandas y conformación de alianzas en la lucha sindical librada en los planos provincial y nacional. Asimismo, y aunque privilegiando una mirada oficialista de la institución, brindan información sobre un conjunto de dimensiones de análisis, a saber: los posicionamientos que se adoptaron frente a las medidas de política educativa; las controversias en torno a los modelos de organización sindical; las imágenes o representaciones sociales sobre la docencia, entre otras.
- Dos tesis de maestría que abordan la experiencia transitada por la CTERA en la década de 1990 (Delgado, 2002; Gindin, 2006).¹⁸ Mientras la primera avanza en la reconstrucción de perspectivas y acciones desarrolladas por sectores que tomaron una distancia crítica de la política desplegada por la conducción del sindicato; la segunda realiza un estudio comparado de tres países (México, Brasil

¹⁷ Recuperamos especialmente dos trabajos: Vázquez, Silvia y Balduzzi, Juan. *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, CTERA, Buenos Aires, 2000; y a SUTEBA (coordinación general de Cecilia Martínez, Jorge Díaz y Juan Balduzzi) *Banderas en tu corazón. SUTEBA, 20 años de lucha, pasión y proyectos 1986-2006*. Buenos Aires, agosto de 2006.

¹⁸ Véase: Delgado, Marta, (2002) *El sindicalismo docente frente a la aplicación de las políticas neoliberales en educación: El caso de CTERA y las transferencias de servicios educativos a las jurisdicciones provinciales*. Buenos Aires: FLACSO-Sede Argentina; y a Gindin, Julián José, (2006). *Sindicalismo Docente e Estado. As Práticas Sindicais Do Magisterio No México, Brasil e Argentina*. Universidad del Estado de Río de Janeiro, Facultad de Educación, Disertación de Maestría.

y Argentina), focalizando las relaciones establecidas entre los sindicatos de docentes de la red pública de educación básica y el Estado, desde fines de la década del 70 hasta la actualidad, y analizando la emergencia de prácticas sindicales que, en el marco de la lucha por la defensa de la educación pública, prosperaron en la superación de las lógicas corporativas.

- Trabajos que abordan la experiencia de distintas organizaciones de base de la CTERA. Nos referimos a las investigaciones de Julián Gindin (2003; 2008), que ofrecen una caracterización del proceso recorrido por entidades de base en las que ha gravitado la organización de espacios de oposición –AMSAFE Rosario; AGMER, ADOSAC, SUTEBA, entre otros- y a las publicaciones de Ariel Petruccelli (2005; 2008), que reconstruyen el proceso transitado por ATEN.

Asimismo, uno de los propósitos que orientan a esta propuesta de investigación es, como ya se ha señalado, el de profundizar la reflexión en torno a un campo de problemas que abordamos en una tesis de maestría, abocada al estudio de las experiencias de autoconvocatoria de docentes que se desarrollaron en la provincia de Buenos Aires, en el transcurso de la década de 1990 (Migliavacca, 2009).

Entre los núcleos problemáticos que vertebraron a la investigación, podemos destacar:

a- Los posicionamientos de los Docentes Autoconvocados sobre los diversos conflictos que en el ámbito educativo se fueron desatando a lo largo de la década estudiada, y las formas de organización colectiva que se gestaron en el marco de esos posicionamientos.

b- La relación entre la emergencia de la autoconvocatoria como dinámica de autoorganización en el ámbito laboral y la discusión en torno a las formas de organización sindical de la docencia. La contextualización de esa discusión en el proceso histórico transitado por el sindicato oficial en las últimas décadas.

c- El potencial que los formatos organizacionales experimentados por los Docentes Autoconvocados tuvieron en la profundización del debate político, la radicalización de los términos de la confrontación con las autoridades estatales y la apertura de la discusión en torno a la construcción de un proyecto sindical alternativo. Los procesos de formación política que se activaron en el marco de estas experiencias de organización político-sindical.

En las reflexiones finales de la tesis de maestría, advertíamos la necesidad de profundizar la indagación de estos ámbitos de protesta como espacios de formación política, a partir de la pregunta por los procesos culturales que estas formas de organización político-sindical desatan en los sujetos que cotidianamente se encuentran en la escuela. Este interrogante fue recuperado en el marco del proyecto de investigación “Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación”, que estuvo bajo la co-dirección de la autora de esta tesis hasta el momento de su finalización, en octubre de 2018.¹⁹ Su propósito general fue colocar la mirada en las estrategias de resistencia y contestación social que, a partir de 2001, han tenido lugar en el campo sindical docente, atendiendo especialmente a los procesos culturales y formativos que se despliegan en el seno de las experiencias de organización sindical. La investigación intentó dimensionar, como ya destacamos, el carácter controversial del problema de la organización político gremial. En este contexto, la indagación se abocó al estudio de tres espacios que, disputando la dirección de los procesos organizativos, se reconocen como tributarios de un proyecto político y sindical alternativo del asumido por la conducción de la CTERA. El trabajo de campo, de análisis, sistematización y comunicación de la información correspondiente a uno de esos casos, el ya mencionado “Frente Gremial 4 de Abril”, fue tomado exclusivamente por quien suscribe, como parte del proceso de investigación correspondiente al desarrollo de esta tesis doctoral. Los otros dos casos seleccionados fueron:

- El Encuentro Colectivo Docente de la provincia de Buenos Aires, conformado hacia fines de 2006, por agrupaciones de oposición a la conducción del SUTEBA que comenzaron a articular sus acciones de militancia a partir de 2003. Reconocieron como momento inaugural su declaración de principios de noviembre de 2006, entonces firmada por nueve agrupaciones y suscripta luego por las agrupaciones que se fueron incorporando.²⁰

¹⁹ El proyecto ha tenido radicación en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, entre el 20 de abril de 2012 y el 31 de octubre de 2018. Integraron el equipo: Marcela Pronko (directora), Adriana Migliavacca (Co-directora), Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Evangelina Rico, Gonzalo Rodríguez, Patricio Urricelqui y Matías Remolgo. Las estudiantes Ivana Muzzolón y Nadia Rolón han participado como pasantes rentadas en un período de la investigación. El estudiante Matías Bubello ha participado en el marco de una Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgada entre el 1 de abril de 2017 y el 31 de marzo de 2018.

²⁰ Entre las agrupaciones que han participado del ECD se puede mencionar: Lista Granate (Bahía Blanca), Lista Verde (Almirante Brown), Resistencia Colectiva (San Martín), Colectivo trabajadores de la Educación- El Bondi y Lista Amarilla (La Plata), La Marrón (Florencio Varela), Colectivo Unite (Lanús),

- El Colectivo Lista de Maestr@s, cuya primera experiencia organizativa se retrotrae hacia fines de la década de 1980, en el marco de una política de oposición a la del oficialismo de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), entidad de base de CTERA correspondiente a la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires. En 2005, y en un contexto de anexión de una nueva generación de militantes, se recupera el nombre “Lista de Maestr@s”, constituyéndose como un marco de referencia de los procesos de radicalización y renovación de la práctica sindical. En estrecha articulación con un fenómeno asambleario de base gestado en un conjunto de distritos escolares de la Ciudad, el colectivo se incorpora a la Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS), que –escindida de la CTERA desde los primeros años de la década de 1990- se ha destacado por su espíritu crítico respecto de la política sindical hegemónica.

Por último, el trabajo de Ricardo Donaire (2012), “Los docentes en el siglo XXI ¿empobrecidos o proletarizados?” avanza sobre un interrogante controvertido y, al mismo tiempo, sustancial para los estudios sobre sindicalismo en el sector. La pregunta por la posición de los docentes en la estructura social recoge a su vez dos discusiones que hoy mantienen una amplia vigencia. Por un lado, la caracterización sociológica de los intelectuales, grupo en el que –con sus rasgos particulares- se incluyen los docentes.²¹ Por el otro, la crítica hacia las tesis que, desde mediados de los ochenta, vienen preanunciando la extinción de la clase trabajadora. En este contexto, el autor remarca la necesidad de analizar específicamente las relaciones en las que se encuentran inmersas las ocupaciones laborales, evitando así “esencializarlas” como parte de determinadas clases. Para responder al interrogante planteado, se propone contrastar las diferentes teorías sobre la proletarianización en general y los docentes en particular con las caracterizaciones existentes sobre su posición social en la Argentina. Sus hipótesis son analizadas a la luz de

Agrupación Naranja (Echeverría- Ezeiza), La Naranja (Avellaneda), La Fossati (La Matanza), Bloque Sindical de Base (Sarmiento), La Bordó (Moreno), Encuentro Colectivo (Luján), Agrupación Lila Negro (General Rodríguez), Praxis Docente (Vicente López), Agrupación Desde La Clase (San Isidro), Agrupación Che Docente (San Vicente-Presidente Perón), La Fragua (Ensenada), El Bondi (Berisso), Encuentro Colectivo Docente (Quilmes), La Fuentealba (Lomas de Zamora), Escuela por Escuela (Merlo). Es importante destacar que la Lista Granate se desempeña en la conducción de la seccional de Bahía Blanca desde 2003 (actualmente lo hace como co-conducción en el marco de un frente de oposición). Por su parte, otras agrupaciones han participado de frentes electorales amplios que –en determinados períodos- han logrado conducir su seccional respectiva. En las elecciones sindicales de 2017, diversas listas de oposición obtuvieron la conducción de ocho distritos de la provincia de Buenos Aires. En las seccionales de Bahía Blanca y de La Matanza la oposición pudo mantener la conducción, pero en la seccional de La Plata la perdió.

²¹ Retomamos esta cuestión en el capítulo 2, abocado al desarrollo de nuestra perspectiva teórico-conceptual.

información obtenida en una encuesta representativa de docentes en la Ciudad de Buenos Aires, donde considera un conjunto de dimensiones referidas a las condiciones de vida, las condiciones contractuales laborales, el proceso de trabajo y la percepción de la propia posición social.

c. Objetivos e hipótesis de trabajo

c.1 Objetivos

El objetivo general de esta tesis es reconstruir la experiencia transitada por la delegación Rosario de AMSAFE en el período 2004-2016, focalizando la mirada en los procesos organizacionales que se desarrollan en su seno. En este contexto, nos proponemos identificar y caracterizar las controversias que se desatan al calor de estrategias de organización que deliberadamente asumen el desafío de disputar frente a ciertas prácticas sindicales institucionalizadas en el sector, en el momento histórico posterior a la crisis de 2001. Para llegar a tal puerto, hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Reconstruir los procesos históricos que intervienen en la génesis del Frente Gremial 4 de abril como espacio de organización sindical de docentes. Situar este espacio en el contexto más general del sindicalismo docente, en los planos nacional y provincial.
- Caracterizar los modos de organización que se impulsan desde la conducción de la delegación, atendiendo a las dinámicas empleadas para la toma de decisiones y a las estrategias de acumulación de fuerzas. En este marco, analizar cómo esas dinámicas se expresan en algunos de los procesos de movilización y protesta más significativos del período estudiado.
- Reconstruir las prácticas sindicales impulsadas por el Frente Gremial 4 de Abril (conducción de la delegación Rosario). Identificar, caracterizar y comparar perspectivas acuñadas por docentes con distinto nivel de implicación en el sindicato, respecto de sus propias prácticas y del proceso de construcción sindical en general.
- Caracterizar las estrategias de formación político-sindical que emergen en el marco de las experiencias de organización.

- Identificar posicionamientos en torno a la política educativa gubernamental y a las políticas laborales dirigidas hacia el sector. Reconstruir las discusiones sobre la agenda sindical y sobre las formas de abordar la relación con el Estado. Contrastar con perspectivas de distintos sectores involucrados en el campo sindical provincial.

c.2 Hipótesis de trabajo

En el marco de estos objetivos, hemos arribado a algunas hipótesis de trabajo que, como explicaciones provisionarias (Menéndez, 2010), estimularon la apertura y el desarrollo del recorrido de indagación, así como la profundización de la reflexión en torno a los problemas abordados.

c.2.1 Primera hipótesis de trabajo

La experiencia gremial que proponemos como caso de estudio constituye, junto con algunas otras, la expresión de un proceso de búsqueda de formas de resistencia hacia lo que sus protagonistas identifican como la “burocratización” de un espacio sindical que, en el momento de su fundación, había logrado referenciar a diversas tradiciones clasistas.²² Las posiciones que diagnostican un viraje de la CTERA hacia un esquema de organización “más burocrático”, se retrotraen a su proceso de normalización, posterior a la recuperación de la democracia. En este momento, emergieron viejas y nuevas polémicas en torno a los principios político sindicales que estructurarían a la Confederación. Esa disputa atravesó a la experiencia de la “Marcha Blanca”²³ y prosperó en la consolidación de la hegemonía de la Lista Celeste²⁴, sector que impulsó una

²² En el caso de Rosario, la tradición clasista tuvo su expresión, a comienzos de la década de 1970, en la conformación del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (SINTER). En los últimos años de la dictadura, los militantes del SINTER decidieron disolver su organización distrital y afiliarse individualmente a AMSAFE, que en 1972 había iniciado sus trámites para obtener la personería gremial. La decisión se sustentaba en la necesidad de priorizar la unificación y proyectar el fortalecimiento de la CTERA (Gindin, 2003).

²³ Nos referimos a la conocida huelga docente de 43 días que, declarada “por tiempo indeterminado”, se desarrolló en los inicios del ciclo lectivo de 1988.

²⁴ Encabezado por Marcos Garcetti, este sector nucleaba a militantes que, en su mayoría, eran de extracción peronista. Con él confrontaban quienes se referenciaban en el espacio liderado por Wenceslao Arizcuren, quien había sido consagrado como Secretario General en las elecciones desarrolladas en el Congreso Normalizador de 1985. Contaba con la adhesión de comunistas, trotskistas, socialistas y ciertos sectores del radicalismo.

redefinición del modelo organizativo que cristalizó –en octubre de 1988- en la modificación del estatuto de la CTERA (Migliavacca, 2011).

Con este precedente histórico, en el transcurso de la década de 1990 y en el proceso posterior a la crisis de 2001, han emergido distintas experiencias de organización gremial que se han propuesto disputar la hegemonía de este sector. En su estrategia de diferenciación de las posiciones hegemónicas, distintas vertientes de izquierda han interpelado a “la burocracia”, como punto de partida para la construcción de un modelo de organización que identifican como “alternativo”. En el caso de Rosario, este modelo supone -entre otros aspectos- definiciones y discusiones en torno a la participación, a los métodos de toma de decisiones, a la forma de abordar la relación con el Estado, y al modo de vincularse con la conducción provincial del sindicato. La caracterización de estos procesos conlleva la necesidad de examinar el “uso práctico” que del concepto de burocracia hacen los actores involucrados en esta experiencia de organización gremial, como forma de identificar y analizar las estrategias que cubre, así como las problemáticas a las que pretende dar respuesta. En este contexto, la tensión entre burocracia y democracia sindical se constituye en un terreno de indagación y reflexión teórica.

c.2.2 Segunda hipótesis de trabajo

La problematización del modelo de organización debe ser situada en su trama histórica y relacional, y ello nos coloca frente a la necesidad de reconstruir los posicionamientos que el Frente Gremial 4 de Abril y la conducción de AMSAFE desarrollaron -en el período histórico estudiado- en torno a las políticas laborales y educativas que incidieron sobre el proceso de trabajo. Este aspecto desplegó un papel estratégico en la construcción de una agenda sindical y motorizó una interna gremial que fue tomando cuerpo desde las formas organizativas que se pusieron en práctica. La hipótesis planteada se vincula con dos problemas que aborda nuestra indagación. Por un lado, las relaciones que pueden entretenerse entre la política educativa, la configuración del proceso de trabajo en el campo laboral docente y la disputa de los trabajadores por conquistar autonomía en ese proceso. Por el otro, nos remite -nuevamente- a las concepciones políticas que operan en la forma en que se aborda la relación con el Estado, que en este caso también despliega el rol de patronal.

c.2.3 Tercera hipótesis de trabajo

A la luz del ciclo que se abre en el contexto de crisis social de 2001, algunos colectivos de izquierda se ven instigados a repensar el problema de la organización, recuperando ciertas tradiciones clasistas acuñadas en momentos históricos más combativos, pero también impugnando aquellas prácticas institucionalizadas que, en los propios espacios de izquierda, desalientan una construcción “desde abajo” frente a la crisis de legitimidad. En este sentido, es posible advertir, como proceso específico de los comienzos del siglo XXI, la apertura de una compleja discusión acerca de las propias estrategias de acumulación impulsadas en el seno del sindicalismo de izquierda (Migliavacca, 2013). Estas discusiones se asientan en la profusa historia que, en nuestro país, tiene el sindicalismo clasista y combativo. En el caso que estamos abordando, nos remiten a la conformación del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (SINTER), pocos años antes de la fundación de la CTERA, y a otros procesos posteriores, que atravesaron las luchas emprendidas en los 80 y en los 90. Un problema para examinar es el de las disputas internas por la definición de la política sindical de la delegación AMSAFE Rosario, en el marco de los desafíos con los que se enfrenta un frente gremial de izquierda que se asume “amplio” y “heterogéneo”, al momento de llevar adelante una experiencia de gestión y una estrategia de acumulación de poder sindical.

c.2.4 Cuarta hipótesis de trabajo

El modelo de organización impulsado por el Frente Gremial 4 de Abril genera posicionamientos y expectativas en una base gremial que es heterogénea. En este plano, toma relevancia la caracterización de la mirada de los “militantes de base”, esto es, los delegados de escuela que no tienen vínculo orgánico con una agrupación sindical. Desde diversas posiciones y con distintas preocupaciones, los delegados de base identifican y plantean problemas que interpelan a la estrategia del Frente Gremial, así como al propio proceso de construcción del programa sindical que este Frente define para llevar adelante la conducción de la delegación.

d. Estrategia metodológica

Para la reconstrucción de la experiencia transitada por AMSAFE Rosario en el período comprendido entre 2004 y 2016, se recurrió a la indagación documental y a la realización de entrevistas en profundidad. El proceso de relevamiento de los testimonios orales y de

su triangulación con los documentos escritos, se nutrió de los criterios aportados por la “Historia Oral”, perspectiva que creemos brinda valiosas herramientas metodológicas para la reconstrucción de experiencias que, por no haber alcanzado un estatus hegemónico, son plausibles de quedar invisibilizadas en el relato histórico.

Como toda instancia de producción subjetiva de significaciones, el uso de la fuente oral conlleva, tal como señala Portelli (1991), el desafío de reconstruir con rigurosidad una narrativa. Es en el marco de este desafío que, según Moss (1991), el entrevistador participa con el narrador, en un esfuerzo conjunto y de cooperación, en el examen y registro de las experiencias vividas. Ambos participantes –entrevistador y entrevistado– operan en dos niveles: el de la entrevista inmediata y el del pasado que se recuerda o el cuerpo de conocimientos subyacentes que cada uno aporta a la entrevista:

“El entrevistador busca recuerdos y provoca reflexiones y evaluaciones significativas; incluso propone hipótesis que pueden ser comprobadas a través de la experiencia personal del individuo, y desafía al entrevistado a nuevos exámenes y reflexiones sobre las suposiciones y afirmaciones formuladas en primera instancia. Análisis y evaluaciones tienen lugar durante el mismo proceso de intercambio de la entrevista y forman parte de ella.” (Moss, 1991: pp. 31-32).

Esta dinámica promovida por el entrevistador es central en la proporción de pruebas internas de confiabilidad, validez y significación, que operan de manera suplementaria a las que se emplean en el momento del análisis de la fuente oral elaborada (Moss, 1991). En esta investigación apelamos a la complementariedad de las fuentes orales y documentales, así como a su triangulación con bibliografía que despliega un papel nodal en la contextualización histórica de nuestro objeto de estudio.

El cuerpo de fuentes orales contempla 29 entrevistas en profundidad, realizadas a docentes con distinto nivel de implicación en la institución sindical, de acuerdo con la siguiente clasificación:

1. Docentes que poseen una trayectoria de militancia histórica y sistemática en el espacio gremial y que, por lo general, son o han sido miembros de alguna agrupación sindical que pertenece o ha pertenecido al Frente que conduce a AMSAFE Rosario. Dentro de este grupo, están comprendidos quienes ejercen o han ejercido algún cargo de conducción en la Comisión Directiva de la delegación y aquellos que se desempeñan o se han desempeñado como delegados de escuela. Son 18 entrevistados en total.²⁵

²⁵ Cuatro referentes del Frente Gremial 4 de Abril han sido entrevistados, más de una vez, en distintos momentos de la investigación. Al final del trabajo, añadimos una tabla con información que los entrevistados han autorizado consignar. Hemos intentado establecer contacto con referentes de la

2. Delegados de escuela que no reconocen adhesión orgánica al Frente Gremial 4 de Abril. Son 11 entrevistados en total.²⁶

El conjunto de docentes entrevistados se fue definiendo en el proceso de indagación, sobre la base del criterio de *saturación teórica*, a partir de las “clases” y “propiedades teóricas” que fueron emergiendo del contacto con la empiria (Glaser y Strauss, 1967). Las entrevistas se estructuraron sobre la base de las siguientes dimensiones de análisis:

-Representación de la configuración del campo sindical en perspectiva histórica. En este caso, la indagación se orientó a partir de tópicos temáticos que se fueron identificando en el análisis de fuentes documentales primarias y secundarias.

-Reconstrucción de los hitos significativos (conflictos, experiencias de organización, estrategias de formación político-sindical), transitados por la delegación, en el período estudiado. Los tópicos emergentes de los relatos se triangulan con el análisis de fuentes documentales primarias y secundarias.

-Caracterización del Frente que conduce la Delegación Rosario.

-Caracterización de la agrupación “Trabajadores de la Educación”, a cargo de la conducción de AMSAFE.

-Concepción sobre las formas de organización y las prácticas sindicales. Apreciaciones sobre el “modelo sindical”.

-Concepción sobre el papel de los sindicatos.

-Concepción sobre la relación sindicato-Estado.

-Posicionamiento en torno a las políticas educativas gubernamentales, atendiendo a las políticas laborales dirigidas al sector y a la identificación de las problemáticas que atraviesan al trabajo docente. En este caso, la indagación se orientó a partir de los tópicos temáticos identificados en el análisis de fuentes documentales primarias y secundarias.

A su vez, se realizaron 4 entrevistas a docentes que aportaron información complementaria para la reconstrucción de las experiencias autoconvocadas de resistencia

Agrupación Trabajadores de la Educación, a cargo de la conducción de AMSAFE, pero no accedimos a la posibilidad de entrevistarlos.

²⁶ Se ha entrevistado a docentes que se desempeñan en los niveles inicial, primario, medio y superior no universitario. Cabe aclarar que, cuando reproducimos testimonios que mencionan nombres propios, empleamos un nombre de “fantasía”, para preservar el anonimato de la persona mencionada.

a las reformas curriculares de nivel medio y superior, abordadas en el capítulo 8. En este último caso, se hicieron bajo la modalidad virtual, en el transcurso de la pandemia.

Por su parte, también se entrevistó a 4 docentes que, en el marco de su trayectoria de militancia, han proporcionado información relevante sobre la vida sindical de Rosario y de AMSAFE.

Asimismo, se hizo una observación no participante de una asamblea de delegados llevada a cabo en noviembre de 2015.

El cuerpo empírico de las fuentes documentales contempla:

- Artículos periodísticos de la prensa nacional y local.
- Memorias y documentos de CTERA y AMSAFE (publicaciones, actas de congresos, estatutos, etc.).
- Documentos elaborados en el seno de AMSAFE Rosario (boletines periódicos, actas de asambleas, volantes, notas, petitorios, publicaciones, etc.).
- Documentos de prensa y propaganda elaborados en el marco de las agrupaciones sindicales involucradas en la política gremial de la Delegación Rosario y de la provincia.
- Documentos de prensa y propaganda de agrupaciones sindicales de alcance nacional.
- Documentos y publicaciones que aportan información estadística relevante para el caso estudiado.
- Documentos de prensa y propaganda de la página web de AMSAFE.
- Documentos de prensa y propaganda de la página web de AMSAFE Rosario.
- Documentos de Docentes Autoconvocados en el marco de los conflictos relacionados con la reforma curricular de los niveles de educación media y superior.
- Documentos gubernamentales.
- Normativa nacional y provincial.

Asimismo, se relevó y sistematizó un conjunto de fuentes bibliográficas que facilitaron y complementaron la reconstrucción de los procesos históricos analizados en la investigación.

e. Los capítulos de la tesis

Esta tesis se organiza en tres partes y ocho capítulos. La primera parte comprende tres capítulos que se abocan al desarrollo de los problemas conceptuales que nutren el análisis del objeto de la investigación, y a la reconstrucción histórica del campo de organización sindical docente en Rosario. El capítulo 1 sistematiza algunas discusiones sobre el trabajo y la organización sindical, que aportan herramientas para profundizar la reflexión en torno al problema planteado por la investigación. Recuperamos las contribuciones de Antonio Gramsci y Edward Thompson en la conceptualización de la dimensión formativa de las experiencias de lucha y otras consideraciones teóricas que nutren el estudio de las lógicas específicas que atraviesan a los sindicatos como espacios de organización.

El capítulo 2 retoma algunas discusiones contemporáneas en torno al análisis sociológico del trabajo docente, dimensionando especialmente aquellos aportes que han avanzado en el desarrollo de una hipótesis de proletarización. En una segunda instancia, y con el propósito de situar estos debates contemporáneos, se examinan los puntos de inflexión del proceso histórico de organización gremial en el sector, así como algunos cambios que en la regulación laboral se fueron planteando al calor de este proceso.

El capítulo 3 desarrolla una reconstrucción histórica del campo sindical docente en Rosario, ponderando, particularmente, aquellas experiencias de lucha y de organización gremial que brindan elementos para situar y capturar la especificidad del proceso transitado por un sector que se autoidentifica con el sindicalismo de izquierda. En primer lugar, analizamos la experiencia del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (SINTER), que tuvo una participación protagónica en el proceso de unificación que dio lugar a la conformación de la CTERA en 1973. En segundo lugar, abordamos el proceso de refundación de AMSAFE, en los inicios de la transición democrática, así como las experiencias de organización que tomaron impulso en las décadas del 80 y del 90. En ese contexto, examinamos el proceso de constitución del hoy denominado Frente Gremial 4 de abril, que se retrotrae hacia la finalización de la década de 1990, cuando llegaba a su cierre el prolongado conflicto instalado por la “Carpa Blanca”, en el plano nacional. Por

último, nos detenemos en las reconfiguraciones y rupturas experimentadas por este Frente en el transcurso del período estudiado.

La segunda parte se centra en la discusión en torno al modelo sindical, desde diferentes dimensiones de análisis. El capítulo 4 sistematiza la mirada que los docentes entrevistados fueron forjando acerca de las prácticas sindicales de la conducción provincial. Advertimos, en ese marco, la búsqueda de formas organizativas que intentan resistir a lo que la conducción del Frente Gremial 4 de Abril identifica como la tendencia a la “burocratización” de la organización sindical, en el plano provincial y nacional.

El capítulo 5 analiza las controversias internas que emergen en el proceso de definición de la política sindical del Frente Gremial, desde la mirada de quienes denominamos “militantes orgánicos”. En general, se comparte la perspectiva de que conviven, en el interior del Frente, distintos “proyectos de construcción sindical”, desde la premisa de que su “pluralidad” ha sido la plataforma desde donde pudo impulsar una “política de masas” con “cierta representación”. Esta mirada nos condujo a plantear un conjunto de preguntas que nos propusimos explorar a partir del análisis de las fuentes: ¿Qué tipo de estrategias sindicales se configuran en esos procesos en los que confluyen diversos proyectos?, ¿qué características asumen?, ¿qué tipo de modelos se toman como marcos referenciales generales?, ¿cuáles son los grandes puntos de acuerdo?, ¿cuáles son las divergencias?

El capítulo 6 sistematiza la mirada “desde abajo”, focalizando las convergencias y divergencias de los “militantes de base”, en el momento de evaluar el modelo de organización impulsado por el Frente Gremial. Es posible identificar un marco de referencia común que valora los atributos democráticos del Frente, donde se pondera - entre otros aspectos- el “compromiso con la situación de los trabajadores”, así como la apertura y la accesibilidad de los integrantes de la Comisión Directiva de AMSAFE Rosario. No obstante, las miradas también convergen en criticar la desmesurada energía que se llevan las disputas internas en los espacios asamblearios. Se plantean, asimismo, dos posiciones contrastantes. Por un lado, la de quienes, desde la valoración de la unidad del gremio, reclaman una mayor capacidad de conciliación, la que, según esbozan, debería traducirse en la moderación de los niveles de confrontación con la conducción provincial. Por el otro, la de aquellos que, en discordancia, despliegan posiciones que, entendemos, expresan la demanda de profundizar las estrategias de radicalización.

La tercera parte se aboca a la reconstrucción de las discusiones en torno a la agenda sindical, que se fueron desplegando al calor de las luchas más significativas del proceso histórico abordado. El capítulo 7 se detiene en aquellas que se suscitaron en el marco de la disputa por mejorar las condiciones de trabajo más directamente vinculadas con la obtención de los medios de vida (y que se asocian a las “demandas sectoriales” o “economicistas”). La pregunta acerca de cómo leer la coyuntura particular posterior a la crisis de 2001 y las oportunidades que se abrían a las organizaciones populares para encauzar demandas postergadas, constituyó un punto de controversia en la relación de la delegación Rosario con la conducción de AMSAFE. Los testimonios de los entrevistados destacan el papel protagónico que la delegación jugó en la dinamización de la discusión de la agenda sindical y, con ello, en la profundización de reivindicaciones que buscaban reponer derechos sociales y laborales desarticulados y precarizados por las reformas neoliberales de los 90. Centramos especialmente la atención en el inter-juego desplegado entre los temas colocados en el marco de la dinámica de la organización colectiva en la delegación y aquellos que la conducción de AMSAFE priorizó y llevó adelante en la negociación con el Estado provincial.

El capítulo 8 sistematiza posicionamientos y estrategias que se desplegaron frente a las medidas de política educativa y a lo que conceptualizamos como “problemáticas pedagógicas emergentes” en la realidad escolar contemporánea. En primer lugar, reconstruimos los debates que se desarrollaron en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. En una segunda instancia, abordamos las discusiones, propuestas y reivindicaciones que se plantearon al calor de los procesos de implementación de reformas derivadas de este nuevo marco normativo. En este contexto, analizamos las experiencias de autoconvocatoria que se suscitaron frente a los procesos de reforma curricular de los niveles medio y superior en la provincia de Santa Fe. Estas experiencias tomaron trascendencia en la discusión político educacional de la jurisdicción y, si bien se caracterizaron por su génesis autónoma y por haber abarcado un campo organizativo que traspasó las fronteras de AMSAFE, la delegación de Rosario apoyó y acompañó a estos procesos. En tercer término, se exploran algunas estrategias que se llevaron a cabo frente a ciertas problemáticas sociales contemporáneas que comprometen al trabajo de enseñar y que han intentado dar respuesta a una “nueva” realidad social de la escuela, atravesada -por ejemplo- por el recrudecimiento de problemas asociados a la violencia y a la contaminación ambiental.

En las reflexiones finales, recopilamos y articulamos los núcleos problemáticos centrales que se fueron delimitando en el proceso de análisis del caso seleccionado para esta investigación.

Parte 1: Sindicalismo y trabajo docente. Reflexiones teórico-conceptuales

Capítulo 1: Sindicatos, formas de organización y conciencia de clase

a. Introducción

En este capítulo, abordamos algunas discusiones contemporáneas que comprometen a la conceptualización de fenómenos vinculados al trabajo y a la organización sindical y aportan herramientas para profundizar la reflexión en torno al problema en el que se focaliza esta investigación. Como hemos planteado en la introducción de esta tesis, la experiencia gremial que tomamos como caso de estudio constituye, junto con algunas otras abordadas en una investigación más amplia, la expresión de un proceso de búsqueda de formas de resistencia hacia lo que sus protagonistas identifican como la “burocratización” de un espacio sindical (en este caso, la CTERA) que, en el momento de su fundación, había logrado referenciar a diversas tradiciones clasistas. En este contexto, y como parte de una estrategia de diferenciación frente a las posiciones dominantes, la interpelación de “la burocracia” representa un aspecto sustancial en la discusión de un “modelo alternativo”.

Este fenómeno no es privativo del campo sindical docente y debe ser ubicado históricamente en el contexto de recomposición de la hegemonía que, tras la crisis de 2001, tuvo lugar en Argentina con la asunción de Néstor Kirchner a la presidencia de la Nación. En este escenario, Paula Varela (2013) advierte que el denominado “retorno de la cuestión sindical” se sustentó sobre dos pilares. Por un lado, la vuelta de los sindicatos al primer plano de la política nacional, a partir de la motorización, por parte del gobierno y de las cúpulas sindicales, de mecanismos de negociación institucional entre capital, trabajo y Estado. Por otro lado, la dinamización de la organización sindical en el lugar de trabajo, a partir del surgimiento de nuevas comisiones internas y cuerpos de delegados – en los servicios públicos, en los privatizados y en el sector industrial- que, como rasgo común, comparten la afluencia de nuevas camadas de jóvenes, y la presencia de un “sentimiento antiburocrático”. En sintonía con los análisis de la autora citada, Alejandro Schneider (2013) señala que esta composición generacional se vio alentada por el crecimiento de los niveles de empleo, al calor de la reactivación económica. Desde una activa intervención en las protestas y con escasa o nula tradición gremial, estos jóvenes trabajadores fueron protagonistas de una “expresión antiburocrática” que ofreció resistencias a los esquemas de disciplinamiento laboral instalados por la autoridad del

capital (por ejemplo, aquellos que devenían de la situación de la década anterior, atravesada por niveles masivos de desempleo). No obstante, lejos de partir de cero, se trata de expresiones de organización que se fueron nutriendo de “diversas experiencias, donde algunas corrientes de izquierda, jugaron un papel de transmisión de enseñanzas de organización y pelea” (Schneider, 2013: 112).

La apuesta por diferenciarse de *la burocracia* en la disputa político-sindical con el adversario ha reavivado la polémica académica en torno a los potenciales y límites del uso del concepto en el campo gremial.²⁷ Sin duda, esta discusión representa un estímulo para profundizar el análisis del caso empírico abordado, a la luz de ciertos aportes teóricos que, procedentes del marxismo, contribuyen a dimensionar en su complejidad los procesos involucrados en la cuestión sindical.

En una primera instancia, y con el propósito de fundamentar nuestra ubicación en una “perspectiva de clase”, recuperamos algunos aportes teóricos que, entendemos, contribuyen a forjar una mirada analítica en torno a la relación entre la estructura económico-social y los procesos de construcción identitaria en los colectivos de trabajadores. Junto con las contribuciones de Antonio Gramsci y Edward Thompson, consideramos también las de otros autores que brindan elementos para profundizar la reflexión sobre la dimensión formativa de las experiencias de lucha.

En segundo lugar, y ante la necesidad de contextualizar la polémica teórica en torno a los usos de la categoría “burocracia sindical”, consideramos distintos interrogantes que emergen acerca los alcances y limitaciones de los sindicatos como espacios de organización, y que se retrotraen a un conjunto de tensiones constitutivas, derivadas de su proceso de institucionalización en el seno del capitalismo. Recuperamos algunos aportes realizados por el marxismo clásico, atendiendo a distintos aspectos que permiten demarcar una tensión entre una primera mirada “optimista” (Hyman, 1978) y un conjunto de observaciones que se focalizan en la identificación de las restricciones que condicionan el potencial de los sindicatos como forma de organización y que han sido analizadas en

²⁷ Como ya señalamos en la introducción, una expresión de esta polémica puede verse en el “Dossier: hacia un debate sobre la ‘burocracia sindical’”, publicado por la Revista Nuevo Topo. También ha sido desarrollada en los trabajos de Lorenzo Labourdette (2011), “El concepto ‘*burocracia sindical*’. Los abordajes históricos sobre el movimiento obrero en los años ochenta, el debate actual y la *¿renovación historiográfica?*”, y Mauricio Torme (2012) “Teoría y política (crítica) sobre burocracia sindical. De Hegel a la UTA”.

términos de tendencias que “domesticar” ciertos objetivos organizativos que pueden llegar a vincularse con un horizonte de cambio radical de la sociedad.

El dimensionamiento de esas restricciones se ha hecho extensivo al debate contemporáneo y, sin duda, hoy nutre a la reflexión acerca de los alcances y limitaciones de la “forma sindicato”, no sin desencadenar distintas controversias en torno a la relación entre burocracia y democracia. En el tercer apartado, analizamos algunos ejes de la discusión, con el propósito de establecer relaciones con las hipótesis de trabajo que han orientado esta investigación.

b. La formación de la clase trabajadora. Procesos culturales en la construcción de una “hegemonía alternativa”

Como hemos anticipado, en este apartado centramos la atención en algunos aportes teóricos que pensamos brindan herramientas para conceptualizar la relación entre la estructura económico-social y los procesos de construcción identitaria en los colectivos de trabajadores. Este problema ha sido abordado y profundizado por Edward Thompson (1963), a partir de la noción de “experiencia de clase”.

La perspectiva de clase a la que arriba el autor contribuye a ponderar el carácter histórico –y no esencial- de los procesos de formación de las identidades socio-culturales de los sectores subalternos. Thompson señala que es precisamente la observación del proceso social de lucha de clases a lo largo del tiempo, lo que nos permite trascender las formulaciones esencialistas que suponen a la “clase” como una categoría estática. Tomando distancia del marxismo estructuralista -del cual Althusser es uno de sus representantes más reconocidos-, Thompson se ubica en una vertiente del marxismo que, en sintonía con las reflexiones de Gramsci y otros historiadores que se han permitido replantear ciertos esquemas formales, heredados de algunas de las interpretaciones dogmáticas que han sido fecundadas alrededor de esta tradición de pensamiento, “pretende devolver su papel fundamental a aquello que los propios Marx y Engels ponían en primer lugar: la concepción de la historia como resultado de la lucha de clases, como un perpetuo tejer y destejer de equilibrios, alianzas y enfrentamientos colectivos” (Fontana, 1989: 9).

Creemos que esta mirada abre la posibilidad de dimensionar la fertilidad teórica de la perspectiva marxista en el análisis de fenómenos de organización social y política

contemporáneos que, a la luz de las profundas reestructuraciones de las últimas décadas del siglo XX, lejos están de “acomodarse” a los estereotipos construidos desde esquemas deterministas. En este sentido, estos aportes adquieren un valor central para poner en discusión aquellos enfoques que ubican a los docentes en la denominada “clase media” y, en ese marco, suponen una incompatibilidad entre la condición de *profesional perteneciente a los sectores de ingresos medios* y la condición de clase trabajadora (desplegamos este problema en el capítulo 2).

Se trata entonces de rescatar el potencial explicativo de la perspectiva de clase, al momento de analizar la evidencia histórica que aportan ciertas experiencias que -como la que tenemos entre manos- se han desarrollado en los últimos años, pero sin renunciar a una crítica racional abierta que, como dice Thompson (1989), permita aproximarnos a un proceso que nos descubre, bajo el examen histórico, su propio carácter y sus propios problemas. El autor señala que la categoría *clase social* es, fundamentalmente, una categoría histórica -que se deriva de la observación del proceso social a lo largo del tiempo- e inseparable de la noción de “lucha de clases”. Desde este horizonte, le atribuye una doble dimensión: una *experiencia de clase* -determinada por las relaciones de producción en las que los hombres nacen, o en las que entran de manera involuntaria- y una *conciencia de clase* -la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales, encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales:

“Si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está. Podemos ver una cierta *lógica* en las respuestas de grupos laborales similares que tienen experiencias similares, pero no podemos formular ninguna *ley*. La conciencia de clase surge del mismo modo en distintos momentos y lugares, pero nunca surge *exactamente* de la misma forma” (Thompson, 1963: 14. Las cursivas son del autor).

La dimensión de la experiencia asume un doble carácter -“experiencia vivida” y “experiencia percibida”-, y opera como un punto de “empalme” entre el “ser social” y la “conciencia social” (Thompson, 1984: 314). Alude tanto a los condicionamientos materiales que la determinan, como a la forma en que estas determinaciones, percibidas a la luz de las tradiciones heredadas, constituyen el sustrato sobre el que se apoyan los procesos de subjetivación del antagonismo social (Thompson, 1977; Sorgentini, 2003). Es la identificación colectiva de los puntos de interés antagónicos que se desarrollan en el marco de una determinada experiencia de explotación y opresión la que habilita la lucha y, a partir de allí, su “descubrimiento” como “conciencia de clase” (Thompson, 1989). La diversidad de procesos políticos y culturales en juego -y la necesidad de capturar su concatenación- permite pensar en una idea de “clase en singular” (Thompson, 1963) y,

de este modo, tomar distancia de una acepción que se agota en la captación de lo fisonómico. La conceptualización de la clase como *experiencia* que unifica sucesos que se presentan como dispares o aparentemente desconectados entre sí, nos coloca frente al desafío de elucidar la matriz problemática común que condiciona a ciertos fenómenos de organización popular en el complejo campo de fuerzas de la sociedad contemporánea.

La mirada sobre el proceso de construcción identitaria nos remite al problema de la *articulación* de las demandas e intereses de los actores que se ven involucrados en la experiencia de organización sindical que nos proponemos reconstruir. En este estudio, focalizamos la atención en procesos culturales que se desatan en el marco de diversas problemáticas que se generan a partir de las presiones determinantes de las relaciones sociales de producción. Desde este punto de partida, recuperamos la distinción, realizada por Thompson, entre dos aspectos que, si bien forman parte del mismo proceso histórico, corresponden a niveles de análisis específicos. Por un lado, “la constitución de clases por modos de producción” y, por el otro, “el proceso de formación de las clases” (Meiksins Wood, 1983). Sin descuidar el papel estructurante del primer aspecto, es evidente que el objeto de nuestra investigación mantiene una conexión más directa con el segundo.

Esta segunda dimensión, donde la clase se manifiesta como un sujeto activo, nos enfrenta con la necesidad de ponderar el papel que despliegan los trabajadores en su propio proceso de formación como *clase*. Se trata de ver a la historia “desde abajo”, de analizar el modo en el que los antagonismos se expresan en contrastes de valores y expectativas (Meiksins Wood, 1983). Nuestro análisis se sitúa en ese proceso en el que las relaciones de producción dan lugar a las “formaciones de clase” y a la “disposición a comportarse como clase”.

El argumento de Thompson es que si las relaciones de producción ubican a las personas en situaciones de clase (antagónicas), estas situaciones no se superponen a los trabajadores cual si fueran tábulas rasas. Se les presentan a seres históricos y activos, portadores de una cultura y de expectativas heredadas. Es en el proceso de lucha donde la clase se forma, donde los trabajadores “experimentan” y “manejan” sus situaciones de clase, aun cuando sus identidades y estrategias no se amolden estrictamente a lo que pueda llegar a esperarse de una formación “madura” de clase (Meiksins Wood, 1983). En el campo de la organización gremial, estas estrategias se ven condicionadas por aspectos socioeconómicos, políticos, institucionales y culturales, así como por la propia experiencia histórica de los trabajadores. En esa experiencia convergen prácticas y

tradiciones que se actualizan ante las transformaciones que impactan sobre la situación estructural de este colectivo. Desde esta perspectiva, el análisis de las “estrategias gremiales” nos enfrenta con la necesidad de “ponderar ‘los diferentes procesos que concurren a determinar su estructuración concreta’ partiendo del supuesto de que las mismas no se explican *meramente* por una dinámica estructural o por la voluntad de las direcciones sindicales o por la potencial acción autónoma de los trabajadores” (Soul, 2012: 44. Las comillas y las cursivas son del original).²⁸

Asimismo, creemos que el análisis de los procesos de formación que tienen lugar en esa experiencia histórica, puede enriquecerse a la luz de las contribuciones de Antonio Gramsci, a propósito de su idea de hegemonía, en tanto campo de disputa atravesado por las batallas ideológicas que se libran en el terreno de la construcción de significados político/culturales (Migliavacca y Vilariño, 2010). Desde este punto de vista, la mirada en la formación de la clase nos invita a dimensionar aquellas estrategias que –con sus marchas y contramarchas- pueden promover la articulación de una visión del mundo “alternativa”.

Como señala Raymond Williams (1980), Gramsci concibe a la hegemonía alternativa como un proceso que alberga a la conexión práctica entre diferentes formas de lucha (incluso aquellas que no resultan fácilmente identificables como “políticas” y “económicas”), conduciendo a un sentido de la actividad revolucionaria “mucho más profundo y activo que en el caso de los esquemas persistentemente abstractos” (Williams, 1980: 132). Las fuentes de tal hegemonía emergen, no de una clase obrera ideal o abstracta, sino de un pueblo trabajador que, para resistir a las presiones y a los límites impuestos por una hegemonía poderosa y existente, *debe formarse como clase*. En este sentido, una hegemonía dada es siempre un proceso, “(...) un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes” (Williams, 1980: 134).

Gramsci identificó tres momentos de conciencia colectiva en el pasaje de la subordinación a la disputa por el poder político:

²⁸ La autora toma como referencia el concepto de “estrategias” de Bourdieu, empleado para “*designar las líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el hábitus y una coyuntura particular del campo*” (Bourdieu, 1995: 89). En el marco de esta perspectiva, propone cuatro dimensiones contextuales para el análisis de las estrategias gremiales: la experiencia gremial y organizativa de los trabajadores, la organización de los procesos de trabajo y la situación laboral de conjunto, la situación política en relación con las instituciones estatales y los alineamientos y proyecciones políticas de las direcciones.

- Un momento económico-corporativo, en el que “es sentida la unidad homogénea del grupo profesional y el deber de organizarla, pero no se siente aún la unidad con el grupo social más vasto” (Gramsci, 1998: 57).
- Un segundo momento, en el que se logra la conciencia de la solidaridad de intereses entre todos los miembros del grupo social pero todavía en el campo meramente económico. “Ya en este momento se plantea la cuestión del Estado, pero sólo en el terreno de lograr una igualdad política-jurídica con los grupos dominantes (...)” (Gramsci, 1998: 57).
- Un tercer momento, reconocido como la “fase estrictamente política”, en el que la conciencia de los propios intereses corporativos supera los límites de la corporación de un grupo puramente económico para convertirse en los intereses de otros grupos subordinados. “Esta es la fase más estrictamente política (...) es la fase en la cual las ideologías ya existentes se transforman en ‘partido’ (...) determinando además de la unidad de los fines económicos y políticos, la unidad intelectual y moral, planteando todas las cuestiones en torno a las cuales hierve la lucha, no sobre un plano corporativo, sino sobre un plano ‘universal’ (...)” (Gramsci, 1998: 58. Las comillas son del autor).

El esquema propuesto por Gramsci nos ubica en el terreno de las perspectivas que se definen en los espacios de participación gremial, a propósito de la correlación de fuerzas entre clase trabajadora y clase dominante y de cómo se expresa esta lucha en la arena estatal. Nos brinda pistas para preguntarnos por el lugar específico que podría desplegar un frente gremial de izquierda, donde -como creemos ocurre en el caso estudiado- sus referentes se ubican en una posición intermedia entre las articulaciones surgidas de intereses economicistas y aquellas otras que parten de intereses “estrictamente políticos” (Blanco, 2011).

Como hemos indicado en la sección destinada al desarrollo de nuestras hipótesis de trabajo, la experiencia de organización sindical que tomamos como objeto de estudio constituye, junto con otras, la expresión de un proceso de búsqueda de formas de resistencia hacia lo que sus protagonistas identifican como la “burocratización” de un espacio sindical que, en el momento de su fundación, había albergado a una pluralidad de tradiciones político-sindicales, incluso a aquellas que se referenciaban en la izquierda clasista. Las posiciones que alzan su señal de alarma sobre lo que se diagnostica como

viraje hacia un esquema de organización más burocrático, se retrotraen al proceso de normalización de la CTERA, posterior a la recuperación de la democracia, momento en el que emergían viejas y nuevas polémicas en torno a los principios político sindicales que estructurarían a la Confederación.²⁹ Según manifiestan diferentes testimonios y fuentes relevadas, los conflictos que se fueron desatando al calor de los cambios generados por el nuevo modelo organizacional tuvieron como correlato la exclusión y - en algunos casos- expulsión de distintos activistas de izquierda del SUTERBA y de la Unión de Maestros Primarios (UMP), entidad perteneciente a la Ciudad de Buenos Aires.³⁰ En la búsqueda de instancias alternativas desde donde aportar a la lucha gremial, creemos que es posible identificar la emergencia de un “sentimiento antiburocrático” que ha operado como el motor de una estrategia de distinción frente a las posiciones que han hegemonizado el campo sindical de la docencia.³¹

La idea de “sentimiento” se vuelve aquí potente para analizar los procesos culturales que se ponen en juego en esta construcción. Los aportes de Williams (1980) ayudan a identificar los distintos elementos que convergen y se articulan en esos procesos. Decíamos que el autor recupera (de Gramsci) la idea de hegemonía como *proceso*, en términos más específicos, como “proceso social vivido”:

“La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores -fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente” (Williams, 1980: 131).

Desde esta perspectiva, la hegemonía no puede desplegarse de “modo pasivo”, como “una forma de dominación”, sino que debe ser “continuamente renovada, recreada, defendida y modificada”, en la medida en que es “continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias”. Ese es el sentido que

²⁹ Esta discusión será retomada en el capítulo 3.

³⁰ La categorización de “exclusión/expulsión” ha sido el producto de una conceptualización a la que hemos arribado con Lorenzo Labourdette, en el marco de los intercambios que realizamos sobre este proceso. En el capítulo 4, desplegamos datos precisos que permiten referenciarlo.

³¹ Recuperamos la idea aportada por Paula Varela (2013) para referenciar los procesos de dinamización de la actividad gremial de base en la Argentina de la posconvertibilidad. La autora encuentra que ese “sentimiento antiburocrático” se ha expresado en distintos grados de oposición hacia las direcciones sindicales, atravesada en algunos casos por situaciones de “enfrentamiento físico directo” (como sucedió en la experiencia de resistencia de los trabajadores de subterráneo de Buenos Aires ante los ataques de la patota sindical de la Unión Tranviarios Automotor o en el asesinato del militante Mariano Ferreyra por parte del grupo de choque de la Unión Ferroviaria en el proceso de lucha contra la tercerización en el ferrocarril ex Roca). Ese “sentimiento” también se manifestó en la reivindicación de instancias democráticas de tipo asamblearias para la toma de decisiones y en la afluencia de militantes de izquierda que disputaron la dirección de los organismos de base en el lugar de trabajo (Varela, 2013: 116-117).

adquieren los conceptos de *contrahegemonía* y de *hegemonía alternativa*, en tanto “elementos reales y persistentes de la práctica” (Williams, 1980: 134).

Es en esos intentos de construcción de lo “alternativo”, esto es, en esas búsquedas de resistencia hacia lo que es identificado como una tendencia a la “burocratización” donde se configura -usando los términos del propio Williams (1980)- una “estructura del sentir”, esto es, una “conciencia práctica de tipo presente” que articula significados y valores, una “presencia viviente” donde intervienen elementos residuales y emergentes. Lo “residual”, como aquello que ha sido formado en el pasado pero que todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural (como “un efectivo elemento del presente”). Lo “emergente”, como aquello que comprende nuevos significados y valores, nuevas prácticas y nuevas relaciones. Ambos elementos gravitan en las prácticas culturales y constituyen “una necesaria complicación de la supuesta cultura dominante”, ejercen presiones palpables y establecen límites efectivos sobre la experiencia y la acción. Este es el contexto preciso en el que el autor apela a la idea del “sentir”, con la finalidad de acentuar su distinción respecto de los conceptos -más formales- de “concepción del mundo” o “ideología”, de modo de capturar “los significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente”. No se trata empero de tomar “sentimiento contra pensamiento, sino pensamiento tal como es sentido y sentimiento tal como es pensado; una conciencia práctica de tipo presente, dentro de una continuidad viviente e interrelacionada” (Williams, 1980: 143-155).

¿Cuáles son los problemas específicos que se despliegan en el intento por construir un “modelo alternativo”, en el caso que nos proponemos estudiar? En la experiencia del Frente Gremial 4 de Abril, la interpelación de “la burocracia” ha motorizado la discusión en torno a las siguientes cuestiones:

-La relación entre democracia y burocracia en la dinámica interna del sindicato, que involucra a las formas de participación y a los métodos de toma de decisiones que se promueven. En la motorización del “sentimiento antiburocrático” subyace la disputa por la democratización de las prácticas sindicales y, junto con ello, la apuesta por el fortalecimiento de una “tradición combativa” que, desde la mirada de los referentes del Frente Gremial, constituye una característica histórica de la Delegación Rosario. Como será analizado en el capítulo 3, esta tradición encuentra sus huellas en la experiencia del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (SINTER), en la década del 70. El proceso de conformación de este espacio es evocado como un punto de inflexión, por los

vínculos que se tejieron con el sindicalismo de izquierda y por los horizontes de transformación radical que se trazaron desde un ámbito gremial que se reivindicaba democrático y “representativo de las bases”. En la experiencia del Frente Gremial, esa tradición se manifiesta en el compromiso con sostener la “llama de la lucha”, en un marco que resguarde la horizontalidad y el dinamismo de la participación. La problemática de los procedimientos de toma de decisión se entrama, aquí, con la forma que asume la relación entre bases y dirigencias en el proceso de construcción de los intereses colectivos de la organización.

Desde la perspectiva de los delegados de base, la apertura de los canales de participación es vista como un aspecto que habilita la construcción de un vínculo de confianza con la dirigencia, desde el momento en que abre el juego para que los intereses de las bases sean escuchados en las decisiones que se toman. Sin embargo, los delegados también plantean algunas alertas acerca de los excesivos niveles de confrontación que, en ciertas coyunturas, y en vistas de las diferencias entre agrupaciones, cobran visibilidad en los canales deliberativos y, según analizan, pueden contribuir a la fragmentación de las luchas.

-La relación sindicato-Estado y, en ese marco, los modos de intervención que se despliegan en los espacios de negociación. Estas estrategias se nutren de una concepción general sobre cómo abordar la relación con el Estado y configuran un modo particular de ejercer la intermediación de intereses. Los referentes del Frente Gremial esbozan sus críticas hacia lo que caracterizan como una tendencia a la consolidación de una modalidad de trabajo “ensamblado” entre la conducción de AMSAFE y la estructura técnico-política del Estado, situación que desata discusiones sobre el papel de “la burocracia” en los procesos de integración de los sindicatos al Estado.

Un planteo recurrente en los militantes orgánicos del Frente y en los delegados de escuela entrevistados es que la conducción provincial no explota las herramientas de consulta que tiene a su alcance como para llevar posiciones consensuadas “desde abajo” al espacio de la negociación con las autoridades estatales. Desde la mirada de los delegados de escuela, este accionar horada la imagen del sindicato y es vista como un aspecto que puede promover, en los docentes, actitudes de desafección por la participación en el espacio sindical.

-La discusión acerca de cómo se definen las estrategias de acumulación, esto es, las acciones que este frente gremial despliega para motorizar el crecimiento de la participación de los docentes en el ámbito gremial y para ganar la adhesión al “programa” de este espacio sindical. Esta cuestión se entrama con la preocupación en torno al “método de construcción” e involucra -entre otras problemáticas- a las formas de abordar la relación entre organización sindical y organización política. En el caso particular del sindicalismo de izquierda, toman relevancia los debates en torno a las estrategias de formación, así como su conexión con la politización y la realización del principio de “autonomía de clase”. Aquí podemos identificar un conjunto de interrogantes que, creemos, ejercen un papel estructurante en las discusiones que se desatan en el interior del Frente. Estos son: ¿en qué núcleos de contenidos debe centrarse una estrategia de politización que se origina en un espacio de organización gremial? ¿Cuál es la metodología más adecuada cuando esta tarea se encauza a través de un vínculo sindical? ¿Qué especificidades toman estos problemas cuando son abordados por grupos de militantes que deliberadamente asumen una orientación marxista y, en ese marco, una perspectiva de superación del capitalismo?

En los próximos apartados, nos proponemos profundizar el análisis de los problemas mencionados, a la luz de ciertos debates teóricos que se han desarrollado en el seno del marxismo. Intentamos articular ciertas contribuciones procedentes del marxismo clásico -que, como hemos consignado, facilitan el dimensionamiento de las potencialidades y las restricciones que han atravesado a los sindicatos en su proceso de institucionalización- con reflexiones teóricas contemporáneas que han reavivado las controversias en torno a cómo conceptualizar la relación entre burocracia y democracia en la organización sindical.

c. Especificidades de la forma de organización sindical. Aportes del marxismo clásico³²

Según Richard Hyman (1978), en sus primeros análisis del sindicalismo moderno, Marx y Engels abonaron una mirada “optimista” respecto del potencial político de los sindicatos, en la medida en que la evolución del capitalismo industrial proporcionaba

³² Los apartados c y d retoman y reelaboran conceptualizaciones desarrolladas en: Migliavacca, Adriana (2019 b). “La ‘burocracia sindical’ en debate. El caso de AMSAFE Rosario y los desafíos para pensar la organización” en: Matamoros, Cristián (editor) *Sindicalismo docente. Política y Organizaciones de Izquierda Sudamericana*. Chile, Ediciones Escaparate.

precondiciones para la organización colectiva, ya que la reunión de grandes cantidades de obreros en un mismo ámbito laboral creaba las privaciones que los incitaban a aliarse. Aun cuando ambos autores advertían que las leyes económicas a largo plazo representaban un límite para los logros sindicales, en tanto generaban una situación de pauperización cada vez mayor de los obreros, destacaban su potencialidad para desafiar la estructura de dominación de clase.

En “La situación de la clase obrera en Inglaterra” (1845), Engels encontraba que estas asociaciones, aparte de frenar los abusos capitalistas sobre las condiciones de trabajo (restringiendo la “libertad” del industrial de bajar el salario al mínimo), atacaban también a los fundamentos del orden social, desde el momento en que contrariaban su ética competitiva y alentaban a desafiar –al menos potencialmente- el “reinado de la propiedad”. Las huelgas podían ser concebidas como “escuelas de guerra” en las que los obreros se preparaban para el “gran combate.”

Dos años más tarde, en “Miseria de la Filosofía” (1847) Marx destacaría el carácter “simultáneo” del proceso transitado por las *Trades union*, unificadas en una Asociación Nacional (*National Association of United Trades*)³³, y las luchas políticas de los obreros en el marco del *cartismo*.

“(…) Si el primer fin de resistencia ha sido sólo el sostenimiento de los salarios, a medida que los capitalistas, a su vez, se reúnen en una idea de represión, las coaliciones, aisladas en sus comienzos, se agrupan, y enfrente del capital, siempre unido, el sostenimiento de la asociación se hace para ellos más necesario que el del salario. Esto es tan cierto, que los economistas ingleses se asombran al ver a los obreros sacrificar una buena parte del salario en favor de las asociaciones que, para los ojos de estos economistas, sólo fueron organizadas en favor del salario. En esta lucha, verdadera guerra civil, se reúnen y desarrollan todos los elementos necesarios para una batalla futura. Llegado este punto, la asociación toma un carácter político” (Marx, 2007: 171).

La inserción de la lucha por el salario en un proceso que bregaba por la consolidación de un colectivo bajo la forma de una asociación, fortalecía la conciencia de unidad en los trabajadores, y promovía su formación como clase “por sí misma”, momento que precedería e impulsaría la concreción de una revolución (Marx, 2007).³⁴

³³ Esa Asociación Nacional fue creada en 1845 e impulsó mejoras en la legislación industrial y en las condiciones de vida de los trabajadores. Si bien perduró hasta inicios de la década de 1860, a partir de 1851 dejó de desempeñar un papel importante en el movimiento sindical (Alves, 2003: 124).

³⁴ En este sentido, Marx planteaba: “Si en el caso de las asociaciones solo se tratase de lo que se trata en apariencia, especialmente de la determinación del salario, si las relaciones entre el capital y el trabajo fuesen eternas, estas coaliciones fracasarían impotentes ante la necesidad de las cosas. Pero sirven para la unificación de la clase obrera, para la preparación del derrocamiento de toda la antigua sociedad con sus antagonismos de clases” (Marx, (1847) “Trabajo asalariado y capital”, anexo c en: *Los marxistas y los sindicatos*” Edicions Internacionals Sedov, <http://grupgerminal.org/?q=system/files/Losmarxistasylossindicatos1.pdf>, mayo de 2016.

Sin embargo, como advierte Hyman (1978), a medida que en la segunda mitad del siglo XIX la institucionalización y expansión de los sindicatos aceleraba su marcha, Marx y Engels comenzaron a llamar la atención sobre un conjunto de fenómenos que, analizados como “desviaciones excepcionales”, parecían distorsionar el papel que originalmente se les había atribuido. De manera que, sin plantear una revisión general de sus primeras interpretaciones, realizaron algunas observaciones que introducían ciertas reservas frente a esa primera perspectiva “optimista”.

En primer lugar, los sindicatos existentes no representaban a toda la clase obrera sino a “una minoría aristocrática” de “obreros privilegiados”, con capacidad de obtener concesiones materiales inalcanzables para los trabajadores en general, factor que se iría revirtiendo a medida que los obreros menos calificados se organizaran y tensionaran las características conservadoras de la organización sindical. En segundo lugar, los líderes se “corrompían” y “traicionaban” a sus bases, proceso que permitía explicar la ausencia de una actividad revolucionaria y, a su vez, podía leerse como una consecuencia de la pasividad de las propias bases. Por último, y como derivación de la posición monopólica del capitalismo inglés en la economía mundial, se veía que la clase obrera de ese país se había aburguesado, si bien esta situación se iría amortiguando a medida que su economía se enfrentara a una competencia internacional cada vez mayor, donde la posición privilegiada de los trabajadores ingleses se fuera debilitando (Hyman, 1978).³⁵

En términos generales, estas reflexiones se enraizaban en la situación local transitada por Inglaterra y, en ese sentido, eran producto de factores considerados “transitorios” que podían explicar la falta de una iniciativa revolucionaria en el país donde el sindicalismo tenía sus raíces más profundas. No obstante, algunas consideraciones de los escritos de Marx y Engels de esta etapa abonaban la idea de una tendencia natural a que las actividades sindicales quedaran restringidas a un plano de acción con poco potencial para amenazar seriamente la estabilidad del sistema capitalista (Hyman, 1978). Todo parecía indicar que las luchas obreras se enfrentaban a los efectos del sistema, más que a sus causas, aplicando “paliativos”, conteniendo el “movimiento descendente” pero sin cambiar la dirección (Marx; 1973, 1975). En tanto los reclamos no trascendieran el

³⁵ Hyman (1978) se referencia en las siguientes fuentes primarias: De Engels: “Carta a Marx”, 7 de octubre de 1858; “Carta a Marx”, 30 de julio de 1869; “Carta a Bebel”, 28 de octubre de 1885; “Carta a Sorge”, 7 de diciembre de 1889; Prefacio a la edición inglesa de 1892 de *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. De Marx: “carta a Liebknecht, 11 de febrero de 1878. De Marx y Engels: Marx y Engels, *Obras Escogidas*, t. VIII, “Correspondencia”, 1973.

aumento de salarios ni la reducción de la jornada laboral, las huelgas se constituían en un “fin en sí mismo”, sin posibilidad de ser pensadas como un medio de propaganda y acción política (Engels, 1975).³⁶ Sin renunciar a una “interpretación revolucionaria del sindicalismo” (Hyman, 1978), estas reservas permitían sopesar las dificultades con las que tropezaba la organización de la clase obrera en el proceso de lucha por su emancipación.

Posteriormente, estos señalamientos fueron retomados y desarrollados por Lenin, Trotsky y Gramsci, entre otros. Hyman (1978) señala que es Lenin quien demuestra la ambivalencia de los escritos sobre sindicalismo de Marx y Engels, que se revela en el contraste entre el “optimismo” de sus primeros trabajos y el “pesimismo” que, con frecuencia, emergía en sus últimas correspondencias. En su folleto *¿Qué hacer?*, escrito en 1902, profundiza el análisis de dos características centrales: la tendencia al “economicismo” y, en estrecha relación, los alcances limitados de la “conciencia tradeunionista”.³⁷ Las preocupaciones de Lenin se dirigían al carácter predominantemente compartimentado de la lucha sindical, estructurada más sobre la base de las divisiones entre ocupaciones u oficios, que sobre la unión de los obreros como clase. El autor veía que en el plano de la lucha “profesional”,

“(…) las denuncias no se referían más que a las relaciones de los obreros de un oficio determinado con sus patronos respectivos, y lo único que lograban era que los vendedores de la fuerza de trabajo aprendieran a vender a mejor precio esta ‘mercancía’ y a luchar contra los compradores en el terreno de las transacciones puramente comerciales” (Lenin, 2010: 86. Las comillas son del original).

Si bien estas denuncias podían representar un punto de partida para la integración de la acción sindical a una prospectiva socialdemócrata (siempre que esta acción fuera “aprovechada” por la organización revolucionaria), no era menos cierto que, en virtud de su “espontaneidad”, su derrotero más factible sería el de quedar estancadas en una lucha “exclusivamente sindical”, incapaz –por definición– de avanzar en la profundización de una conciencia política. En este contexto, era necesario clarificar las diferencias

³⁶ A su vez, Engels afirmaba que con su “organización actual” parecía que era a lo máximo a lo que las *trade unions* podían aspirar, y sólo al precio de una “lucha constante, con un desgaste enorme de energías y recursos”, a sabiendas de que las fluctuaciones de la producción destruían de un momento a otro lo que se había conquistado (Engels, 1975: 16).

³⁷ No obstante, Hyman (1978) advierte que los argumentos del “¿Qué Hacer?” son frecuentemente citados con una pertinencia más general de la que Lenin pretendió darles. En efecto, Lenin habría aclarado que la polémica iniciada en este escrito constituía parte de una controversia interna del partido socialdemócrata ruso, al tiempo que habría insistido en que no correspondía considerar el contenido de este folleto fuera de sus conexiones con esta tarea. Aun así, desde un examen que discute con ciertas revisiones de las interpretaciones de Marx y Engels, Hyman dirá que el análisis de Lenin sobre la política sindical entra en contradicción con el de Marx.

conceptuales entre la “acción sindical” y la “acción socialdemócrata”. Para que la primera pudiera conectarse con la segunda, se precisaba de una “teoría revolucionaria” que el movimiento obrero, con su propia fuerza, no podía garantizar. Si la lucha tradeunionista expresaba el despertar del antagonismo entre obreros y patronos, este antagonismo no era suficiente para alcanzar, por sí mismo, la conciencia acerca de la oposición irreconciliable entre los intereses de los trabajadores y el régimen político y social contemporáneo (Hyman, 1978). Una conciencia que, más aún, sólo podría ser traída “desde afuera”, pues:

“Al obrero se le puede dotar de conciencia política de clase sólo desde fuera, es decir, desde fuera de la lucha económica, desde fuera del campo de las relaciones entre obreros y patronos. La única esfera de que se pueden extraer esos conocimientos es la esfera de las relaciones de todas las clases y sectores sociales con el Estado y el gobierno, la esfera de las relaciones de todas las clases entre sí” (Lenin, 2010: 116).

El mismo llamado de atención sobre el alcance limitado de la acción de los sindicatos, puede verse en las reflexiones de Gramsci (1920b), cuando sostiene que al haber nacido en “el campo de la democracia burguesa”, estas organizaciones “no rebasan el Estado burgués, no abarcan ni pueden abarcar toda la múltiple agitación de fuerzas revolucionarias que desencadena el capitalismo con su proceder implacable de máquina de explotación y opresión”. Los sindicatos, dice el autor, constituyen el tipo de organización proletaria específica del período de la historia dominado por el capital, pues guardan la esencia competitiva inherente al régimen de la propiedad privada, expresando la forma en que los obreros se convierten en comerciantes de su única propiedad, que es la fuerza de trabajo y la “inteligencia profesional”. El sindicato es un aspecto inherente de la legalidad industrial, en tanto responde responsablemente por esa legalidad ante los industriales y la hace respetar ante sus propios miembros por la garantía de la continuidad del trabajo y del salario. De este modo, a pesar de que nacen como reacción a los perjuicios que el sistema capitalista les depara a los trabajadores, es un error pensar que contienen en su seno la estructura de la sociedad comunista (Gramsci; 1919, 1920b).

A este análisis, Gramsci añadía el problema de la formación de una “casta” dirigencial, pues a medida que el movimiento sindical se expandía, se multiplicaban los dirigentes sindicales consustanciados con la imagen de un “funcionario pequeño burgués” y esto se traducía en la reducción de la convocatoria a las asambleas generales de afiliados y en la limitación del control de las masas sobre los dirigentes, de manera que:

“(…) estar organizados significó para la mayoría de los obreros no ya participar en la vida de la propia comunidad a fin de ejercer y desarrollar sus propias dotes intelectuales y morales, sino solamente pagar una cuota obligatoria para gozar de libertades formales, similares en todo a las libertades de que goza el ciudadano en el ámbito del estado parlamentario” (Gramsci, 1922).

Para alcanzar la autonomía, la clase obrera debía superar los límites de la organización sindical y crear una de nuevo tipo. Una asociación de base representativa, no burocrática, que incorporara a toda la clase obrera, “aun a la que no adhiere a la organización sindical” (Gramsci, 1922). El autor veía que este nuevo tipo de organización encarnaba en las experiencias de los Consejos de Fábrica.³⁸ La conquista de posiciones del sindicato en el terreno del Estado debería procurar la participación efectiva de la clase obrera en el gobierno de la fábrica. Esta direccionalidad, que entraba en absoluta contradicción con las necesidades capitalistas de la disciplina industrial, permitía explicar la incesante lucha de la burguesía por disgregar y pulverizar al movimiento sindical, mediante la absorción de los dirigentes sindicales en la estructura del gobierno estatal (Gramsci, 1922).

La tendencia a la incorporación de los líderes sindicales a una estructura de colaboración con el sistema es también considerada por Trotsky como “una estrategia *activa y deliberada* por parte del gobierno y la industria para castrar la amenaza que el sindicalismo llevaba consigo” (Hyman, 1978: 35. Las cursivas son del original).³⁹ Este fenómeno fue desplegado por el autor en “Los sindicatos en la era de la decadencia imperialista”, un borrador inconcluso, escrito en 1940, en el momento próximo a su muerte. Allí había observado que, en la fase monopolista del capitalismo, un rasgo común a todas las organizaciones sindicales (ya sea socialdemócratas, comunistas o anarquistas) era su acercamiento y vinculación cada vez más estrecha al poder estatal. Al verse privadas de la posibilidad de aprovechar la competencia entre empresas, estas asociaciones dependían cada vez más del Estado para obtener sus logros. En virtud de esta tendencia a la *incorporación*, generada desde el Estado y promovida a instancias de

³⁸ Inspirados en los soviets de obreros y campesinos rusos, estos consejos habían protagonizado una masiva revuelta popular, con epicentro en las fábricas de la ciudad de Turín, sede de la empresa Fiat, extendiéndose luego por las regiones del Piamonte y Lombardía. Los consejos comenzaron a tomar forma a partir del desarrollo de las Comisiones Internas de Fábrica que, como órgano de asesoría del sindicato, se organizaron en los lugares de trabajo, pero albergando exclusivamente a sus afiliados (Ouviaña, 2011). En agosto de 1919 tuvo lugar el primer Consejo de Fábrica en la Fiat de Turín, donde gravitaba la Federación Italiana de Obreros Metalúrgicos (FIOM). A diferencia de las comisiones, los consejos conquistaron una función directiva en el seno de la fábrica, expresando el nivel de autoorganización al que habían llegado los obreros. Desde la perspectiva de Gramsci, la experiencia de los consejos permitía demostrar que la sede del desarrollo real del proceso revolucionario era el ámbito de trabajo, allí donde efectivamente tenía lugar la relación “*de opresor a oprimido*”. Era el espacio donde -pegado a una realidad que lo llevaba a asegurarse el pan, la ropa, el techo- el obrero elaboraba una conciencia clara de su “necesidad determinada” para ponerla al servicio de una lucha que lo elevara de su condición de asalariado (mercancía) a la de productor, como integrante de un colectivo cooperante antagónico al capital (Gramsci, 1920a; Ouviaña, 2011).

³⁹ A su vez, si las coaliciones de trabajadores representaban un reto para la estabilidad política del capitalismo, desde el momento en que llevaban consigo el principio del gobierno obrero, esto no llegaba a revertir el carácter limitado de los logros en momentos de depresión económica. Hyman toma como referencia el trabajo *¿A dónde va Inglaterra?*, escrito en 1925.

la clase patronal, la sobrevivencia del capitalismo sólo podía acoger dos estrategias: la destrucción física de la organización sindical, como en el fascismo, o bien su castración, convirtiendo a la burocracia en un agente del capital.⁴⁰

Como intelectuales comprometidos con la militancia por el socialismo, los tres autores convergían en la necesidad de considerar las restricciones con las que se enfrentaba toda estrategia de acumulación de fuerzas en el frente sindical, abriendo –con ello- distintas discusiones de carácter táctico sobre el tipo de accionar que debería desarrollarse en ese frente. En líneas anteriores, planteábamos que el dimensionamiento de esas restricciones se ha hecho extensivo al debate contemporáneo y que nutre la reflexión en torno a los alcances y limitaciones de la “forma sindicato”. Decíamos también que un problema que viene vertebrando esta discusión es el de la relación entre burocracia y democracia en la acción sindical. En este contexto, alzan su voz algunas posiciones que se muestran cautelosas respecto del potencial explicativo de la categoría “burocracia sindical”, alegando –entre otros argumentos- que el empleo de tal concepto deriva en una denuncia moral que obstruye la caracterización política (Colombo, 2010), fetichizando a la propia “democracia sindical” (Ghigliani y Belkin, 2010) y atribuyéndole a los trabajadores una esencia revolucionaria que no tienen (Iñigo Carrera, 2010).⁴¹ En las líneas que siguen, retomaremos algunos ejes de la polémica, de manera de establecer relaciones con las hipótesis de trabajo que vienen orientando nuestra investigación.

d. Burocracia y democracia sindical en el debate contemporáneo

d.1 “Burocracia sindical”: Una categoría bajo sospecha

Una señal de alerta que orienta a las posiciones cautelosas sobre el potencial explicativo del concepto radica en que su uso suele sustentarse en una mirada idealizada de la democracia del orden institucional hegemónico, soslayando sus contradicciones y limitaciones, alegando que los esquemas que relacionan ambos términos como dos

⁴⁰ Si bien se trata de una tendencia que se ha ido potenciando al calor del proceso de monopolización del capital, Trotsky reconocía que el modo de concretar las demandas gremiales adquiriría radical importancia para analizar el papel de los sindicatos, cuya posición podía dirimirse entre la opción de tomar sus decisiones en un marco de la “lucha de clases” o de “colaboración de clases”. Desde la perspectiva del autor, esta última elección no representaba amenaza alguna para la reproducción del sistema económico y político (Hyman, 1978). Hyman se referencia en “Letter to Correspondents in Germany, *The Militant*, octubre de 1931.

⁴¹ Estos argumentos se han desarrollado en el “Dossier: hacia un debate sobre la ‘burocracia sindical’”, ya citado en la introducción de esta tesis.

extremos que se oponen, quedan presos de una perspectiva que no trasciende a la teoría liberal.

Así, por ejemplo, entre diversos aspectos, Guillermo Colombo (2010) plantea que la idea de “burocracia sindical” se convirtió en una denuncia moral que superó su función de caracterización política. Esgrime que su uso suele enmarcarse en una visión institucionalista-liberal que prioriza indicadores de funcionamiento democrático, como la proporción de trabajadores afiliados que votan, la existencia de una oposición reconocida a las conducciones oficiales, el grado de rotación en la cúpula sindical y las garantías legales.

En sintonía con este argumento, Pablo Ghigliani y Alejandro Belkin, (2010) señalan que la democracia sindical deviene en un fetiche cuando no se analizan con suficiente profundidad los condicionamientos materiales impuestos por la institución de la negociación colectiva. En el sentido en que estos factores constriñen las decisiones que se toman (y las que se dejan de tomar), el problema de la democracia no podría reducirse a una cuestión técnica, de estatutos y procedimientos, aunque sea innegable que los métodos y sus aplicaciones prácticas resulten esenciales. Para estos autores, el problema de la democracia -desde el punto de vista de la construcción de poder obrero con perspectivas socialistas- trasciende a la crítica anti-burocrática, pues engloba al conjunto de restricciones que operan sobre la política sindical; no se trata meramente de una cuestión de procedimientos (aunque ello forme parte del problema) sino de organización y liderazgo. Un aspecto clave de la cuestión involucra al *proceso de formación de los intereses colectivos inmediatos de los trabajadores*, lo que lleva a plantear que no se trata de medir en qué grado las organizaciones y las direcciones sindicales obstruyen o representan los genuinos intereses de las bases, sino de advertir que ellas mismas son poderes constituyentes de los intereses colectivos de los obreros.

Esta línea de argumentación se articula con las reflexiones de Nicolás Iñigo Carrera (2010), cuando destaca que la especificidad de los sindicatos reside en responder por los intereses inmediatos de la clase -que la posicionan como vendedora de su fuerza de trabajo- en contraste con los intereses históricos que plantean los términos de la lucha a partir de la concientización de esta situación como una expropiación de las condiciones de vida. De allí que el fenómeno de la burocracia sindical no pueda analizarse si no es a la luz del proceso de burocratización general en el que se encuentran subsumidas las instituciones que se constituyen en los marcos del capitalismo. La burocratización es una

consecuencia de la complejización de la sociedad, y el reconocimiento institucional de las organizaciones que emergen al calor de la lucha de la clase obrera es expresión de la complejidad inherente a las propias regulaciones que pautan las relaciones entre los asalariados y sus patrones.

Señala el citado autor que este proceso es tributario del surgimiento de un funcionariado dentro de las organizaciones gremiales que, como capa especializada, se ocupa de representar al sindicato en las relaciones con los patrones y el Estado. Como grupo que ejerce una función especializada, la burocracia sindical desarrolla intereses propios, en la medida en que la reproducción de sus condiciones de vida deja de estar regida por la situación de tener que vivir, por ejemplo, de trabajar en una empresa para un patrón. No obstante, desde el punto de vista de la situación de los trabajadores, la organización de sus intereses inmediatos es de una importancia estratégica para su desarrollo como clase, desde el momento en que esta capa burocrática organiza y acumula la fuerza necesaria como para negociar con el capital en la búsqueda de mejores condiciones, aun cuando en esa negociación también persiga su propio interés particular.⁴² El hecho de que esta capa pueda ser seguida por la mayoría de los trabajadores estaría demostrando que puede establecerse una relación entre el grado de conciencia de las bases obreras y las direcciones que tienen. Por eso, afirma el autor, más interesante que la lucha anti-burocrática sería plantearse el problema de la conciencia de esas bases, pues muchas veces se supone apriorísticamente que bases y dirigencias están necesariamente separadas o en confrontación, o –en el peor de los casos- se le atribuye a la clase obrera una esencia revolucionaria frente a una burocracia retardataria. La experiencia histórica vendría a indicar que la lucha anti-burocrática a veces sirve para sumar y otras conduce al aislamiento, y que la caída de las burocracias viene por añadidura en los procesos que avanzan en la construcción de otra conciencia (Iñigo Carrera, 2010).⁴³

⁴² Dicho de otra manera, esto equivaldría a plantear que “el peor sindicato es mejor que ningún sindicato” (Iñigo Carrera, 2010: 120). Sintetizamos los argumentos desarrollados por el autor en una entrevista realizada por Gabriela Scodeller y Pablo Ghigliani.

⁴³ El problema de la formación de la conciencia es también desplegado por otros artículos del mismo número que, por razones de espacio, no desarrollamos en esta oportunidad. Así, por ejemplo, Victoria Basualdo (2010), lo relaciona con el debate entre la corriente conciliadora y la corriente combativa, destacando la necesidad de mirar los procesos de articulación entre los partidos u organizaciones políticas (a los que les atribuye un papel clave) y los propios sindicatos, reconociendo que, en muchos casos, el espacio sindical alberga una combinación ecléctica de estas dos corrientes ideológicamente contradictorias. Por su parte, Gonzalo Pérez Álvarez (2010) remarca la importancia de examinar la relación entre las estrategias que se despliegan, los proyectos políticos que en ellas están presentes y el tipo de organización necesaria para llevar adelante esos proyectos.

Los tres artículos subrayan aristas que llevan a ubicar al problema de la burocracia sindical en una trama de análisis complejo. Desde una mirada centrada en las tensiones que atraviesan a la relación entre bases y dirigencias, se plantea la relevancia de dimensiones tales como el proceso de formación de la conciencia de clase, la vinculación entre proyecto político y formas de organización, los supuestos esencialistas que imperan sobre la democracia y los dispositivos de participación, o bien las condiciones impuestas por la institución de la negociación colectiva.

En el próximo acápite, retomamos estos ejes de discusión, con el propósito de establecer relaciones con ciertas reflexiones que venimos realizando en el análisis del caso que se aborda en esta tesis. Como ya hemos mencionado en la introducción de esta investigación, el Frente Gremial 4 de Abril ha participado, junto con otras organizaciones, de la disputa por la dirección de los procesos organizativos desarrollados en el campo sindical de los trabajadores de la educación y se ha constituido como un nucleamiento amplio, donde convergen agrupaciones sindicales de adscripción independiente o partidaria. Esta característica es compartida con otros nucleamientos que -como también ya consignamos- fueron estudiados en el marco de una investigación más amplia, radicada en la Universidad Nacional de Luján. Nos referimos al Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires y al Colectivo Lista de Maestr@s de la Ciudad de Buenos Aires.⁴⁴ Las tres organizaciones referenciadas se reconocen como partícipes -como ya hemos señalado- de una estrategia de resistencia hacia lo que identifican como la “burocratización” de un espacio que, en el momento de su fundación, había cobijado a diversas tradiciones político-sindicales, incluso a aquellas que se ubicaban en la izquierda clasista. Decíamos que estas expresiones de resistencia se retrotraen al proceso de normalización de la CTERA, posterior a la recuperación de la democracia, atravesado por intensas discusiones en torno al modelo organizacional que adoptaría la Confederación.

Este contexto específico permite comprender que la interpelación de “la burocracia” se plantee como parte de una estrategia de diferenciación respecto de las posiciones

⁴⁴ Como hemos referenciado en la introducción, el Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires reúne a agrupaciones sindicales locales -la gran mayoría partidariamente independientes- de 21 distritos de la provincia. En los últimos períodos electorales, algunas de estas agrupaciones han participado de frentes más amplios que obtuvieron el triunfo en su seccional respectiva. El Colectivo Lista de Maestr@s de Ciudad de Buenos Aires, hoy formalmente integrado a ADEMYS, congrega -aparte de militantes independientes- a otros que pertenecen a distinto tipo de organizaciones (en algunos casos se trata de corrientes sindicales con adhesión orgánica partidaria). En los períodos electorales más recientes, ha participado, en alianza con otras agrupaciones de izquierda, de la constitución del Frente Multicolor, que triunfó y obtuvo la conducción.

hegemónicas. En este sentido, creemos que es necesario examinar con detenimiento los significados que su uso práctico condensa. No porque puerilmente insistamos en otorgar un “aval científico” a quienes -a raíz de una hipotética miopía que aparentemente no les permite analizar otros aspectos más relevantes de la cuestión- se empeñen en usarla, sino porque pensamos que las distintas significaciones que se le atribuyen pueden brindar pistas para comprender las estrategias político-sindicales que cobija el empleo del concepto, y para dimensionar su capacidad de enfrentar las problemáticas a las que pretende dar respuesta, contemplando también las tensiones que puedan llegar a derivarse de este uso práctico (Menéndez, 2010). Sin ánimos de quedar presos de la confusión entre el nivel de la disputa política y el análisis de la realidad (Iñigo Carrera, 2010) -y precisamente porque la frecuente apelación a la idea de burocracia sindical forma parte de la realidad vivida por los espacios sindicales que estudiamos- nos vemos en la necesidad de situar el uso de la idea en la experiencia histórica transitada por estos colectivos.

Una hipótesis de trabajo que ha orientado nuestro proceso de investigación es -como ya consignamos- que esas estrategias “antiburocráticas” abonan a la construcción de un modelo de organización, suponen una forma de abordar la tensión entre burocracia y democracia desde posiciones que, a su vez, deliberadamente se proponen ofrecer resistencia a los procesos de integración de los sindicatos al Estado. Esto no obsta que se puedan identificar refracciones entre el uso discursivo que se hace del término “burocracia” y las prácticas sociales de los actores. Pensamos que, aun cuando esta situación pueda hacerse palpable, el análisis no debería quedar aislado del complejo universo de problemas que confieren sentido a las estrategias de construcción organizativa en el terreno gremial. Este punto de partida nos coloca frente a la necesidad de profundizar la reflexión en torno a la tensión entre democracia y burocracia que, en nuestro caso, se desarrolla en el terreno específico de la organización sindical.

d.2 Límites y potencialidades de la forma sindicato. Democracia y burocracia, una tensión estructural

Un punto de convergencia de las reflexiones que venimos considerando es que, en el desarrollo histórico del capitalismo, la dialéctica entre *conflicto* y *pacto* es un problema intrínseco del accionar sindical. En su análisis sobre la especificidad de las relaciones laborales, Richard Hyman (1981) ha insistido en la importancia de considerar la dualidad

entre lo que, en un estimulante artículo, Perry Anderson (1968) ha conceptualizado como *poder para* (que se encuadra en la lógica solidaria de la unión en pos de unos intereses colectivos) y *poder sobre* (propio de toda relación conflictiva en donde se pone en juego la necesidad de contrarrestar la dominación ejercida por un tercero). Esto significa, en los términos en que lo plantea el propio Anderson, que la sindicalización de la clase trabajadora “requiere la creación de instituciones que en determinado momento sean su *control*, como una necesidad de toda acción disciplinada” (1968: 127. Las cursivas son del original). Es precisamente a expensas de esa disciplina colectiva que, en determinados momentos históricos, los trabajadores pueden avanzar en su autoemancipación como clase. Pero esa misma organización disciplinada, necesaria para la concreción de toda fuerza unitaria, puede volverse en contra de los propósitos para los cuales fue creada, en el momento en que el capital pugna por apropiársela para la estabilización del sistema.

Hyman (1981) retoma este planteo de Anderson y desagrega los distintos aspectos que intervienen en esta ambigua relación. En virtud de las presiones ejercidas por la clase dominante, la institucionalización de los sindicatos es tributaria de una regulación adaptativa al poder externo, que opera como amortiguadora del radicalismo vinculado con una situación de “ilegalidad” previa, haciendo previsible y manejable el comportamiento de los afiliados, quienes –una vez contraído el pacto- pasan a sentirse obligados a respetar sus términos.⁴⁵ La domesticación de los objetivos sindicales es muchas veces justificada como parte de las “necesidades institucionales”, que requieren relaciones estables de negociación con quienes controlan parcelas significativas de poder social, evitando situaciones que puedan poner en peligro la “seguridad organizativa”.

Pero, por su genealogía particular, los sindicatos *deben ser* democráticos, es un mandato de origen. Por eso, poseen un “doble sistema de control” que los diferencia de otro tipo de organizaciones como las fábricas, los hospitales, los departamentos ministeriales, o la propia representación parlamentaria. Mantienen una relación orgánica con sus afiliados, que se erige sobre la base de la propia fuerza que los constituye: la capacidad de movilizar

⁴⁵ El autor señala que, en las primeras etapas de la organización de un sindicato, por lo general, el reconocimiento suele serle negado con vehemencia. Sin embargo, también destaca que, en la historia de ciertas ramas industriales, la negociación colectiva no fue promovida por los sindicatos sino por los propios sectores empresariales, con el explícito propósito de ejercer algunas limitaciones sobre las normas y prácticas impuestas por los sindicalistas, proceso que muchas veces fue resistido con fuerza por los trabajadores (Hyman, 1981).

a sus miembros y el ejercicio de un “poder compensador” del poder del capital (Hyman, 1981). Dicho de otra manera:

(...) la organización de los sindicatos surgió históricamente del antagonismo entre los intereses del trabajo asalariado y el capital, y debe continuar este antagonismo para poder seguir declarando plausiblemente que representan a los empleados. Si los sindicatos fracasan a la hora de articular seriamente los motivos de queja y aspiraciones de sus miembros, la respuesta final será o el desarrollo de desafíos internos a la dirección, apatía de los afiliados y desintegración de la organización, o la emergencia de canales alternativos para la expresión del descontento de los trabajadores (Hyman, 1981: 220).

Por un lado, las conducciones tienen facultades para ejercer el control sobre sus miembros y resguardar su disciplina –situación que con frecuencia deriva en una práctica que toma distancia del ideal democrático fundacional. Pero, por el otro, los afiliados poseen la potestad de controlar el poder de los dirigentes, apelando precisamente a esa fundamentación democrática sobre la que se erige la organización (Hyman, 1981). Esta tensión permite pensar a la relación entre *burocracia* y *democracia* en el marco de un *balance precario*, como lo hace un conocido trabajo de Offe y Wiesenthal (1985). Si la primera se traduce en capacidad de movilizar recursos y acumular poder, la segunda habilita la movilización de actividades, a partir de una legitimidad interna a la organización, generando condiciones para el ejercicio del poder. En virtud de esta tensión, el liderazgo sindical queda atrapado entre la necesidad de proveer una representación comprensiva a los intereses de su constituyente clase obrera y las limitaciones que se plantean para encontrar una fórmula que reconcilie estos intereses sin hacer peligrar su aceptabilidad interna y/o su negociabilidad externa (Offe y Wiesenthal, 1985).⁴⁶

Esto es así -señalan los autores- porque, aunque las organizaciones obreras puedan no tener otra intención que servir a los intereses utilitarios de sus miembros (por ejemplo, salarios más altos), siempre se ven obligadas a apoyarse en formas no utilitarias de acción que -sobre la base de un proceso cognitivo de construcción de identidades compartidas- “hagan de ser un miembro del sindicato un valor en sí mismo” (Offe y Wiesenthal, 1985: 31). De modo que las organizaciones que nuclean a los trabajadores constituyen un “caso mixto” que contiene elementos propios de dos “lógicas de acción”: una lógica “monológica”, que se rige por patrones instrumentales y restringe los debates a los ámbitos de liderazgo; y una acción “dialógica” que, en un sentido inverso, requiere de estrategias de comunicación hacia las bases, en vistas de arribar a marcos colectivos de construcción de identidades y definición de intereses (Offe y Wiesenthal, 1985).

⁴⁶ El peligro de esta forma de “equilibrio precario” consiste en que puede suscitar la desmovilización de los afiliados y una pérdida de adhesión cada vez más generalizada de sus miembros (Fernández, 1998).

¿Cómo profundizar la reflexión acerca de esta tensión intrínseca? ¿Qué nos aportan las experiencias que constituyen nuestro objeto de investigación?

En el acápite anterior, referenciamos una conceptualización que vincula al proceso de burocratización con la conformación de un funcionariado que, como capa especializada, con tareas específicas (en el caso de los sindicatos se trata de organizar la fuerza necesaria para negociar con el capital), desarrolla intereses propios (Iñigo Carrera, 2010). Lo expuesto hasta aquí nos permite trazar una primera línea de demarcación que infunde a los dirigentes sindicales unas funciones claramente diferenciadas de las desempeñadas, por ejemplo, por un funcionariado estatal o industrial, pues se trata de organizar fuerzas colectivas para enfrentar las condiciones de subordinación que, en el capitalismo, someten a los trabajadores. Quienes conducen un sindicato son, ante todo, *organizadores* de un colectivo, ya delimitado por el hecho de compartir, como condicionamiento específico, una situación de subsunción al capital y la necesidad de vender la propia fuerza de trabajo para acceder a los medios de subsistencia. El primer desafío que deben enfrentar los organizadores es, en este contexto, demostrar su capacidad de movilizar al colectivo en pos de arribar a la concreción de metas comunes (Therbon, 1979).

Es decir que estos referentes tienen que saber “dirigir”, antes que “mandar”. Esto es así porque no están “por encima” del grupo, sino que (muy especialmente, en el caso de las organizaciones gremiales) *forman parte* de él, condición que se funda en lazos de solidaridad, contraídos en el seno de una práctica organizativa común. En ese marco, “El problema típico del organizador de la clase obrera es unificar un colectivo y mantenerlo unido por la solidaridad y la entrega” (Therbon, 1979: 62).⁴⁷

Sin duda, como señala Ernest Mandel (1994), las regulaciones que condicionan a la acción de las dirigencias sindicales en el marco del capitalismo, alientan la centralización de funciones administrativas que primitivamente pudieron haber sido ejercidas por el colectivo.⁴⁸ Sin embargo, como también advierte el autor, cuando esta “división del trabajo” conduce a la declinación del control de la clase trabajadora sobre su propia

⁴⁷ Therbon (1979) identifica dos rasgos que diferencian el papel del “cuadro” del “ejecutivo”. En primer lugar, la función dirigencial del cuadro no se basa en conocimientos intelectuales típicos de la administración o de una rama de la producción, sino más bien en su entrega a los objetivos y a la organización, así como en las experiencias de lucha que tiene en su haber. En segundo lugar, tampoco tiene a su disposición el tipo de cadena de mando que caracteriza a la burocracia.

⁴⁸ Asimismo, y en el marco de estos condicionamientos, esa tarea de dirección también conlleva la responsabilidad de garantizar que, en vistas de las “conquistas” obtenidas, se cumplan los compromisos contraídos por el colectivo en el ámbito de la negociación.

organización, nos enfrentamos a un *desplazamiento*, con el peligro de que los medios se antepongan a los objetivos y la organización se constituya en un fetiche.

En su análisis de la situación en Italia, Gramsci (1920b) señalaba que la "disciplina burocrática" de los sindicatos llevaba a entender a la legalidad industrial como un *compromiso perpetuo*, divinando sólo caos y arbitrariedad en iniciativas que, desafiantes de esta racionalidad, se promovían a instancias de los trabajadores de base. Constituidos como capa burocrática, los grupos dirigentes resguardaban su poder estrechando "sus horizontes de acción" (Campione, 2014), pero la organización también podía habilitar otros recorridos posibles. Los funcionarios podían hacer uso de otros medios, y considerar a "la legalidad industrial como un compromiso necesario, pero no a perpetuidad", desarrollar una tarea de "preparación espiritual y material" para que la clase obrera pudiera avanzar hacia una posición ofensiva. En el momento histórico analizado por Gramsci, este proceso suponía un esquema de articulación particular entre los sindicatos, los consejos de fábrica y el Partido Comunista. El abandono de la legalidad debía suceder en el momento "más oportuno", cuando la clase obrera tuviera "(...) el mínimo de preparación que se considera indispensable para vencer perdurablemente" (Gramsci, 1920b).

Los problemas y matices que aportan los autores que venimos recuperando, permiten pensar que burocracia y democracia no pueden ser analizadas como dos polos irreconciliables, sino más bien como lógicas que se combinan –aun cuando lo hagan conflictivamente- en el decurso histórico de una organización. Por ello, es necesario explorar el interjuego que desatan en la organización sindical, si lo que nos proponemos es profundizar la reflexión en torno al alcance y la especificidad de este tipo de acción colectiva.

En líneas anteriores, afirmábamos que es en el modo de abordar esa tensión intrínseca entre burocracia y democracia donde se define la construcción de un modelo. Poco contribuiríamos al análisis del tema que nos ocupa si lo pensamos como una abstracción acabada, alejada del terreno de unas prácticas que abonan a una construcción provisional, a partir de sus aciertos y errores, y de la propia cuota de incertidumbre que subyace en todo proceso histórico. Como primera aproximación a esa construcción, recuperamos tres problemas que interpelan a las prácticas sindicales de la organización estudiada en esta

tesis y de los otros dos casos abordados en el marco de la investigación radicada en la Universidad Nacional de Luján.⁴⁹

Un primer problema se relaciona con los nexos que conectan a la “lucha antiburocrática” con la democratización y con lo que los referentes de estas organizaciones enuncian como “politización” de la base, que entendemos toma el sentido de radicalización de la conciencia de los trabajadores. En los casos investigados, es posible advertir una búsqueda de *apertura* del sindicato al universo de los docentes no afiliados. En ocasiones, promoviendo la autoactividad en las escuelas y, en otras, simplemente reconociendo la legitimidad de espacios que han emergido al margen del sindicato, a partir de grupos de autoconvocados. Un rasgo común en las percepciones de los docentes entrevistados es el reconocimiento del potencial de las formas directas de participación (asambleas de base por escuela y a escala territorial) para la desnaturalización de ciertos mitos que abonan una actitud de desconfianza hacia lo sindical y que, en ocasiones, llegan a rozar a “la política”. Aun cuando estas formas tensionen a la legalidad de la propia organización, su reconocimiento por parte de la “institución sindicato” constituye una plataforma para consolidar los niveles de autoorganización y politizar la reflexión sobre los problemas del proceso de trabajo que desencadenaron la acción colectiva.

Encontramos que aquí se pone en juego la valoración de un conjunto de métodos de organización que, identificados como propios de un “sindicalismo democrático”, pueden constituir un terreno de radicalización de la conciencia, con los alcances y las limitaciones de cada experiencia histórica en particular. La valoración de estos métodos no necesariamente implica imbuir a la democracia de base de un poder que no tiene, como tampoco supone -si consideramos las advertencias de Ghigliani y Belkin (2010)- restringirla a los parámetros de la institucionalidad liberal. No obstante, si bien es evidente que, dentro de los moldes de esta institucionalidad, los métodos democráticos generan ilusiones que sobrepasan con creces lo que realmente pueden ofrecer -cuando no llegan al extremo de quedar reducidos a una formalidad legal-, la lucha por la materialización de esas promesas puede también representar la posibilidad de dar un paso adelante en el

⁴⁹ Nos basamos en las conclusiones desarrolladas en el Informe final del Proyecto de investigación: Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación, octubre de 2018. Los problemas que retomamos aquí emergen de un análisis comparativo de los casos, que se organizó a partir de los siguientes núcleos transversales: Los procesos históricos que intervienen en la génesis de estos espacios; la relación Sindicato- Estado en la discusión del modelo de organización; y la discusión del modelo de organización a la luz de las controversias que se desatan al interior del sindicalismo de izquierda.

fortalecimiento de la acción colectiva. Esto sucede, por ejemplo, cuando se problematiza la idea de democracia que se puede construir en un sindicato, que no necesariamente tiene que agotarse en la definición de una “forma”, sin “contenido”.⁵⁰ O cuando se abren interrogantes sobre la estrategia de construcción organizativa y los compromisos concretos que, en ese marco, se asumen.

Esto nos ubica frente a un segundo problema, el de la relación entre proyecto político (los intereses que cristaliza) y las formas de organización, como proceso que involucra a la formación de la conciencia y a la constitución de los propios dirigentes. Dado que la forma sindicato obedece a un momento corporativo de la organización de la clase, difícilmente podrá esperarse que las bases comulguen homogénea y orgánicamente con el proyecto *político* que conduce (aunque inconscientemente puedan operar de forma funcional a éste) o con otros que le presenten disputa. Una dimensión que, creemos, no es menor en el análisis de la experiencia de organización que tomamos en este estudio, se relaciona con las disputas en torno a la definición del proyecto de construcción sindical con el que militantes de distintas organizaciones políticas apuestan a la acumulación de un poder de clase, en el marco de las complejas relaciones que se entretienen entre sindicato y partidos. Esto supone la delimitación de un recorrido particular en la constitución de esos intereses colectivos inmediatos. En el caso de AMSAFE Rosario, la definición de ese proyecto (por cierto, no hegemónico en el ámbito gremial docente) compromete un modo de abordar a la discusión sobre la agenda y sobre las formas de intervención en las instancias de negociación con la patronal.

En este terreno, donde se perfila el proyecto de construcción sindical, sobreviene un tercer problema, cuando se trata de encontrar formas que contrarresten a las dinámicas burocráticas que puedan permear la actuación cotidiana de los propios espacios que se definen como “anti-burocráticos”. Aquí se suele plantear la idea de que la posición político-ideológica no “inmuniza” frente al “peligro” de la burocratización.⁵¹ Se advierte

⁵⁰ En su reconstrucción del caso inglés, Hyman (1981) subraya la diferencia entre la perspectiva del “pluralismo liberal”, identificada con un “consentimiento pasivo”, y otra que, apelando a la idea de un “control activo”, dimensiona el papel de las bases en la formulación de los propios objetivos de la organización. Aun cuando la mayoría de los sindicatos pueda quedar muy lejos de satisfacer la débil concepción de democracia liberal, el autor destaca que, en procesos de democratización de la formulación de objetivos, se ha avanzado en la construcción de metas radicales, comprometidas con el cuestionamiento de aspectos estructurales del sistema social de dominación.

⁵¹ Se han ido delineando algunas prácticas orientadas a contrarrestar las dinámicas burocráticas que permear a la organización: el requisito de mantener horas frente a curso para quienes ejercen un cargo dirigencial; la rotación en los cargos de conducción; el impulso de acciones que promuevan la democratización de la formación política de los docentes y la renovación de cuadros. Todas ellas deben ser

la tensión entre las actividades propias de la militancia y aquellas otras que se localizan en el espacio de las funciones específicas de la gestión, que reclaman la resolución de los problemas cotidianos que los docentes llevan al sindicato, generalmente como demandas individuales, alejadas de las cuestiones de la “gran política” de la vida sindical. Son funciones que requieren formación (reglamentaria, administrativa) y tiempo de trabajo.

Pero la burocratización es también vista como una tendencia a revisar, cuando penetra en las estrategias de acumulación de las organizaciones o partidos políticos que gravitan en el sindicato. Algunos sectores plantean la crítica del denominado “aparatismo” o “vanguardismo”, que tiende a sustituir los intereses emergentes en los ámbitos de base por las consignas de mayor nivel de politización generadas, por ejemplo, en el seno del partido. En este contexto, creemos que adquiere relevancia la pregunta por las diversas formas de abordar la tarea de intermediación que los referentes despliegan en la construcción de un vínculo con las bases, así como el análisis de las diferencias que en este terreno se suscitan entre las agrupaciones que convergen, como en los casos estudiados, en construcciones sindicales de izquierda.

analizadas en el marco de la especificidad de cada caso, sopesando –entre otros aspectos- las restricciones impuestas por la regulación estatutaria respectiva.

Capítulo 2: El trabajo docente y su campo de organización gremial. Discusiones sociológicas y desafíos en el contexto actual

a. Introducción

En Argentina, el momento histórico en el que la docencia dejó de ser una “profesión libre” para pasar a constituirse en una “profesión de Estado” (Birgin, 1999) estuvo atravesado por tres procesos: la configuración de la docencia como una profesión heterónoma, la asalarización y la feminización. Este triple condicionamiento se fue consolidando en el transcurso del siglo XX, al calor de la masificación de la profesión y de las transformaciones que fueron abonando a la proletarización de esta actividad laboral. Desde sus primeras expresiones de organización gremial (en los finales del siglo XIX) hasta la actualidad, problemas vinculados con la necesidad de conquistar autonomía en el trabajo de enseñar, así como con las dificultades para el acceso a los medios de vida - como consecuencia de los magros salarios y de las precarias condiciones laborales- continúan desempeñando un papel central en la agenda de los sindicatos docentes.

Sin duda, la bibliografía sobre la historia del asociacionismo y del sindicalismo de los trabajadores de la educación permite identificar distintos puntos de inflexión donde se ve a sus organizaciones gremiales receptor, procesar y promover verdaderos giros copernicanos en las concepciones de la educación y en las representaciones sobre la profesión. Giros copernicanos vinculados, por ejemplo, con la problematización de viejos estereotipos culturales sobre la femineidad o del tradicional mandato sacerdotal-normativizador de la enseñanza. No obstante, y aun cuando sobren razones para atribuir a estos cambios un sentido democratizador del ejercicio de la actividad laboral y de la educación, la condición *trabajo asalariado-heterónimo-predominantemente femenino* sigue estructurando con fuerza el núcleo de desafíos contemporáneos de la lucha sindical.

La presencia significativa de demandas economicistas o “sectoriales” en la agenda de los sindicatos docentes (que, más allá de sus peculiaridades, no difiere mucho de las tradiciones forjadas en el ámbito del trabajo en general) ha sido históricamente desacreditada por parte del Estado y de diversos discursos que -en nombre de la “opinión pública”- se instalan en los medios de comunicación masiva. Cuando esto sucede, afloran las caracterizaciones de la docencia como un sector “privilegiado”, en virtud del

“beneficio” que se supone representan ciertas garantías asociadas, por ejemplo, a la estabilidad laboral, al goce de licencias, y a la “jornada laboral reducida”, entre otros.⁵²

Pero la concepción de que los docentes pertenecen a un sector privilegiado también está presente en el campo académico y se manifiesta en distintas perspectivas sociológicas sobre el trabajo de enseñar. Es claro que no se trata de establecer relaciones mecanicistas, especialmente porque reconocemos la extensa brecha que se abre entre el desarrollo cotidiano de un sentido común que abona a la construcción de la llamada “opinión pública” y el campo de la teorización sociológica. No obstante, coincidimos con Lawn y Ozga (2004) cuando advierten una suerte de “confluencia conservadora” en los enfoques que ubican a los docentes en la “clase media”, dando por supuesta una incompatibilidad con su posible pertenencia a la clase trabajadora. Una derivación de esta caracterización suele ser la impugnación del carácter corporativo de la acción gremial docente. Impugnación que, por lo general, asocia unilateralmente a estas demandas laborales con la búsqueda de una situación de privilegio que entraría en contradicción con los intereses públicos a los que se deben los docentes como “funcionarios” del Estado.

Un caso elocuente de este tipo de planteo aparece en un conocido y polémico artículo de Mariano Fernández Enguita (1999)⁵³ donde denuncia, en el contexto español, que la escuela pública se encuentra subordinada a los intereses particulares de los docentes, a sus “privilegios” y a la falta de control sobre su trabajo, como consecuencia de “la feminización y desvocalización de la profesión” y de “la irresponsabilidad acomodaticia de los sindicatos” (1999: 80). Si bien es cierto que la lectura del artículo alerta sobre la necesidad de contemplar los matices que, en términos de condicionamientos económico-sociales, pueden existir entre un país europeo y uno latinoamericano, el nudo gordiano de su desarrollo argumental guarda una estrecha sintonía con muchos de los discursos que engrosan a la denominada opinión pública en las situaciones conflictivas entre los sindicatos docentes y el Estado que se libran en Argentina, en América Latina y en diversas naciones del “mundo desarrollado”.

⁵² La idea de “jornada laboral reducida” debe ser especialmente problematizada. No sólo porque en Argentina no existe una tradición de reconocimiento del tiempo de trabajo extra-clase, sino también por la creciente tendencia al pluriempleo, como forma de acceder a un salario que permita costear los medios de vida. Volveremos sobre este punto.

⁵³ Fernández Enguita, Mariano. “¿Es pública la escuela pública?” en: *Cuadernos de Pedagogía* N° 284, octubre de 1999.

En este capítulo, nos proponemos profundizar la discusión sociológica sobre el trabajo de enseñar, a partir de la consideración de las transformaciones históricas y concretas que, en Argentina, operaron en la regulación de la actividad y en sus diversas expresiones de organización colectiva, que por cierto mantienen estrechos puntos de conexión con las representaciones culturales e ideológicas que se fueron forjando en el seno del colectivo docente. En primer lugar, abordamos el debate sociológico en torno a la conceptualización del trabajo docente, dimensionando especialmente aquellos aportes que han avanzado en el desarrollo de una hipótesis de proletarización y que, entendemos, permiten poner en discusión la supuesta incompatibilidad entre la condición de *profesional perteneciente a los sectores de ingresos medios* y la condición de clase trabajadora. En segundo lugar, reconstruimos el proceso histórico de organización gremial de los docentes, identificando los puntos de inflexión y los cambios que, fundamentalmente, al calor de este proceso, se fueron incorporando en la regulación laboral. Por último, consideramos algunas condiciones particulares que atraviesan a la situación laboral en los inicios del presente siglo, como forma de bosquejar brevemente ciertas asignaturas que quedan pendientes para las organizaciones sindicales del sector.

b. La discusión sociológica

b.1 ¿Semiprofesionales o intelectuales?

La tendencia a ubicar a los docentes en la “clase media” y el supuesto distanciamiento entre esta situación y su posible integración a la clase trabajadora constituye, en términos generales, un punto de convergencia de teorizaciones que se ubican en la denominada “sociología de las profesiones” (Cabrera Montoya y Jiménez Jaén, 1994; Jiménez Jaén, 2000) o bien en ciertas corrientes del “neomarxismo” (Lawn y Ozga, 2004).

Las teorías que tradicionalmente se han encuadrado en la “sociología de las profesiones” parten de considerar al “grupo profesional” como la unidad de análisis que permite explicar los comportamientos de los docentes y de sus organizaciones. Dentro de esta perspectiva, es preciso diferenciar entre los enfoques estructural-funcionalistas y aquellos de inspiración neweberiana (Cabrera Montoya y Jiménez Jaén, 1994; Jiménez Jaén, 2000).⁵⁴

⁵⁴ Tomamos esta clasificación de la sistematización realizada por Cabrera Montoya y Jiménez Jaén (1994) y Jiménez Jaén (2000). Los autores plantean que, a pesar de que son conscientes de las limitaciones inherentes a todo intento de agrupamiento o clasificación, esta distinción es la que mejor ilustra los debates, desarrollos y problemas de la sociología de las profesiones.

La primera vertiente, identificada con el estructural-funcionalismo, sigue -en sus líneas básicas- a la teoría de Talcott Parsons, entendiendo que las *profesiones* son actividades socialmente necesarias para cuyo ejercicio se requiere una competencia técnica específica, fundada en un cuerpo de conocimientos científicos que se adquieren en un ámbito formativo, estructurado en torno a un conjunto de pautas y directrices de formación profesional que generan un código deontológico determinado. De manera que se concibe al proceso de socialización profesional como el ámbito donde se establecen las conductas y los compromisos que definen la identidad del grupo ocupacional, considerado como un colectivo de agentes sociales que unívocamente se adapta al cumplimiento de las funciones asignadas por la sociedad (Cabrera Montoya y Jiménez Jaén, 1994). La matriz de esta suposición radica en concebir a la sociedad como un sistema estructurado, a partir de funciones interdependientes entre sí, sobre la base de una división del trabajo que garantiza el desarrollo de las actividades necesarias para el “normal” funcionamiento de la sociedad, de forma tal que las actuaciones que se salen del código de la profesión tienen un carácter excepcional y son consideradas “desviaciones” (Jiménez Jaen, 2000).

Asimismo, son los profesionales quienes institucionalmente validan su “autoridad”, a partir de la condición de autonomía. Por la complejidad que caracteriza a las actividades profesionales, para este modelo, la autonomía es un atributo particular de las profesiones, que no necesariamente comparten con otras ocupaciones. Asimismo, constituye una condición necesaria para la adopción de decisiones y el ejercicio del control sobre la propia profesión, a través de organizaciones específicas, como los colegios profesionales, concebidos como ámbitos eminentemente “técnicos”, despojados de ideología y otros aspectos “subjetivos” (Jiménez Jaen, 2000). Dentro de esta perspectiva, existe un consenso más o menos generalizado en concebir a la docencia como una actividad en proceso de profesionalización, adjudicándole un estatus de “semi-profesión” o de “profesión”, pero advirtiendo en este último caso que se apela a un uso flexible del término (Cabrera Montoya y Jiménez Jaén, 1994).

La segunda perspectiva también toma, como punto de partida, la categoría “profesión” pero cuestiona al estructural funcionalismo su tendencia a caer en un análisis abstracto de un conjunto de rasgos que se derivan de un modelo normativo. Inspirada en los aportes de Max Weber, alerta sobre los límites que las dinámicas de burocratización -propias de las sociedades modernas-le imponen a la realización de estos rasgos. En este contexto, y

haciendo abstracción de los aportes particulares de la diversidad de estudios que han nutrido a este enfoque, se plantea que las características de autonomía y autocontrol profesional son difícilmente alcanzables en grupos ocupacionales que, como el de los docentes, desarrollan su actividad laboral, como asalariados y “funcionarios subordinados” en sistemas educativos que han adoptado la forma de instituciones burocráticas y jerarquizadas. En este sentido, las investigaciones que comparten este enfoque general han intentado centrarse en el análisis sociohistórico de los contenidos sociales y culturales de las profesiones en el capitalismo avanzado (Cabrera Montoya y Jiménez Jaén, 1994; Jiménez Jaén, 2000).⁵⁵

No obstante, esta perspectiva también discute con los planteos que -referenciados en el marxismo- enmarcan el fenómeno de la asalarización de ciertos grupos de profesionales en un proceso de proletarización. El factor explicativo central de la transformación de las profesiones estaría dado por la burocratización, en los términos en que la ha caracterizado Weber, como parte de “un amplio e inevitable proceso de racionalización que ha penetrado en todos los ámbitos de la actividad social y que no remite, estrictamente, a las dinámicas del enfrentamiento entre capital y trabajo en la producción (...)” (Jiménez Jaén, 2000: 53). Dentro de este marco de referencia, la ideología del “profesionalismo” emerge como una estrategia de “cierre social” que persigue cuotas de poder y privilegio de distinto orden (Cabrera Montoya y Jiménez Jaén, 1994; Jiménez Jaén, 2000).⁵⁶

En el caso de los docentes, la ideología del profesionalismo puede constituir un mecanismo de control del “experto subordinado” por parte del Estado, o bien una respuesta a la que recurren los propios colectivos docentes como forma de resguardar sus “privilegios”. Pero en los hechos, el crecimiento de las estructuras burocráticas del Estado ha dado lugar a modelos diferenciados de identidad profesional (a pesar de que en la cima de la pirámide se mantenga como referencia a las profesiones liberales). La categoría de semiprofesión es empleada nuevamente para dar cuenta de la particularidad del trabajo de enseñar (Jiménez Jaén, 2000).

⁵⁵ Por ese motivo, se produce una mayor dispersión en sus conclusiones y posicionamientos (Jiménez Jaén, 2000). Contreras y Jiménez Jaén (1994) ubican, dentro de este enfoque, a los trabajos de Parkin (*Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*, 1984), Murphy (“Proletarianization or Bureaucratization: The Fall of professional?”, 1988) y Ball (*La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, 1989), entre otros.

⁵⁶ Parkin señala que, para Weber, el cierre social es “el proceso mediante el cual las colectividades buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos” (Parkin, 1964: 69).

Jiménez Jaén (2000) señala que, en la línea argumentativa de Parkin, el “fracaso” de la profesionalización de estos grupos (“semiprofesionales”) no es una consecuencia de “la débil base de conocimientos” o de la “incapacidad efectiva para obtener un reconocimiento legal de la autonomía” (como lo sugiere el estructural funcionalismo) sino más bien es una consecuencia de las transformaciones sufridas por el Estado en procesos de crisis fiscal y del concomitante detrimento de sus servicios. Ante la imposibilidad de experimentar un “cierre profesional” completo, la respuesta de estos colectivos se ha encauzado a través del “cierre social dual”, donde las tácticas de solidaridad y los instrumentos de “usurpación” (identificados, por ejemplo, con el sindicalismo y el recurso de la huelga) se combinan con el uso de dispositivos excluyentes, como el de las credenciales académicas.⁵⁷ Así, por ejemplo, para Murphy, el hecho de que algunas profesiones hayan apelado a la organización sindical, no debería vincularse con un comportamiento de clase de estos grupos, sino que debería analizarse como un signo de que la afiliación al movimiento obrero organizado ya no representa un índice útil de pertenencia a una clase (Jiménez Jaén, 2000).⁵⁸

Las objeciones para conceptualizar al colectivo docente como parte de la clase trabajadora también han sido planteadas por parte de algunos análisis que abrevan del marxismo. Este es el caso, por ejemplo, de Marta Jiménez Jaén y Blas Cabrera Montoya, quienes suscriben a una concepción “restrictiva” de la categoría de clase obrera -identificada exclusivamente con el trabajo productivo y manual-, y caracterizan a los “agentes del trabajo intelectual” como miembros de una “clase social diferente” (la “clase media” o la “nueva pequeña burguesía”).⁵⁹

⁵⁷ Para Parkin, el cierre social excluyente se define a partir de la pretensión de un grupo “de asegurarse una posición privilegiada a expensas de otros grupos mediante un proceso de subordinación” (1984: 70). En contrapartida, la usurpación es una acción en dirección “hacia arriba”, un intento colectivo –por parte de los excluidos- por obtener una participación mayor en recursos que usufructúan los legalmente definidos como superiores. “*Exclusión y usurpación* aparecen, así, como los dos tipos principales de cierre social, siendo la segunda la consecuencia y la respuesta colectiva a la primera” (1984: 71. Las cursivas son del original).

⁵⁸ En el caso de estos grupos de profesionales, la táctica sindical constituiría una estrategia usada, en coyunturas particulares, para mantener, reforzar o mejorar sus privilegios frente al proletariado. El autor plantea que, con frecuencia, se recurre a la “ideología del servicio”, sustentada en la premisa de que lo que es bueno para la profesión también lo sería para la sociedad en general, sin admitir que sus acciones responden al interés de negociar sus intereses materiales (Jiménez Jaén, 2000).

⁵⁹ Tomamos como referencia dos trabajos que ya vienen siendo citados en este capítulo: Cabrera Montoya, Blas y Jiménez Jaén Marta (1994). “Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado”. *Revista Investigación en la Escuela*, N°22; y Jiménez Jaén, Marta (2000). “Profesionalismo y compromisos transformadores del colectivo de enseñantes. Debates teóricos” en: *La ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976). Un análisis sociológico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife. En estos dos trabajos, los autores reconocen influencias de los análisis realizados por Poutlanzas (1977) en *Las clases sociales en el capitalismo actual*;

Desde este punto de partida, los autores mencionados se diferencian tanto de los planteos derivados de la “sociología de las profesiones” como de los procedentes de los enfoques marxistas que abonan a la tesis de la proletarización del trabajo de enseñar. De los primeros, cuestionan cierta tendencia a atribuir a los docentes unos intereses egoístas que les impiden conformar una identidad social y de clase más amplia, susceptible de promover acciones transformadoras de la escuela y de la sociedad.⁶⁰ De los segundos, discuten el criterio de “amplitud” con el que conceptualizan a la clase trabajadora -al hacerla extensiva al ámbito del trabajo improductivo-, alertando sobre los problemas teóricos que puede conllevar una analogía entre lo que ocurre con el trabajo productivo y el trabajo docente.

Dentro de este marco de referencia, los autores ubican a los docentes “del lado del trabajo intelectual” y les atribuyen “posiciones de dominio sobre el trabajo manual”, puesto que -según argumentan- participan de un aparato del Estado y desarrollan funciones de producción y difusión de ideas. Por este motivo, sostienen que el análisis de la docencia debería focalizarse en los problemas de la legitimación y de la hegemonía cultural que atraviesan a lo educativo, en tanto ámbito de la “reproducción” cultural e ideológica, dado que -por su situación social como “intelectuales”- los enseñantes tienen la posibilidad, “la obligación moral y política” (dicen, apelando a Gramsci), de analizar e interpretar a la sociedad en su conjunto y el papel que en ella tiene la escuela, así como de actuar crítica y conscientemente en consecuencia. Volvemos sobre este punto en el próximo subapartado.

b.2 Los docentes como parte de la clase trabajadora

En la presentación de este capítulo, atribuíamos un sesgo conservador a aquellas posiciones que, apelando a una hipotética ubicación de la docencia en la “clase media”, la identifican como un sector privilegiado, objetando así a aquellos análisis que advierten un proceso histórico de integración a la clase trabajadora. Creemos que estas posiciones traen consigo un sesgo conservador porque, aun cuando no se lo propongan

Nicolaus (1972) *Proletariado y clase media en Marx*; Derber (1982) *Professionals as workers. Mental labour in advance capitalism*; así como las reelaboraciones realizadas por Wright (1985) en torno al concepto de clase media en “¿Qué hay de ‘medio’ en la clase media?”.

⁶⁰ Al respecto, Jiménez Jaén (2000) argumenta que esta posición supone que los procesos de socialización son coherentes y monocordes, y que los mecanismos por parte de la Administración son exitosos para legitimar la dirección y el control del proceso educativo, al punto de lograr aislar a este colectivo de los principales conflictos que puedan afectar tanto al sistema educativo como al conjunto de la vida social.

deliberadamente, retroalimentan consideraciones descalificadoras sobre la acción corporativa *per se*, negando que se trata de un atributo -no necesariamente excluyente de otros- que la acción colectiva de los trabajadores adopta bajo ciertas condiciones históricas.

Pensamos que estas posiciones acarrearán dos problemas. En primer lugar, todo parece indicar que suponen una mirada esencialista de la clase trabajadora, desde el momento en que, cuando se alude a ella con el propósito de argumentar su “lejanía” respecto del colectivo de enseñantes, es presentada como si los obreros constituyeran un todo homogéneo, que permanece a resguardo de posicionamientos de tipo corporativo. Las reflexiones teóricas recuperadas en el capítulo anterior nos llevan a advertir, bajo el amparo de los aportes de Gramsci y de otros autores citados, que la forma de organización adoptada por la clase obrera a través de la institución sindicato precisamente emerge históricamente como una herramienta para negociar los intereses inmediatos de los trabajadores, identificados con las condiciones en las que se produce la venta de la fuerza de trabajo, aun cuando la historia también muestre que las experiencias colectivas que se emprenden desde lo sindical tienen el potencial de impulsar procesos de concientización, vinculados con las disputas de los trabajadores en su condición de expropiados de los medios de vida.

El segundo problema radica, según nuestro parecer, en que la caracterización que estas posiciones hacen del campo laboral de los docentes soslaya el desafío de situar históricamente las condiciones de obtención de los medios de vida y las estrategias de organización colectiva que se llevan a cabo. Esto se puede percibir tanto cuando las demandas del colectivo son homologadas con la “búsqueda de privilegios”, o bien cuando se da por sentada la existencia de un compromiso intelectual que deriva, al parecer en forma mecánica, del hecho de desempeñar una tarea laboral en el ámbito de la cultura.

La ubicación histórica de las condiciones de obtención de los medios de vida de los distintos colectivos ocupacionales nos lleva inexorablemente a dimensionar el carácter dinámico de la evolución de las relaciones sociales en el capitalismo, a pensar la estructura de clases, no como un conjunto de “entidades fijas”, sino como “procesos en marcha, ricos en cambios, transiciones, variaciones” (Braverman, 1987: 469). En este sentido, acordamos con Ricardo Donaire (2012, 2017) cuando plantea una señal de alerta frente a aquellos análisis que suponen una contraposición entre la condición de profesional y la de clase trabajadora.

En una revisión de los estudios sobre la estructura social argentina, el autor encuentra que los docentes han tendido a ser categorizados como parte de una clase social diferente respecto del grueso de los trabajadores asalariados, donde -dependiendo de la perspectiva teórica adoptada- han sido ubicados, o bien entre las clases medias o bien en la pequeña burguesía (Donaire, 2012). En aquellos casos en los que se ha problematizado su “descenso social”, generalmente se lo ha caracterizado como un proceso de empobrecimiento de las clases medias, iniciado a mediados de la década de 1970 y acentuado durante los 90. El problema que presentan estos análisis es que adolecen de una definición precisa de la categoría “clase media”, cuyo uso suele dar lugar a generalizaciones y conceptualizaciones ambiguas (Donaire, 2012).⁶¹

En efecto, esta categoría suele emplearse para denotar determinados niveles de ingresos, o bien el acceso a oportunidades vinculadas con la educación y la obtención de credenciales académicas, pero soslayando el análisis de las relaciones sociales que estructuran las condiciones en que los distintos colectivos obtienen sus medios de vida. Al respecto, Donaire (2012) señala que -con frecuencia- se plantea la tendencia a identificar el ejercicio de las funciones intelectuales (o bien el acceso a ciertos niveles de estudio que supondrían la posesión de cierto “capital educativo”) con la pertenencia a la “clase media”. Desde estos marcos de referencia, la figura del trabajador suele encontrarse solapada con la del pobre (de “capital educativo”) y ambas a la vez, contrapuestas con la del profesional (Donaire, 2017).

En este contexto, un aspecto que ha tendido a quedar desplazado en este tipo de estudios y que amerita ser profundizado es el de los cambios en el proceso de trabajo en un sentido técnico y su expresión social como proceso de expropiación, problema que -como señala el autor- plantea la necesidad retomar los desarrollos propuestos por las teorías de la proletarianización. El proceso de *proletarianización* es aquí entendido como:

“(…) una transformación cualitativa que implica la expropiación de las condiciones de existencia misma, que obliga a una porción de la población a recurrir a la venta de su fuerza de trabajo a cambio

⁶¹ Dentro de este marco, algunos trabajos han abonado la idea de que, a pesar de la precarización, se trata de un campo laboral que conserva ciertas “ventajas” respecto de otras actividades, ya sea porque los docentes tienen sus necesidades básicas modesta pero dignamente satisfechas, o bien porque gozan de cierta estabilidad. Sin embargo, al momento de preguntarse cuán “privilegiados” se encuentran los hogares de los docentes en relación con ciertas capas de asalariados empleados por capitales privados, el autor revela, a partir de una encuesta aplicada en 2007, en la Ciudad de Buenos Aires, que casi la mitad de los docentes (un 47, 9%) reside en hogares cuyos ingresos son menores a los de los trabajadores asalariados de calificación operativa, un grado inmediatamente inferior a los de calificación técnica (Donaire, 2012: 95-96).

de un salario para acceder a sus medios de vida, y una de cuyas principales formas de manifestación es (...) la tendencial expropiación sobre el control del proceso de trabajo” (Donaire, 2017: 74).⁶²

En el caso de la actividad laboral docente, se trata de un desarrollo embrionario que, si bien recoge cambios que fueron operando en la ya larga historia del ejercicio de la profesión, no es homologable al campo del trabajo industrial, dada su condición de trabajo improductivo.⁶³ En este marco, ¿cuáles son las transformaciones concretas que estarían revelando la presencia de un proceso de proletarización?, ¿qué aspectos lo diferencian del trabajo manual?

Para responder la primera pregunta, es necesario considerar -siguiendo a Donaire (2012, 2017)- la propia dinámica asumida por la expansión del sistema escolar como forma de producción social de la enseñanza y su tendencia a erosionar la autonomía del docente en lo que concierne a su intervención en la definición de la función social de la educación. En este proceso, el carácter social de la enseñanza se presenta como una *fuerza extraña* a los propios trabajadores, que se manifiesta en la concentración de las funciones de dirección y supervisión del conjunto del sistema escolar y en la generación de un cuerpo especializado de profesionales, técnicos y gestores educativos. Asimismo, y como parte del mismo proceso histórico de introducción masiva de los docentes al mercado laboral, la forma salario adquirió la estructura de una relación de compra-venta de fuerza de trabajo, incluyendo la conformación de un ejército de reserva de desempleados -no propietarios de sus condiciones de existencia- que ejerce presión hacia la baja en el nivel de pagos (Donaire; 2012, 2017; Braverman, 1987). De una situación inicial de indeterminación del valor, asociado al pago de una renta de funcionario público, se pasó a un esquema donde el parámetro del valor salarial quedó referenciado en el de los medios de vida.⁶⁴ En ese sentido, y a pesar de que la enseñanza a cargo de asalariados públicos

⁶² Lo importante aquí es no confundir *proletarización* con *pauperización*, proceso que “(...) remite a una transformación cuantitativa en relación con la posibilidad de acceso a la magnitud de medios de vida considerados socialmente necesarios para la reproducción de las condiciones de existencia de una determinada capa social como tal” (Donaire, 2017: 74). Esto significa que las condiciones laborales y de vida de los trabajadores pueden degradarse, sin necesariamente expresar cambios en el control sobre el proceso de trabajo. Y a la inversa, puede producirse una pérdida de control sin que esto implique necesariamente condiciones más precarias o más pobres (Donaire, 2017: 72).

⁶³ Este desarrollo debe ser pensado en el marco de un proceso en el que, como señala Braverman, el modelo de producción capitalista “ha subordinado a él mismo todas las formas de trabajo”, aunque no necesariamente se vuelva productivo. Abona a la conformación de una gran masa de trabajadores que es improductiva, porque no trabaja para el capital, pero que es necesaria para su desarrollo (1987: 473-477).

⁶⁴ En la producción de servicios profesionales e intelectuales, especialmente en sus orígenes, la forma jurídica salarial puede encubrir formas de participación de la clase dominante en el excedente social, de manera que el precio de los servicios es fijado con un criterio arbitrario. Si bien esta indeterminación original del valor del salario es más evidente en las profesiones menos estandarizadas, en sus primeras expresiones históricas el salario del docente no representa la compra-venta de fuerza de trabajo, sino el

no sea asiento de un proceso de valorización de capital, el sometimiento del pago de estos servicios a un precio determinado en función del costo de los medios de vida de quienes los producen, revela la existencia efectiva de plustrabajo (Donaire; 2012, 2017).⁶⁵

En lo que concierne a la segunda pregunta, vinculada con los aspectos que diferencian al trabajo docente del trabajo manual en el ámbito productivo, coincidimos con las alertas que distintas vertientes teóricas han planteado frente al reduccionismo de los análisis que tienden a hacer analogías con los procesos típicos de parcelación del oficio que se producen en el ámbito industrial. Al examinar las características que adopta el proceso de proletarización del trabajo docente, Donaire (2012, 2017) lo contrasta con el fenómeno de descomposición del oficio típico de los profesionales que trabajan en un taller (en el caso de los ingenieros, por ejemplo) donde una actividad integral se fracciona en una serie de distintas actividades articuladas y dependientes. En el caso de la enseñanza, la forma que asume el desarrollo tendencial de subordinación del trabajo por el capital es la *cooperación simple*, en los términos categorizados por Marx para dar cuenta de un fenómeno que supone la coordinación y reunión de trabajadores con arreglo a un plan, enlazados en un proceso de trabajo. El hecho de que la coordinación de estas fuerzas se le presente a los trabajadores como un poder ajeno, en la medida en que corporizan una planificación y dirección externas, no conlleva necesariamente una división técnica desarrollada en sentido pleno, más allá de que en los establecimientos escolares puedan identificarse diferencias entre docentes que, por ejemplo, tienen a su cargo distintos grados o bien distintas asignaturas. En este caso, dice el autor, se produce una yuxtaposición de trabajadores que realizan oficios similares.

Un señalamiento del mismo tenor ha sido realizado por Lawn y Ozga (2004)⁶⁶ en una revisión de la pertinencia de sus propios argumentos iniciales que -según afirman, influenciados por sus lecturas de Braverman- incurrieron en una extrapolación mecanicista

pago del servicio de un funcionario público, es decir, el intercambio de una renta por un servicio (Donaire, 2017).

⁶⁵ El concepto de plustrabajo remite a la existencia de una diferencia efectiva entre el tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción de un servicio (en este caso, la enseñanza pública) y el tiempo socialmente necesario para la producción de los trabajadores que lo producen, que se expresa en el valor del salario pagado por el empleador (en este caso, el Estado). Esta diferencia da cuenta de un remanente de tiempo de trabajo impago que, aunque no represente plusvalor (dado que en la enseñanza pública estos servicios no se venden como mercancías), sí constituye *plustrabajo*, en los términos expresados por Marx (Donaire, 2017).

⁶⁶ Tomamos los análisis realizados en “Trabajo escolar: interpretación del proceso laboral de la enseñanza”, escrito en 1988 y compilado, en 2004, en *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*.

del fenómeno de la descualificación, propia del trabajo industrial, al ámbito de la enseñanza en la escuela. En este marco, los autores advierten la necesidad de reparar que el capitalismo contemporáneo genera una gran variedad de formas de trabajo y, al mismo tiempo, distintos modos de controlarlo. De este modo, así como las reformas que estimulan la “flexibilidad del docente” pueden dar lugar a fenómenos de “descualificación” identificados, por ejemplo, con la introducción de tareas administrativas rutinarias, o bien la dependencia respecto de textos o planes preparados por otros agentes externos, en ciertas áreas de la actividad, la misma política puede demandar la “recualificación”, en ocasiones como derivación de los procesos de especialización.

No obstante, pensamos que lo recién señalado no impide que puedan identificarse condicionamientos que favorecen una tendencia a la escisión entre concepción y ejecución (aunque esto no represente un despojo absoluto de las “funciones conceptuales”), que -en el plano de esta profesión específica- conllevaría la expropiación de la posibilidad de participar en la toma de decisiones que afectan sustancialmente al proceso de trabajo. En este punto creemos que debemos ser cautelosos frente a planteos que, como los de Marta Jiménez Jaén y Blas Cabrera Montoya, trasladan a los enseñantes -a nuestro parecer también mecánicamente- la “obligación moral y política” (inspirándose en las reflexiones de por Gramsci) de asumir el papel de “intelectuales”.

b.3 La docencia como “profesión de Estado”. ¿Cómo interpretar su participación en la construcción de la hegemonía cultural?⁶⁷

La cautela frente a la interpelación de los docentes como “intelectuales” no implica, desde ya, subestimar las posibilidades que, como trabajadores de la cultura, tienen de desafiar el orden existente o, en un plano más concreto, el papel que la clase dominante le ha delegado a la enseñanza escolar en la reproducción de la sociedad de clases. Sin embargo, un abordaje sociológico de la docencia que se proponga ponderar los desafíos que enfrentan los enseñantes en el plano de la hegemonía cultural, debe también contemplar las contradicciones que atraviesan al “puesto del maestro” desde su matriz originaria y desde el lugar que, históricamente, se le asignó al interior de la propia estructura del

⁶⁷ En este sub-apartado retomamos algunos análisis ya desarrollados en: Migliavacca, Adriana. “El trabajo docente en los inicios del siglo XXI. Algunas consideraciones para su análisis sociológico”. Revista Argentina de Educación, Año XX- N°29, diciembre de 2005.

Estado. Pensamos que la aplicación de la categoría gramsciana de intelectual al caso de los docentes debe evaluarse –y complejizarse- a la luz del papel al que se los ha confinado dentro de dicha estructura.

En efecto, los agentes del Estado no constituyen una categoría social monolítica y uniforme. La “burocracia estatal” comprende un conjunto heterogéneo de organizaciones jerárquicamente diferenciadas –y diferencialmente dotadas de recursos- expuestas a demandas e intereses divergentes, a menudo incompatibles. La construcción de la hegemonía cultural en las dependencias del Estado se ve atravesada por la contradicción que supone expresar un “interés general” que, en realidad, tiene un carácter ficcional (Oszlak, 1984). El docente, en tanto trabajador de la cultura en un ámbito en el que las políticas estatales “se ponen en acción”, se ve implicado en esta contradicción. La posibilidad de hacerla consciente y de establecer un vínculo “orgánico” con un determinado sector social revela el carácter *potencial* de su función intelectual.

Pero en esta tarea de procesar demandas e intereses, el docente se encuentra sujeto a diversos tipos de restricciones ya predeterminadas por la configuración particular que adopta su “puesto” dentro de las organizaciones estatales. Las organizaciones burocráticas en las que se desempeñan los maestros –las escuelas- se hallan reguladas, desde su origen, por pautas valorativas vinculadas con un “deber ser” que condiciona las posibilidades de acción. Históricamente, los aspectos políticos (normativos y valorativos) de las estrategias de las reformas educativas se definieron en ámbitos externos a las escuelas, en la cúspide de los aparatos burocráticos vinculados con la educación. La condición “intelectual” del docente se ha desplegado en el marco de una situación estructural en la que, en los escalones más bajos de la burocracia, los empleados son –siguiendo a Lefort (1984)- “ejecutantes desprovistos de toda autoridad” (retomamos esta cuestión en el siguiente apartado).

Como hemos referenciado, enfoques como los de Marta Jiménez Jaén y Blas Cabrera Montoya definen a los docentes como intelectuales, en los términos en que Gramsci delimitó esta categoría. De acuerdo con esta mirada, en su condición de intelectuales y de trabajadores de la cultura, los enseñantes estarían en una situación privilegiada para acceder a concepciones del mundo y de la vida alternativas (Jiménez Jaén, 2000; Giroux, 1990). Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la recuperación de esta dimensión de análisis, que creemos acertada, requiere de la consideración de algunos aspectos,

previstos por el propio Gramsci, que conducen a subrayar -como ya indicamos- el carácter *potencial* de esta situación privilegiada.

La categoría gramsciana de intelectual alude al ejercicio de una capacidad dirigente y técnica que se desarrolla a partir del establecimiento de un vínculo orgánico con una clase social fundamental (Portelli, 1998). Dicha capacidad puede desplegarse en los ámbitos económico, político y social e implica una actividad organizadora de las relaciones humanas; la función del intelectual es “(...) dar homogeneidad y conciencia de sus propias funciones al grupo social que representa (...)” (Gramsci, 1972: 27), participar en la construcción y en la organización del consenso, de una hegemonía que dé coherencia y cohesión al conjunto social (Morgenstein, 1991).

Los intelectuales no constituyen entonces una clase propiamente dicha, sino que cada grupo social tiende a formar su propia capa de intelectuales. ¿Cuáles son los criterios para diferenciar las actividades intelectuales de las que no lo son? Gramsci señala que el criterio de distinción no debe buscarse en las características intrínsecas de las actividades intelectuales, si no en el conjunto del sistema de relaciones en el que éstas –y, por consiguiente, los grupos que las personifican- se encuentran:

“El trabajador o proletario por ejemplo, no se caracteriza específicamente por el trabajo manual o instrumental sino por este mismo trabajo en determinadas condiciones y en determinadas relaciones sociales (en cualquier trabajo físico, incluso el más mecánico y degradado, existe un mínimo de calificación técnica, es decir, un mínimo de actividad intelectual creadora) (...) Se podría decir que todos los hombres son intelectuales; pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales” (Gramsci, 1972: 30).

La constitución de una capa de intelectuales conlleva el ejercicio de una función para la cual debe haberse desarrollado una capacidad reflexiva que implica algún grado de elaboración crítica de la propia actividad. La categoría de intelectual es amplia y da lugar a una graduación de calificaciones, para algunas de las cuales no parece existir, según Gramsci, “ninguna atribución directiva ni organizativa”:

“De hecho, se han de distinguir diversos grados en la actividad intelectual, incluso desde el punto de vista intrínseco, grados que en los momentos de oposición extrema producen una verdadera y propia diferenciación cualitativa: en los grados más elevados se debe situar a los creadores de las diversas ciencias, de la filosofía, del arte, etcétera; en el inferior, a los más humildes “administradores” y divulgadores de la riqueza intelectual ya existente, tradicional, acumulada”(Gramsci, 1972: 36. Las comillas son del autor).

Como señala Portelli (1998), y de acuerdo con esta clasificación, los educadores se ubican en la categoría de los divulgadores. El papel que históricamente el Estado ha asignado a los docentes en la legitimación ideológica y cultural está relacionado con su calidad de “reproductores” de “concepciones del mundo” hegemónicas, tanto como con su

condición de divulgadores de los conocimientos científicos necesarios para la formación de la fuerza de trabajo. ¿Esto significa que habrá de desecharse la posibilidad de que, como trabajadores de la cultura y de la ideología, participen en la construcción de concepciones alternativas? Desde ya que respondemos negativamente a esta pregunta. No obstante, pensamos que el análisis de los docentes en tanto intelectuales debe complejizarse a la luz de los procesos concretos que delimitan y reducen los espacios institucionales para la reflexión colectiva y la participación en la toma de decisiones. Si la categoría de intelectual resulta valiosa para la formulación de una perspectiva dialéctica del problema de la construcción de la identidad del colectivo de enseñantes, la encontramos insuficiente si no se evalúan las condiciones histórico-estructurales en las que a los docentes se les plantea el desafío de tomar posición en el debate social.⁶⁸

La conceptualización del docente como intelectual puede entonces ser funcional, aun sin proponérselo, para las propias propuestas de profesionalización cuando, tras una retórica que adopta los emblemas de la autonomía y de la reflexión colectiva, oculta los efectivos procesos de intensificación y de control ideológico que operan sobre las condiciones de trabajo. Quedan opacados, de este modo, aspectos concretos que intervienen en la lógica de resolución de conflictos, negociaciones con el Estado y toma pública de posiciones que se derivan de la situación estructural del docente como trabajador y de las propias luchas protagonizadas por este colectivo. Si el procesamiento intelectual y crítico de las contradicciones políticas que atraviesan a lo educativo puede conducirlo a desarrollar la función de intelectual alternativo, no debe perderse de vista el carácter histórico de esta conquista. Cuando examinamos el devenir del proceso histórico, nos encontramos con formas de acción y de organización que no son muy disímiles de las desplegadas por otros colectivos de trabajadores, tal vez más directamente identificables con una concepción

⁶⁸ La definición del docente como intelectual -especialmente, y siguiendo a Giroux (1990), como intelectual transformativo- puede resultar extremadamente amplia y ambigua, sobre todo si se tiene en cuenta que, en su afán de “combinar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad”, el autor formula explícitamente esta categoría desde un nivel propositivo. No obstante, encontramos que la utilización que a veces se hace de ella, sin distinguir entre el nivel de la declaración del “deber ser” y el nivel del análisis de lo real, puede pecar de ingenua y resultar insuficiente; especialmente, si no se contempla que la adquisición de la posición de intelectual representa, para el docente, una conquista que muy difícilmente pueda derivarse automáticamente de la prescripción discursiva de los funcionarios de turno o de la “buena voluntad” de los propios docentes. No es poco frecuente escuchar, por parte de algunos “técnicos”, un discurso impregnado de un lenguaje “pseudoprogresista” que hace de la “reflexión crítica sobre la propia tarea” un slogan oportuno para instalar mayores cargas laborales, sin la generación de condiciones que habiliten la posibilidad de que estos procesos de reflexión sean encarados con cierta rigurosidad y sistematicidad (Migliavacca, 2005).

que restringe la condición de clase trabajadora a aquellos que se desempeñan en el ámbito productivo.

Decíamos que el análisis de las condiciones de obtención de los medios de vida de los docentes, en el marco de las reestructuraciones del capitalismo del siglo XX, pone en evidencia las limitaciones de una mirada, a nuestro parecer, esencialista que supone la incompatibilidad entre la condición de *profesional perteneciente a los sectores de ingresos medios* y la condición de clase trabajadora. La problematización de esa concepción restringida nos enfrenta con el desafío de analizar las estrategias de organización colectiva que se llevan a cabo en el proceso histórico. En el próximo capítulo nos proponemos identificar sus principales puntos de inflexión.

c. Una mirada histórica sobre el campo gremial de la docencia

c.1 La matriz de origen

En Argentina, la constitución de la docencia como “profesión” se inscribió en un proceso en el que la centralización y burocratización de las instituciones educativas operó como soporte clave para la legitimación y la consolidación del Estado Nacional Moderno. Allí se ubica la matriz de origen de la regulación del trabajo de enseñar, donde la docencia deja de ser una “profesión libre” y se transforma en una “profesión de Estado” (Birgin, 1999).

Birgin (1999) señala que, hasta la primera mitad del siglo XIX, el trabajo de enseñar adoptaba una forma más heterogénea, menos normada. El ejercicio de la profesión libre daba lugar a una relación contractual directa entre maestros y familias o comunidades. La enseñanza de las primeras letras estaba a cargo de distintas órdenes de la Iglesia católica, de diferentes organismos del virreinato, o de profesionales libres, que trabajaban por su propia cuenta, cuando sus servicios eran contratados en espacios urbanos. La educación de las familias acomodadas se desarrollaba en los hogares, por medio de tutores. Los sacerdotes enseñaban las primeras letras en los conventos o en los hogares que los contrataban. En las escuelas públicas, la autorización y el control para el ejercicio de la enseñanza dependía de los cabildos, desde donde se impartían algunas reglas vinculadas con la moral recta, pero sin afectar el desarrollo de una “pedagogía espontánea”.⁶⁹

⁶⁹ La idea de “pedagogía espontánea” denota el ejercicio de un saber práctico, adquirido por medio de la experiencia. La autora la recupera de un trabajo de Emilio Tenti Fanfani: *El arte del buen maestro*, Pax, México, 1988.

Esta situación experimenta un cambio profundo hacia la segunda mitad del siglo XIX, cuando se asientan las bases de un Estado liberal hegemónico por la oligarquía agroexportadora. La expansión de la escolarización primaria pasó a ser una condición estratégica para la integración disciplinada, homogeneizadora, de los sectores populares, al calor del crecimiento poblacional que se producía tras la llegada de las sucesivas oleadas de inmigrantes. El Estado se posicionó como el principal regulador de la educación nacional. Al tiempo que asumía responsabilidades vinculadas con las garantías legales respecto del acceso a la educación básica (de carácter obligatorio), fue avanzando en la normativización del empleo docente, reservándose para sí la definición de criterios de asalarización y reclutamiento (convirtiéndose en la principal fuente de contratación y de financiamiento), así como la monopolización y organización de la formación de esta “nueva” categoría profesional (Birgin, 1999).

En 1870, Sarmiento fundaba la Escuela Normal de Paraná.⁷⁰ En 1875 se sancionaba la ley que autorizaba al Poder Ejecutivo a establecer una Escuela Normal de Maestros de Instrucción Primaria en la capital de las provincias que lo solicitaran. Hacia la década de 1880, la ley se hizo efectiva en las catorce provincias. Entre 1880 y 1890 se fundaron 34 escuelas normales y desde entonces hasta 1910 se añadieron 21 más (Donaire, 2009; Puiggrós, 1996). El número total de docentes primarios se multiplicó por 8,8 entre 1880 y 1915, y la matrícula de alumnos, por 8,4 (Birgin, 1999).

Hasta 1885, de un total de 18 escuelas normales, 13 eran exclusivas para mujeres. La conformación de un cuerpo de docentes predominantemente femenino era especialmente alentada por parte del Estado. Sarmiento, impulsor del normalismo, se pronunció en distintas ocasiones al respecto, argumentando que las mujeres -más que los hombres- se adaptarían mejor a las circunstancias en las que se expandía una enseñanza de carácter “fatalmente rudimental” como la enseñanza primaria. Planteaba la necesidad de “estudiar los resultados económicos” que ofrecía la introducción de mujeres en la educación pública que, con su auxilio, se haría “más barata” (Birgin, 1999; Donaire, 2009).⁷¹

⁷⁰ Donaire (2009) señala que, hasta este momento, la creación de escuelas para la formación de maestros había sido esporádica y de corta existencia. Por lo general, los maestros aprendían su oficio como ayudantes de otros maestros, y no era raro que sus aprendices fueran sus familiares. El reclutamiento era difícil por el bajo reconocimiento social de la profesión.

⁷¹ Los autores citan las siguientes fuentes: Monitor de la Educación Común, Tomo I, pág. 9 (citado en Donaire, 2009: 30) y el “informe del Departamento de Escuelas” (presentado por su director), 1958 (citado en Birgin, 1999: 40/41).

Asimismo, los discursos que incentivaban la formación de maestras apelaban a la caracterización de la mujer como “educadora natural”, con el argumento de que la educación básica era concebida como una extensión del espacio doméstico, propicio para el ejercicio de un rol maternal (Donaire, 2009).⁷² A diferencia de otras profesiones, la presencia mayoritaria de mujeres, se asociaba con la configuración del lugar de quienes se dedicaban a la enseñanza y con la constitución de un mercado de trabajo sexualmente segregado donde las tareas vinculadas al “cuidado de los otros” (a la docencia se sumaban la beneficencia y la atención de los enfermos) eran consideradas opciones “decentes” y, por lo tanto, estaban permitidas para el sexo femenino (Birgin, 1999).⁷³

Donaire señala que, de acuerdo con los datos proporcionados por el censo de población de 1895, de los 10.063 maestros de escuelas, el 61% (casi las dos terceras partes) eran mujeres. Esto sucedía porque eran pocos los hombres que, habiéndose formado como docentes, ejercían como maestros una vez recibidos, dado que abandonaban con frecuencia la actividad por su escaso prestigio social y por el carácter exiguo de la remuneración.⁷⁴ Por otra parte, los salarios se pagaban irregularmente y el trabajo se caracterizaba por ser inestable y por la alta arbitrariedad en las designaciones y en los ascensos (Birgin, 1999).

Birgin (1999) sostiene que, en el proceso de normativización del trabajo de enseñar, el Estado se reservó “el monopolio de la inculcación de un fondo común de verdades a todos los ciudadanos”, a partir de la definición de mínimos contenidos culturales y de un saber educativo legítimo. Para formar al ciudadano, debía constituirse un cuerpo de agentes homogéneos y, para eso, la pedagogía de las escuelas normales interpelló al docente como representante/funcionario, valiéndose de una “mística de servidor público”. La centralidad de “la transmisión de una tecnología formalizada con eje en la aplicación de métodos” afirmaba una relación estandarizada con el conocimiento, donde lo preminente

⁷² Donaire recupera los estudios de Alliaud (1992), Morgade (1997) y Yannoulas (1996).

⁷³ No es anecdótico señalar que, en Argentina, el proceso de incorporación de las mujeres al magisterio se produjo con anterioridad a la organización del Estado Nacional. Como consigna Birgin (1999), en 1822, en la Ciudad de Buenos Aires, el 75% de la docencia primaria era femenina. En ese momento, las docentes mujeres cobraban dos tercios del salario que los varones percibían por igual función (la autora toma datos proporcionados por Newland, 1992). Asimismo, Birgin añade que el cobro de un salario inferior por parte de las mujeres era una constante en los diferentes ámbitos laborales que se les abrían. Esta desigualdad descansaba en el supuesto de que los salarios de los varones incluían costos de subsistencia y reproducción, mientras que los de las mujeres eran suplementos familiares.

⁷⁴ Donaire alude a la Conferencia Doctrinal de 1898, “Maestros de Capital”, citada en Alliaud (1992). Señala que esta autora recupera memorias ministeriales que realizan numerosas referencias sobre esta situación.

era saber lo necesario para aplicar la norma. La autora argumenta que la constitución de los docentes como cuerpo profesional a instancias de un esquema de control y sanción externos por parte del Estado ha condicionado de una manera especial la posibilidad de construcción de autonomía en el ejercicio de la tarea (Birgin, 1999: pp. 22-24).

Asimismo, las imágenes sacerdotales heredadas de los tiempos en que la enseñanza de las primeras letras estaba a cargo de la iglesia, lejos de ser desplazadas por el proceso de secularización, pasaron a articularse funcionalmente con la misión “de entrega” que se le atribuía a la tarea del maestro, asimilado ahora con la idea del sacerdote laico. De manera que, aparte del cumplimiento de los deberes del funcionario, a los maestros y maestras se les exigía una moral íntegra y una vocación innata (Birgin, 1999).

En los orígenes del sistema educativo nacional, los aspectos descriptos eran específicos de la enseñanza en la escuela primaria. En el caso de la educación secundaria, la situación era diferente por el perfil elitista de los colegios nacionales, que constituían el paso obligado para el acceso a la universidad. Sus profesores, egresados universitarios o intelectuales sin título, pertenecían al mismo sector social que sus estudiantes. No obstante, el modelo comenzó a resquebrajarse con el correr de las primeras décadas del siglo XX, a medida que se expandía la educación secundaria y los colegios perdían la función exclusiva de formación de las élites. En el proceso de creación de los profesorados para el nivel secundario y de constitución de la figura del *profesor secundario diplomado*, la “táctica escolar” de las escuelas primarias -expresada en la disciplina y en la organización del espacio y el tiempo- se fue trasladando a los colegios secundarios (Dussel, 1997; Birgin, 1999).⁷⁵ En un comienzo, la participación femenina en el cuerpo docente era muy baja, dado que llegar a dicha instancia requería un alto prestigio intelectual, o bien una carrera más prolongada que exigía una alta autonomía o transgresión femenina.⁷⁶ El crecimiento de la participación femenina en el profesorado se produjo más tardíamente (Birgin, 1999). En 1917, sólo el 30% de los profesores de enseñanza media eran mujeres (considerando las modalidades bachiller, normal y comercial). Pero, a partir de la década del 40, esta composición experimentó un cambio importante. En 1951, las mujeres ya representaban el 51% de los profesores, en 1966

⁷⁵ Si bien no podemos extendernos en el análisis de las disputas que se suscitaron entre las escuelas normales y los profesorados de enseñanza secundaria respecto de la extensión de los títulos, todo parece indicar, como señala Dussel (1997) que, si el normalismo perdió la batalla por los títulos, no debe menospreciarse su influencia, ya que distintos rituales de la cultura normalista se hicieron extensivos a este ámbito.

⁷⁶ Para la mayoría de las mujeres, la escuela normal representaba la única “escuela secundaria posible” (Birgin, 1999).

alcanzarían el 64% y en 1986 -excluyendo a la modalidad normal- el 74% (Donaire, 2009).⁷⁷

De todos modos, no debe perderse de vista que la enorme brecha que, en términos de cobertura, históricamente se dio entre los niveles de educación primaria y secundaria, explica las particularidades que para uno y otro nivel fue adquiriendo el proceso de estandarización de la profesión. En efecto, en 1914, el 48% de la población de 6 a 13 años se encontraba escolarizada, y la tasa de escolarización trepaba al 73% en 1931 (Donaire, 2009).⁷⁸ En el caso de la población de entre 13 y 18 años, en 1914, esa tasa era del 3% y llegó a un valor algo superior a un 35% recién en 1970 (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997).⁷⁹

c.2 La conformación de un campo de organización gremial

La gradual expansión de la profesión en los distintos niveles de enseñanza del sistema educativo ha tenido, sin duda, su correlato en los cambios de configuración que, en el correr del proceso histórico, fueron adoptando las expresiones de organización gremial. Al estudiar la evolución del sindicalismo docente en Argentina, México y Brasil, en el transcurso del siglo XX, Julián Gindin (2015) identifica la consolidación de un “sindicalismo docente de base”⁸⁰, fenómeno que vincula, entre otros aspectos, con un proceso de continuo crecimiento de la fuerza de trabajo de los docentes empleada por el Estado, así como de la participación en los movimientos sindicales y de las demandas laborales. El autor señala que una de las transformaciones principales de las prácticas sindicales a lo largo del siglo es que la base de la categoría pasó a tener un poder inédito en las organizaciones que se proponían representarla. En Argentina, esta situación empezó a perfilarse en el marco de las luchas que se desarrollaron entre 1957 y 1976.

⁷⁷ El porcentaje de 1986 no considera la modalidad normal porque, para esa época, ya pertenecía al nivel terciario. El autor extrae los datos de Pinkasz, Daniel (1992). “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. 1930-1945”, en: Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

⁷⁸ El autor toma datos de: Wiñar, David (1974) “Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970” en: Revista del Centro de Estudios Educativos, N° 4, Vol. IV, México.

⁷⁹ Según datos del censo de población de 1991, para el total país, la tasa específica de escolarización de la población comprendida entre los 6 y los 12 años llegó al 96,1%. En el caso de la población de 13 a 18 años, la tasa demográfica y específica por nivel llegaba al 67,6% (Fernández, Lemos y Winar, 1997).

⁸⁰ El autor define a los “sindicatos docentes de base” como organizaciones con demandas predominantemente laborales, dispuestas a confrontar con sus empleadores de forma abierta y colectiva, que basan su acción en una red de liderazgos de base (Gindin, 2015: 10).

En las primeras décadas del siglo, las organizaciones de docentes adoptaban la forma de agrupaciones de activistas, o bien de grupos paralelos a la estructura de los sistemas educacionales (Gindin, 2015), que articulaban funciones mutualistas, de actualización pedagógica y de defensa de intereses sectoriales (Ascolani, 1999). Hacia la década de 1910, en el marco de un ambiente democrático asociado con la caída de la república oligárquica y al ascenso del radicalismo, la organización de los docentes comenzó a cobrar mayor envergadura y a dejar de ser un fenómeno marginal (Gindin, 2015). A partir de ese momento y durante las dos décadas siguientes, el gremialismo docente se fue extendiendo a todas las provincias y a la mayoría de los territorios nacionales. Llegó a contar con niveles importantes de afiliación (Ascolani, 1999) a pesar de que aún no tenía una significativa implantación en la base (Gindin, 2015).

Gindin (2015) identifica dos formas típicas de organización: las entidades paraestatales y las agrupaciones de activistas. Señala que, eventualmente, estas dos formas se combinaron, o bien que una misma organización pudo haber transitado por estos dos formatos. Las entidades paraestatales mantenían excelentes relaciones con los gobiernos y, en general, eran lideradas por funcionarios jerárquicos del sistema educacional, mientras que las agrupaciones de activistas apuntaban a construir organizaciones más autónomas de los gobiernos. Algunas de ellas eran conducidas por cuadros políticos radicalizados.

Los registros de las primeras experiencias gremiales de docentes se ubican en el siglo XIX, en la misma época de las luchas y organizaciones obreras. Ya en la década de 1820 se documentan dos paros de actividades de maestros de escuelas de la campaña de Buenos Aires que reivindicaban aumento de salario y mayor libertad de cátedra.⁸¹ Encontramos referencia a un nuevo conflicto en 1881, cuando la directora y las ocho maestras de la Escuela Graduada y Superior de San Luis decidieron cerrar la escuela por falta de pago absoluto de salario en los últimos ocho meses y por el bajo valor de los vales de tesorería que les asignaban. El grupo de maestras fue destituido cinco días después de presentado el reclamo (Donaire, 2009; Corriente Nacional de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación “Enriqueta Lucero”, s/f).⁸² Posteriormente, iniciado el siglo XX, se produjeron

⁸¹ Donaire (2009) toma la información de un trabajo de Mariano Narodowski: “El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía argentina” en: *Historia de la educación en debate*, IICE, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1996.

⁸² Según Donaire (2009), existe consenso en considerar a este conflicto como la primera huelga docente en Argentina.

huelgas en Capital Federal (1912), Mendoza (1919 y 1923), Santa Fe (1921 y 1923), Capital y Territorios Nacionales (1925), Tucumán (1930) y Corrientes (1939) (Donaire, 2009; Ascolani, 1999).

No obstante, y aun cuando puedan identificarse experiencias de huelga significativas, la paralización colectiva de actividades docentes fue un fenómeno esporádico hasta mediados del siglo XX, ya que solían adoptar un carácter controvertido y dejaban en una situación muy vulnerable a los huelguistas y a sus líderes, quienes veían amenazada su continuidad laboral (Gindin, 2011). En efecto, para contrarrestar el huelguismo y la oposición política de los docentes, los gobiernos apelaban a las cesantías y a los traslados a escuelas y zonas de menor jerarquía (Ascolani, 1999).

Asimismo, el modelo de conducta cívica impulsado por el normalismo contribuyó ideológicamente con la inhibición de este recurso (Gindin, 2015). Según Ascolani (1999), la huelga estuvo asociada con situaciones extremas, básicamente salariales, más allá de que sobre esta demanda inicial luego se añadieran otras peticiones vinculadas con el presupuesto, escalafón, estabilidad, el levantamiento de sanciones a huelguistas o la eximición de represalias futuras. Las tácticas de la lucha económica adoptaban un carácter moderado, donde lo más frecuente era la elevación de petitorios (a gobiernos y cámaras legislativas) que solicitaban la regularización de situaciones salariales o escalafonarias.

En la década de 1920 comenzaron a plantearse las primeras leyes de regulación de la carrera docente en distintas jurisdicciones. En términos generales, esta normativa incorporaba los aspectos que las asociaciones venían incluyendo en sus reclamos (estabilidad laboral, inamovilidad del personal, así como participación de los docentes en los tribunales de disciplina y en sistemas de ingreso y de promoción profesional) pero, por lo general, eran de corta vigencia o no eran respetadas (Gindin, 2015).

En la mayoría de los casos, fueron las asociaciones locales las que, desde abajo hacia arriba, dieron lugar -a través de la construcción de un vínculo federativo- a entidades mayores de índole provincial y nacional. El alto grado de espontaneidad en las adhesiones fue el pilar de la autonomía interna de las asociaciones locales (Ascolani, 1999).⁸³

⁸³ En las últimas dos décadas del siglo XIX se constituyeron entidades docentes en algunas ciudades de la Provincia de Santa Fe (1884), Buenos Aires (en Mercedes en 1884, en Tandil y Bahía Blanca en 1886), en las capitales de las provincias de La Rioja y Catamarca (1886), San Juan (1892) y Tucumán (1897) (Gindin, 2015). En las primeras décadas del siglo XX se sumaban distintas asociaciones y federaciones de carácter provincial y local en Buenos Aires, Córdoba, Tucumán, Mendoza, Corrientes, Santa Fe, San Juan, Misiones, Entre Ríos, Catamarca y Río Negro (Vázquez y Balduzzi, 2000).

El perfil predominantemente adoptado por las asociaciones de docentes en este período difería sensiblemente del modelo de sindicalización que primaba en el ámbito del trabajo manual. En términos generales, y a pesar de la permanencia de las reivindicaciones sectoriales (aunque con las particularidades recién descritas) la autopercepción profesional interponía ciertos obstáculos ideológicos para la identificación con el amplio universo de la clase trabajadora. Ascolani (1999) identifica dos tipos de experiencias sindicales extendidas, las de naturaleza *legalista* y las *reformistas con emergentes contestatarios*, y advierte que las distintas tendencias podían coexistir dentro de una misma organización, en situaciones de conflictos internos.

El primer tipo de organizaciones, las de naturaleza *legalista*, se caracterizaba por mantener un fluido contacto con el Estado y, al mismo tiempo, defender la autonomía de los docentes y del sistema educativo frente a injerencias del poder político que pudieran perturbar los “valores de la neutralidad” (política y religiosa) o la “asepsia burocrática”, considerada un factor necesario para garantizar la transparencia de los mecanismos institucionales. Les resultaba funcional un sindicalismo de tipo economicista y fiscalizador, en diálogo constante con los gobiernos y centrado en cuestiones salariales, por lo general sin ir más allá de presiones por el pago en término de salarios y de la sanción de leyes de estabilidad y escalafón. Cuando las autoridades políticas se extralimitaban en el uso del poder, la reacción de estas organizaciones era defender la autonomía sindical (Ascolani, 1999).⁸⁴

Respecto del segundo tipo de experiencias, las *reformistas con emergentes contestatarios*, Ascolani (1999) señala que se desarrollaron en momentos de gran efervescencia social, cuando las organizaciones obreras revolucionarias lideraron movimientos huelguistas profundos y extendidos (durante los gobiernos del radicalismo yrigoyenista, en 1916/1922 y 1928/1930). Fue especialmente en este período cuando emergieron

⁸⁴ Ascolani (1999) señala que esta tendencia albergó, asimismo, a un *legalismo conservador* -como sucedió a comienzos de la década del 20, con la conformación de la *Brigada del Magisterio* en Capital Federal, constituida a instancias de la Liga Patriótica Argentina- y a un *legalismo oficialista* -que se manifestó en la pasividad de ciertas asociaciones frente a irregularidades cometidas por gobiernos autoritarios, o en la promoción de organizaciones “desde arriba” por parte de las autoridades, como el caso de la Corporación Nacionalista de Maestros de Buenos Aires, federación adicta al gobierno provincial de Manuel Fresco. Sin embargo, la vertiente legalista más independiente del poder político fue, sin duda, la que hegemonizó entre los gremios docentes, y la que logró imponerse como conducción en las cristalizaciones federativas de la época. El autor ubica, en las dos primeras décadas del siglo, a la *Liga Nacional de Maestros* (creada en 1911) y a la *Confederación Nacional de Maestros* (creada en 1916), dos federaciones que intentaron extenderse a nivel nacional y que nucleaban a los maestros nacionales de Capital Federal, Territorios nacionales y escuelas “Lainez”.

demandas gremiales de naturaleza social y política, a pesar de que, en el marco del clima general de alta conflictividad laboral, las acciones del magisterio representaran una tímida expresión del sindicalismo de época.⁸⁵

El golpe militar de 1930 inauguró una década adversa para el sindicalismo, blanco de la persecución ideológica y de la represión. En el caso del gremialismo docente, perduraron las experiencias de tipo legalista, cohesionadas por federaciones provinciales y, más débilmente, por otras nacionales, como la ya mencionada Confederación Nacional de Maestros, el Frente Único del Magisterio -constituido en 1931- y la Federación del Magisterio Argentino -conformada en 1937 (Ascolani; 1999, 2010). Los registros de las primeras organizaciones de docentes particulares se ubican en esta década (Donaire, 2009).⁸⁶

c.3 De la lucha por el Estatuto a la consolidación de la huelga como herramienta de presión

Las décadas del 40 y del 50 se vieron atravesadas por las discrepancias y polarizaciones generadas por la experiencia de los dos primeros gobiernos peronistas. Bernetti y Puiggrós (1993) señalan que, en el ámbito de los docentes, las expectativas vinculadas con la universalización del derecho a la educación se combinaban con una posición de disconformidad ante la nueva forma que tomaba el Estado.⁸⁷

⁸⁵ Dentro de esta vertiente, el autor ubica a los movimientos huelguísticos protagonizados por la *Asociación Maestros Unidos de Mendoza* (AMU), en 1919, y por la *Federación Provincial de Maestros de Santa Fe*, en 1921. Ambos se vieron influenciados por las tendencias ideológicas de las federaciones obreras de sus provincias. Incluye, asimismo, a la organización de la *Internacional de Maestros Americanos*, en 1928, en el marco de la reunión, en Buenos Aires, de la *Convención Internacional de Maestros* (IMA). Esta federación adoptaba un perfil combativo que la acercaba a la lucha del proletariado manual y sus discursos tenían un tono libertario, cultor del antiestatismo, el anticlericalismo y el internacionalismo (Ascolani, 1999).

⁸⁶ En 1936 se formaba la Asociación Pro-Jubilación de Maestros de Escuelas Particulares. La iniciativa por la jubilación recibió el apoyo de la Confederación de Maestros y, en 1939, el de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria Privada (Donaire, 2009). Asimismo, en 1936, se creaba la Federación Nacional de Maestros y Profesores Católicos, de carácter nacional y con fuerte presencia en ciudades como Buenos Aires, La Plata y Avellaneda. Esta federación participaba de la acción católica y su base eran los docentes de escuelas religiosas particulares que entonces eran una minoría. Su actividad principal era ideológica, vinculada con “la ‘defensa de la patria’, de las tradiciones, de la familia y de la religión, contra el peligro comunista” (Gindin, 2015: 117. Las comillas son nuestras).

⁸⁷ En efecto, en los análisis de las editoriales de la revista “La Obra” -correspondientes al período 1945-1949-, los autores identifican una relación conflictiva y ambigua entre los sectores del magisterio y el Estado peronista. Algunas de las cuestiones que conferían contenido a esta posición conflictiva con el gobierno eran: las tradiciones que el peronismo heredó de los gobiernos autoritarios de la década anterior (vinculadas especialmente con la propaganda de la política del gobierno, que se efectuaba -por ejemplo- a través del uso del espacio y de la simbología escolar); la intromisión del Poder Ejecutivo en los organismos del sistema educativo (que se materializaba en la práctica de castigar a ciertos maestros “sin justificación”

Los autores argumentan que, en su política de ordenamiento del campo técnico-profesional, el peronismo tendió a desestimar el papel de interlocutores que venían ejerciendo las organizaciones gremiales tradicionales. En este marco, el gobierno apostó a formar a un nuevo tipo de docente, capaz de disputar el espacio del maestro normalista liberal (Bernetti y Puiggrós, 1993). En esta estrategia fue incluyendo a sectores magisteriales menos favorecidos, a través de la adopción de medidas que elevaban de categoría a los títulos habilitantes de aquellos educadores vinculados con la salud, con grupos marginales del sistema, en regiones alejadas o en áreas especiales de enseñanza, y que no pertenecían aún al grueso de la docencia organizada.⁸⁸ Por su parte, el gobierno promovió la creación de organizaciones magisteriales afines a su política, como es el caso de la Asociación de Docentes Argentinos (ADA), al tiempo que declaraba ilegales a algunas entidades opositoras (Vázquez y Balduzzi, 2000).⁸⁹ Se iría produciendo una diferenciación paulatina de un sector de la docencia, que fue abandonando los principios liberales normalizadores para inclinarse hacia la política oficial (Bernetti y Puiggrós, 1993).

Como documentan Vázquez y Balduzzi (2000) es en las décadas del 40 y del 50 cuando comenzó a organizarse buena parte de los sindicatos que luego participarían y le darían impulso a la fundación de la CTERA. Entre ellos, mencionan: el Sindicato del Magisterio Provincial de La Rioja (1947); la Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales (1949); el Sindicato del Magisterio de Mendoza (1951); la Asociación de Educadores Provinciales de Jujuy (1953); la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (1957);

o en nombramientos y ascensos que se otorgaban por afinidad con el gobierno); y la defensa de la enseñanza laica frente a la ofensiva clerical para lograr la ratificación parlamentaria de la implantación de la enseñanza de la religión católica en las escuelas (Bernetti y Puiggrós, 1993).

⁸⁸ Vázquez y Balduzzi (2000) señalan que, con la expansión de diversas modalidades como la educación técnica y la formación profesional, aparece una nueva diferenciación, que reedita una vieja tensión entre los docentes titulados o de carrera y los técnicos o idóneos. Con ello, se retrotraen a la lucha por el monopolio de los títulos de enseñanza que atravesó el período de organización del sistema educativo nacional y, en ese marco, a los derechos diferenciales que fueron adquiriendo los maestros egresados de las escuelas normales, en términos de prioridad en el acceso a los cargos, estabilidad, derecho a la promoción y remuneración salarial (Donaire, 2009). Para los autores, el hecho de que los “idóneos” no fueran considerados docentes por parte de maestros y profesores, reforzaba la separación histórica entre los llamados “científicos” y “prácticos”. Añaden que esta separación adquiría una “connotación clasista”, pues “los idóneos eran con frecuencia trabajadores manuales calificados que se incorporaban desde los saberes de su oficio –como maestros de enseñanza práctica- a la expansión de las modalidades educativas ligadas al mundo del trabajo” (Vázquez y Balduzzi, 2000: 23-24).

⁸⁹ La ADA se creó, en 1950, como una entidad adherente de la Central General del Trabajo (CGT) y que pretendía organizar a los docentes que trabajaban bajo la órbita de la jurisdicción nacional (Gindin, 2015). En 1953, pasó a denominarse Unión de Docentes Argentinos (UDA). Contó con el reconocimiento oficial hasta 1955, al ser disuelta por la autodenominada “Revolución Libertadora”. Fue refundada en 1974 (Donaire, 2009).

y la Federación de Docentes Rionegrinos, también en la década de 1950. La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe, que se había constituido en la década de 1920, también tomó parte en el impulso y la organización de la CTERA.

Hacia mediados de siglo XX fue cobrando protagonismo, en todo el país, la demanda de un estatuto que reuniera las distintas reivindicaciones que se venían planteando en torno a lo laboral y lo profesional. En 1954, el gobierno peronista había establecido por decreto el denominado “Estatuto del docente argentino del General Perón”, que regía para todos los docentes nacionales (excepto los comprendidos en la Ley N°13.047/47, que regulaba el trabajo del personal de los establecimientos privados) (Donaire, 2009).⁹⁰ A pesar de que garantizaba derechos laborales como la estabilidad, el decreto reservaba, para el poder ejecutivo, un espacio de control ideológico sustancial en el trabajo de enseñar, que se expresaba, por ejemplo, en el mandato de una conciencia patriótica inspirada en la Doctrina Nacional Peronista y en la configuración que adoptaban las juntas de calificación, integradas por los Directores Generales de Enseñanza y un representante de los docentes por cada rama, designados por el Poder Ejecutivo, a propuesta del Ministerio, por dos años (Bernetti y Puiggrós, 1993). Luego de derogar este estatuto, el gobierno militar que se había instaurado tras el golpe de Estado de 1955 encargó a una comisión de redacción la elaboración de otro proyecto de estatuto, que se aprobó por el decreto-ley 16.767, pero su aplicación quedó postergada (Donaire, 2009).⁹¹ Durante el gobierno de Frondizi, y como corolario de un proceso de movilización y politización general, distintas reivindicaciones planteadas en períodos anteriores resultaron reconocidas en la sanción de la Ley N°14.473 del Estatuto del Docente para el ámbito nacional, en septiembre de 1958 (Vázquez y Balduzzi, 2000).

Entre las principales conquistas plasmadas en esta regulación, merece destacarse: estabilidad en el cargo; acceso por concurso; derecho al ascenso y traslado; remuneración y jubilación justas actualizadas (con el reconocimiento de asignación por cargo y bonificaciones por antigüedad, ubicación o función diferenciada); vacaciones, asistencia social y licencias por estudios (contemplándose la posibilidad de un año sabático de perfeccionamiento cada diez años); derecho a la libre agremiación; derecho a la

⁹⁰ Julián Gindin (2015) aporta que los docentes que trabajaban bajo la jurisdicción de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe ya tenían sus estatutos. En este caso, las demandas se centraban en el efectivo cumplimiento de estos instrumentos legales y en la equiparación de los salarios con los docentes que dependían del Estado Nacional.

⁹¹ No obstante, las expectativas habían quedado defraudadas porque no cobraban vigencia las cláusulas de jubilación y de aumento constante (Entrevista a Alfredo Bravo en: Vázquez y Balduzzi, 2000).

participación en el gobierno escolar, en las juntas de clasificación y disciplina, así como en la conducción del organismo de asistencia social; y la institucionalización de una vía jerárquica que brinde la posibilidad de efectuar acciones en defensa de derechos legítimos (Vázquez y Balduzzi, 2000).

En los últimos años de la década del 50 se produjeron importantes movilizaciones de docentes en las principales jurisdicciones del país. En 1957, en Santa Fe, se desarrolló una huelga de más de 37 días en los inicios del ciclo lectivo, con situaciones de fuerte enfrentamiento con autoridades nacionales y provinciales. El mismo año, los docentes de Capital Federal llevaron adelante una huelga de 34 días. En 1958, los de la provincia de Buenos Aires paralizaron la actividad por 45 días y los de Tucumán, en 1959, por más de un mes. Como saldo de este proceso de lucha, las organizaciones que los protagonizaron salieron fortalecidas y se consolidaron, al tiempo que se irían conformando nuevos sindicatos en distintos puntos del territorio nacional (Vázquez y Balduzzi, 2000; Gindin, 2015).

En 1960, la recién formada Junta Docente de Acción Gremial convocaba al primer paro nacional para el 2 de mayo, en protesta por el incumplimiento de la actualización salarial de acuerdo con el costo de vida, tal como lo establecía el estatuto (Donaire, 2009). En este contexto, signado por la formación de nuevos cuadros docentes, las huelgas se consolidaban como forma de presión gremial (Gindin, 2011). Asimismo, empezaba a demarcarse una divisoria de aguas más clara entre lo que Vázquez y Balduzzi (2000) conceptualizan como “corriente profesionalista” y “corriente de sindicalización”.

Dentro de la corriente profesionalista, se ubicaban aquellas entidades que, en continuidad con las expresiones de organización dominantes de comienzo de siglo, privilegiaban una identidad centrada en el estatus profesional como criterio de jerarquización, como forma de potenciar la conquista de autonomía frente a lo que se leía como una intromisión gubernamental cuando, en distintas coyunturas, se apelaba al control ideológico, la manipulación y el clientelismo político. Estas organizaciones se oponían, por ejemplo, a encuadrarse dentro de la Ley de Asociaciones Profesionales, que establecía el reconocimiento legal de solo un sindicato por industria en las negociaciones colectivas.⁹² En sintonía con esta posición, impulsaban un criterio de diversificación de las

⁹² Nos referimos a la Ley N°14.455, sancionada en 1958 durante el gobierno de Frondizi. Esta norma reestablecía el sistema adoptado por el primer régimen legal de las asociaciones profesionales de trabajadores decretado por Perón en 1945 (Abal Medina, Anigstein y Menéndez, 2011).

organizaciones gremiales docentes, a partir de la pertenencia a ramas, niveles y modalidades del sistema educativo. Un nucleamiento nacional representativo de esta corriente fue el Comité Unificador de Acción Gremial (CUDAG) conformado en 1961. Lo integraban la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), la Comisión Coordinadora Intersindical Docente (CCID), la Unión Nacional de Educadores (UNE) y la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE) (Vázquez y Balduzzi, 2000).

En contraste, los sindicatos encuadrados en la corriente de sindicalización abonaban a una autorrepresentación más cercana a la del “profesional-trabajador” y apuntaban a identificarse como un sector más de la clase trabajadora. Promovían la agrupación de todas las categorías de trabajadores de la educación en una sola organización, a partir de la conformación de sindicatos únicos por provincia. En algunos casos, impulsaban el ingreso a la Confederación General de Trabajadores (CGT). El primer intento de nucleamiento nacional de esta corriente se produjo, en 1967, a partir de la conformación de la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA), que se proponía construir una entidad gremial de tercer grado, de acuerdo con la Ley de Asociaciones Profesionales, y adherir a la CGT. Este nucleamiento se conformó sobre la base de 18 entidades gremiales. Aquí se encuadraban sectores identificados con el peronismo o que no resultaban tan refractarios al mismo (Vázquez y Balduzzi, 2000).

Creemos que las diferencias entre estas dos corrientes no necesariamente remitían a una contraposición dicotómica “profesional” versus “trabajador”, sino que expresaron -en un momento histórico determinado- la existencia de estrategias distintas -pero no necesariamente excluyentes- de dar cauce a las problemáticas socio-laborales del colectivo. Veremos que, con estas divergencias a cuestas, el desarrollo histórico de las experiencias de organización gremial de la docencia fue decantando en la consolidación de la autorrepresentación de los docentes como trabajadores, sin que esto constituyera un necesario factor de desplazamiento de disputas más inmediatamente vinculadas con la conquista de espacios de autonomía (colectivos) en el ejercicio de la profesión.

c.4 De la conformación de la CTERA a la masificación de la sindicalización del sector

A comienzos de la década de 1970, y en el marco de las embestidas a la educación pública por parte de la dictadura de Onganía, se empezaba a gestar una nueva articulación sindical. Desde fines de los 60, la lucha social y política experimentaba un significativo

proceso de radicalización, protagonizada -entre otros actores- por organizaciones sindicales que se identificaban como antiburocráticas y combativas; peronistas y de izquierda. Al calor de las movilizaciones populares de esos años (cordobazo, rosariazo, mendozazo, vivorazo), se produjeron experiencias de articulación entre núcleos de docentes que compartían una perspectiva político sindical radicalizada y otros sectores de trabajadores. En Córdoba, Eduardo Requena, dirigente del Sindicato de Educadores Privados y Particulares de Córdoba (SEPPAC), se había vinculado con el sindicalismo de Agustín Tosco. En Rosario, esta tendencia se expresaba en el Sindicato de Trabajadores de la educación de Rosario (SINTER). En Villa Constitución se venían estableciendo interconexiones entre el sindicalismo docente y el metalúrgico. Asimismo, la Agreración Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP) se integraba a una “Coordinadora Nacional de Gremios Combativos y Trabajadores en Lucha” (Vázquez y Balduzzi, 2000).

En septiembre de 1973, y en el marco del retorno del peronismo al gobierno nacional luego de 18 años de proscripción, se concretaba la conformación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), sobre la base de la unificación de dos nucleamientos que recogían tradiciones políticas diversas: El Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND) y la Central Única de Trabajadores de la Educación (CUTE). En el AND –que se desempeñó como “mayoría” en el proceso de unificación– tenía peso el socialismo democrático, si bien también participaban en él sectores vinculados al peronismo, al radicalismo y al partido comunista-; en la CUTE convergían desde mediados de 1972 agrupaciones adscriptas al peronismo combativo y a la izquierda más radicalizada (SUTEBA, 2006). Se agregaba, asimismo, un sector de sindicatos que no estaban encuadrados en ninguno de los dos grandes nucleamientos (CTERA, 2003).

En el congreso fundacional de la CTERA participaron 95 entidades nacionales, provinciales y locales, pertenecientes al sector público y al privado, y a distintos niveles educativos, en representación de 126.919 afiliados (Vázquez y Balduzzi, 2000). Paralelamente, desde la derecha peronista se impulsaba a la UDA, a la que se le restituyó –a fines de 1974- la personería gremial que había perdido luego de la autodenominada “Revolución Libertadora” (Gindin, 2006). Como señala Julián Gindin (2006), la CTERA se constituyó por afuera de la regulación estatal y fue incluso enfrentada por el gobierno.

La Declaración de Principios del primer Congreso constitucional de la CTERA, que se desarrolló en Huerta Grande en agosto de 1973⁹³, definía a la educación como “un derecho de todo el Pueblo” (art. 1). A su vez, debía ser “común, única, gratuita, obligatoria, no dogmática, científica, coeducativa y asistencial” (art. 2). Constituía una “función imprescriptible, indelegable del Estado” (art. 1). Tenía que “contar con los recursos necesarios, suficientes y permanentes para lograr en los distintos niveles, una real igualdad de oportunidades para todos, la que sólo puede tener plena vigencia eliminándose las trabas sociales, económicas y culturales que la impiden.” (art. 2). La determinación de un conjunto de postulados orientados a afianzar el carácter social del derecho a la educación se enmarcaba en un proyecto político que se proponía “eliminar la dependencia, concretar una sociedad justa y el pleno ejercicio de la Democracia (...)”. Se partía de la premisa de que el trabajador de la educación trascendía la condición de transmisor de conocimientos “para actuar permanentemente como un factor importante del avance social que posibilitará la liberación del Hombre, la Patria y los Pueblos.”⁹⁴

Tal como señalan Vázquez y Balduzzi (2000) la denominación del docente como trabajador representaba un avance frente a discusiones históricas que tuvieron un papel relevante en la configuración del campo de organización de la docencia. Las imágenes de la docencia que apelaban a una adscripción técnico-profesional quedaban subsumidas a una identidad sociolaboral que privilegiaba aquellos aspectos identitarios que la ubicaban en un espacio de disputas compartido con el conjunto de la clase trabajadora. Se trazaban también objetivos relacionados con el derecho a participar en el gobierno de la educación y con reivindicaciones laborales que se extendían al universo de la docencia, sin distinción de ramas, niveles, jurisdicciones (Migliavacca, 2011).

Pero si para las definiciones políticas en torno de la educación y de los derechos laborales, el acuerdo de la mayoría se obtuvo –al parecer- sin demasiadas dificultades, no ocurrió lo mismo respecto de la definición de algunas cláusulas que determinaban el modelo de organización sindical. Las discusiones en torno del anteproyecto de Estatuto se dirimieron entre aquellos que eran partidarios de que la CTERA se conformara como una federación de sindicatos únicos provinciales y aquellos que, respetando la organización por ramas,

⁹³ La conformación de la CTERA se organizó en dos instancias. Una primera, fue en el Congreso de Huerta Grande, desarrollado en la provincia de Córdoba entre fines de julio y principios de agosto de 1973. Luego, en septiembre del mismo año, se llevó a cabo el Congreso Unificador en la Capital Federal. En esa instancia se produjo la constitución formal (CTERA, 2003). De ese congreso participaron 135 organizaciones que representaban a 233.000 afiliados (Vázquez y Balduzzi, 2000).

⁹⁴ Declaración de Principios en: Estatuto de CTERA de 1973. Pág. 1.

propiciaban una confederación de federaciones de entidades jurisdiccionales. En el marco de esta polémica, el ingreso a la CGT se presentaba como un asunto neurálgico. Los que respaldaban el modelo de una “federación” sostenían que esta estructura facilitaría la incorporación a la central sindical. Sin embargo, el triunfo del modelo de confederación no impidió que se contemplara el ingreso a la CGT (pues se introdujo una cláusula que lo postergaba para más adelante). Diez años después, en el contexto de apertura democrática posterior a la dictadura cívico militar transcurrida entre 1976 y 1983, se concretaría la incorporación de la CTERA a la CGT y la consolidación del modelo de “federación”. La entidad había obtenido su personería gremial en 1985 (Migliavacca, 2011).

Frente al deterioro de la situación educativa y laboral que los docentes venían sufriendo desde la apertura democrática, durante 1985 y la primera parte del año siguiente, la CTERA llevó adelante planes de lucha que incluían la realización de varios paros nacionales por 24 y 48 horas (CTERA, 2003). A fines de 1987 tomaron fuerza ciertas demandas orientadas a unificar las condiciones laborales a nivel nacional. Se reclamaba un nomenclador salarial único, la convocatoria a paritarias teniendo como marco de referencia los derechos laborales establecidos en el Estatuto del Docente y la asignación de partidas extraordinarias del presupuesto nacional para ayudar a las provincias a financiar el aumento salarial. Bajo la consigna “Así terminamos, así no empezamos”, el ciclo lectivo de ese año culminó con la convocatoria a una huelga nacional para el 30 de noviembre. En marzo de 1988, se iniciaba una huelga por tiempo indeterminado que se extendió por 43 días (CTERA, 2003; SUTEBA, 2006).⁹⁵

En el transcurso de la década de 1990, y en paralelo con el despliegue de distintas medidas de fuerza que buscaron resistir a la reforma educativa impulsada por el gobierno de Carlos Menem, la CTERA participó activamente de la conformación de la Central de los Trabajadores Argentinos (CTA), espacio que cuestionaba con dureza al modelo

⁹⁵ La relevancia de esta medida de fuerza radica en la activa participación que concitó desde las bases docentes y en las muestras de solidaridad de padres, estudiantes y otros sectores de trabajadores. A la huelga también adhirieron otras organizaciones que no formaban parte de la Confederación. Por su parte, el apoyo de la CGT constituía una carta política de peso en un momento en el que el líder de esta central, Saúl Ubaldini, desempeñaba un importante rol opositor al gobierno radical. Para la conducción de la CTERA, el paro nacional “por tiempo indeterminado” no sólo venía a interrumpir una modalidad de huelgas “aisladas” de carácter jurisdiccional, sino que también ubicaba a las autoridades nacionales como principal interlocutor en el terreno de la negociación. No obstante, el balance de esta experiencia de lucha es polémico. En efecto, la huelga se vio atravesada por un conflicto interno institucional que derivó en la reformulación del modelo de organización de la CTERA, cristalizada en la modificación de su estatuto, en octubre de 1988. Para una profundización, véase: Migliavacca, 2011. Retomamos las discusiones en torno al modelo de organización en otros capítulos de esta investigación.

económico adoptado por el gobierno menemista y a las prácticas sindicales de la CGT, identificada entonces como “oficialista”.⁹⁶

Como principal organización sindical docente del país, la CTERA agrupa a 24 entidades jurisdiccionales y reúne casi las dos terceras partes (63,1%) de los afiliados a las cinco organizaciones que fueron reconocidas oficialmente para las negociaciones colectivas nacionales realizadas a partir de 2008, en el marco de la gestión kirchnerista.⁹⁷ Del conjunto de las federaciones sindicales del país, es la tercera en volumen, detrás de la Federación Argentina de Empleados de Comercio y Servicios, y de la Confederación de Obreros y Empleados Municipales de la Argentina.⁹⁸ Asimismo, según información aportada por el Centro de Estudios de Nueva Mayoría (2006), entre 1980 y 2005, los docentes protagonizaron casi una quinta parte de las medidas de fuerza llevadas a cabo por los asalariados. En las últimas décadas, han participado de numerosas huelgas generales y movilizaciones convocadas por la CGT o la CTA y, a la inversa, ciertas huelgas y movilizaciones llevadas adelante por la CTERA contaron con el apoyo de estas centrales de trabajadores (Donaire, 2012).

d. El trabajo docente en la Argentina de comienzos del siglo XXI. Algunas asignaturas pendientes

Los datos del último Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos, realizado en 2014, revelan que un 80,7% de los censados desempeña funciones de docencia (tareas de enseñanza frente a alumnos, de dirección y gestión, y de apoyo a la enseñanza). El 66,8% del personal censado indica que su ingreso es el principal en su hogar y un 76% de los docentes en actividad son mujeres.

Lamentablemente, para la consideración de información vinculada -por ejemplo- con la situación respecto de la estabilidad y la jornada laboral, sólo se dispone de datos

⁹⁶ En 1992 toma el nombre de “Congreso de los Trabajadores Argentinos” y en 1996 se constituye como “Central”. Cabe recordar que la división de aguas que, tras la asunción de Menem, se había generado entre la CGT San Martín (identificada como “oficialista”) y la CGT Azopardo comenzó a diluirse cuando, en 1991, ésta moderó su perfil opositor y alentó la unificación (Fernández, 1998; Armelino, 2005). Por entonces, y en el marco de una estrategia de distanciamiento de la CGT, un grupo de organizaciones comenzó a articular acciones para conformar un nuevo espacio que funcionara como “una suerte de opción política para influir en el plano político-electoral” (Armelino, 2005: 282).

⁹⁷ Las otras cuatro organizaciones son: la Confederación de Educadores Argentinos (CEA), la Unión de Docentes Argentinos (UDA), la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET) y el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) (Donaire, 2012).

⁹⁸ Los datos corresponden a 2002 y son tomados por Donaire (2012) de fuentes oficiales del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

procedentes del censo realizado en 2004, pues del último censo sólo se han publicado los resultados preliminares. De acuerdo con este relevamiento, el 46,2% de los docentes de establecimientos educativos de educación formal en actividad son exclusivamente titulares.⁹⁹ Casi un 11% comparte el estar designado como titular con otra forma de nombramiento (el 6% como titular e interino, el 4,3% como titular y suplente, el 0,6% como titular y contratado). Es decir que alrededor de un 43% no ha accedido a la condición de titular, forma de nombramiento que contempla el derecho a la estabilidad.

En el nivel de enseñanza Primaria, el 70% concentra su trabajo en un solo establecimiento, pero el restante 30% trabaja en dos o más.¹⁰⁰ El 34,5% tiene asignadas más de 24 horas semanales.¹⁰¹ En el nivel de enseñanza de Secundaria Básica sólo el 38,4% de los docentes trabaja en un único establecimiento. El 28,5% lo hace en dos y el 33,1% en tres o más. Solamente el 14,4% está contratado por cargo exclusivamente.¹⁰² El 59,2 % tiene asignadas hasta 24 horas semanales. Un 42,5% supera ese rango.¹⁰³

⁹⁹ Son docentes titulares quienes han sido designados con carácter permanente en cargo u horas cátedra mediante los mecanismos legales vigentes (fundamentalmente por concurso o por resolución ministerial). Son interinos o provisionales quienes ocupan el cargo de manera transitoria, mientras tanto no se hayan implementado los mecanismos legales para cubrirlo por un titular. Son suplentes quienes reemplazan con carácter transitorio a un titular o a un interino que, por algún motivo, se encuentra fuera del cargo. Véase: *Censo Nacional de Docentes 2004. Resultados definitivos República Argentina*. Dirección Nacional de Investigación y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

¹⁰⁰ Dado que el censo se realizó en un momento previo a la modificación de la estructura académica del sistema educativo, introducida por la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, establecemos el siguiente esquema de correspondencia:

Educación Primaria: equivalente los tramos de Enseñanza General Básica 1 y 2 (seis años de duración); Educación Secundaria Básica: Equivalente al tramo de Enseñanza General Básica 3 (dos años de duración, octavo y noveno años)

Educación Secundaria Orientada: Equivalente al tramo del Polimodal (tres años de duración).

¹⁰¹ El 51,4% tiene entre 13 y 24 horas semanales asignadas. No se dispone información del 6,1% de los docentes censados. Es importante aclarar que los cargos no contemplan el tiempo necesario de trabajo extraclase. Para todos los niveles educativos, los rangos de horas semanales asignadas estipulados por el censo son: hasta 12 horas; entre 13 y 24 horas; entre 25 y 37 horas; entre 37 y 48 horas; y 49 horas o más. Por su parte, en los tres niveles puede apreciarse que no se dispone de información sobre una proporción importante de los docentes censados. No es anecdótico considerar que el corte de rango en las 24 horas semanales ofrece cierta dificultad para dimensionar con precisión la situación de la jornada laboral, dado que es posible suponer que la mayoría de los trabajadores de la educación se ubica entre las 24 y 30 horas semanales frente a alumnos.

¹⁰² La designación por cargo se define en función de una carga horaria organizada de acuerdo con horas reloj y determinadas tareas a desarrollar. Sólo en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, se registra el reconocimiento del trabajo extraclase, a partir de la creación, en 2008, del Régimen de Profesores por Cargo (Ley N°2905). Esta norma fue reglamentada recién en 2012. Promueve la concentración horaria de los profesores en una escuela secundaria, como forma de evitar el fenómeno del “profesor taxi”, y permite destinar tiempo rentado a actividades que no necesariamente implican “clases frente a alumnos” (planificación, correcciones, reuniones con colegas, estudiantes y sus familias, capacitación en servicio, etc.) (Menghini, Migliavacca y Más Rocha, 2016). Según el censo consultado, el resto de los docentes (es decir los que no han sido designados por cargo) está contratado por horas cátedra de 40 o 50 minutos (47,7%) exclusivamente, o por módulos de 60 minutos exclusivamente (28,4%).

¹⁰³ No se dispone de información para un 14,2% de los docentes censados.

En el nivel de enseñanza de Secundaria Orientada, el 43% trabaja en un solo establecimiento, mientras que el 57% lo hace en dos o más. Una amplia mayoría tiene designación por horas o módulos exclusivamente (76,2%). Sólo el 8% se encuentra nombrado por cargo. El 45,7% tiene asignadas hasta 24 horas semanales, mientras que un 42,2% posee más de esa cantidad.¹⁰⁴ En todos los niveles, el censo contempla el rango de 49 horas semanales o más, situación que refleja una sobre carga laboral extrema. El porcentaje de docentes que se encuentra en esta situación es de un 5% en la enseñanza Primaria, un 11% en la Secundaria Básica y un 10,4% en la Secundaria Orientada.

Al mirar la cuestión salarial, se observa que los ingresos de los docentes acompañaron la abrupta caída del salario que en Argentina se registra a partir de la década de 1970.¹⁰⁵ De acuerdo con un informe del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Rivas y otros, 2007), el fuerte ajuste salarial impulsado por la dictadura cívico-militar, iniciada en 1976, ofició como base de financiamiento de la expansión de la cobertura escolar, sin que se aumentaran los recursos destinados a la educación. Esta situación se consolidó durante toda la década de 1980 y, a pesar del incremento del gasto educativo en los 90, los sueldos mantuvieron sus magros valores y vieron alterada su estructura a expensas de la incorporación de sumas no remunerativas ni bonificables.¹⁰⁶ En el período 1999-2015 el salario testigo¹⁰⁷ creció, en términos reales, un 38%, pero en 2016, comenzó una nueva fase de descenso.¹⁰⁸

Un problema que pensamos es significativo para el análisis de la situación laboral es el del tardío reconocimiento del derecho a la negociación colectiva. En el caso de los

¹⁰⁴ No se dispone información del 12,1% de los docentes censados.

¹⁰⁵ Una reciente investigación revela que, a valores equivalentes a los de 2013, el salario promedio de los trabajadores argentinos (considerando tanto al sector privado como público, a los empleados registrados y no registrados) representaba el 52% del correspondiente a 1975 (Kornbliht y Seiffer, 2014).

¹⁰⁶ De acuerdo con el informe citado, un dato que permite analizar la caída del salario docente es su comparación con el PIB per cápita: “a fines de la década de 1970 ambos valores eran iguales, mientras que en la actualidad el salario docente representa apenas la mitad del PIB per cápita” (Rivas y otros, 2007: 42).

¹⁰⁷ Se toma como testigo al salario bruto de un docente de jornada simple de nivel primario con 10 años de antigüedad, sobre la base del promedio simple entre las 24 jurisdicciones. Esta es la categoría que incluye a la mayor proporción de los trabajadores de la enseñanza.

¹⁰⁸ En el primer año del gobierno macrista, el salario cayó un 4,8% (Rivas y Dborckin, 2018). A septiembre de 2018, la pérdida del poder adquisitivo pasó a ser del 14%, respecto de diciembre de 2015 (Claus y Sánchez, 2019). Asimismo, y a pesar de las significativas mejoras salariales experimentadas en la primera década del siglo, el salario de bolsillo del maestro de grado no ha logrado -en general- cubrir los valores de la Canasta Básica Total. Los datos proporcionados por De Luca y D’Auría para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Misiones y Tierra del Fuego -en el período 1995-2015- permiten apreciar esta situación. Véase: De Luca, R. y D’Auria, L. (2017) “Entre el mito y la realidad. Las transformaciones de las condiciones de trabajo y el impacto en la salud de los docentes entre 1990-2015”. En Sartelli, E. y Kabat, M. (coords.) *Mentiras verdaderas. Ideología, nacionalismo y represión en la Argentina. 1916-2015*, Colección Libros de Cátedra, OPFyL, en prensa.

docentes estatales, este derecho ha sido reconocido, por primera vez, en 1991 -casi cuatro décadas más tarde que para otros sectores de trabajadores¹⁰⁹-, a partir de la sanción de la Ley N°23.929. Pérez Crespo (2011) argumenta que los docentes ganaron el derecho a la negociación colectiva cuando, sobre la marcha de la precarización laboral, comenzaba a invertirse la direccionalidad de la paritaria, y se iba desplazando la concepción del convenio como herramienta de los trabajadores para la adquisición de más y mejores derechos laborales. De hecho, para este sector de trabajadores, los años 90 han estado marcados por la necesidad de resistir los embates de la flexibilización laboral y preservar ciertas garantías laborales conquistadas en los estatutos, en el marco de una estrategia defensiva (Menghini, Migliavacca y Más Rocha, 2016).

En el año 2006, en el transcurso de la primera gestión kirchnerista, la promulgación de la Ley N°26.075 (de Financiamiento Educativo) instauró un mecanismo para arribar a un convenio-marco federal que operara como “piso” de las negociaciones jurisdiccionales, pero restringiendo la participación a las entidades gremiales docentes del ámbito nacional, ya mencionadas en el apartado anterior. Un decreto reglamentario de 2007 (N°457) dispuso la apertura de un espacio de discusión en torno a un conjunto de aspectos estructurantes del proceso de trabajo, habilitando la posibilidad de problematizarlo, desde una *perspectiva integral*.¹¹⁰ De este modo, se pondrían en consideración los siguientes tópicos: carrera docente, jornada laboral, política de formación docente y capacitación en servicio, derechos sociales y previsionales (Pérez Crespo, 2011).¹¹¹

Sin embargo, aun cuando varias provincias formalizaron la paritaria docente a través de normas propias, la negociación se ha limitado a abordar la actualización de los salarios y algunos otros aspectos laborales que se han volcado en acuerdos específicos, pero no en

¹⁰⁹ En 1953 se sancionó la Ley N° 14.250, que regula las negociaciones colectivas de trabajo a nivel nacional. En esta normativa no estaban incluidos los trabajadores estatales. Más aún, un artículo del decreto reglamentario determinaba que no podrían negociar convenios colectivos, excepto que el poder público lo permitiera por acto expreso. No obstante, el artículo 14 bis de la Constitución Nacional Argentina, consagra los derechos de organización sindical, acción gremial y negociación colectiva, sin discriminar entre trabajadores estatales y los pertenecientes a la actividad privada, a pesar de que en el empleo público ha predominado una tendencia a limitar, desde el Estado, el derecho de huelga y la negociación paritaria. En lo que concierne a los docentes del sector privado, estuvieron incluidos en la Ley N° 14.250 pero se ha visto muy restringida su posibilidad de negociar colectivamente (Pérez Crespo, 2011).

¹¹⁰ Pérez Crespo (2011) argumenta que la discusión del proceso integral es la mejor manera de preservar y conquistar nuevos derechos, asumiendo que para los representantes de los trabajadores es una meta desafiante en todo espacio paritario.

¹¹¹ El decreto también establecía que la autoridad debería proporcionar a las organizaciones sindicales un conjunto de información: previsiones presupuestarias acerca de planes de expansión y de inversión en el sector; niveles de empleo en el sector y perspectiva de futuro; índices de enfermedades y accidentes laborales, con la identificación de sus causas y sus consecuencias.

convenios colectivos orgánicos (Pérez Crespo, 2011).¹¹² Pérez Crespo (2011) señala que en el nivel nacional y en varias jurisdicciones ha quedado pendiente no sólo la elaboración de un convenio, sino también un debate acerca de la paritaria como instancia en que las partes discuten y acuerdan, desde una perspectiva integral, las condiciones de trabajo de los docentes (Menghini, Migliavacca y Más Rocha, 2016).

En 2016, y como parte de los gestos que caracterizaron a la gestión del macrismo, el gobierno desconoció la paritaria nacional, con el argumento de que el sistema educativo argentino estaba “provincializado”. Como es sabido, esta realidad llegó a su punto cúlmine de materialización con las políticas de transferencias de servicios educativos en la fase neoliberal de la década de 1990, y no fue objetada ni revisada por ninguna gestión posterior. En enero de 2018, un Decreto de Necesidad y Urgencia (N°52/18) desactivó este espacio paritario y estableció que la discusión nacional con los gremios debería circunscribirse a cuestiones no salariales (condiciones laborales, ambiente laboral, y capacitación y formación laboral). Asimismo, eliminó la representación sindical proporcional al número de afiliados, lo que implicó la reducción de la cantidad de representantes por la CTERA y la determinación de un representante por sindicato (Migliavacca, 2019a). A partir del cambio de gestión presidencial de 2019, poco después de la asunción de Alberto Fernández (candidato del “Frente de Todos”) a la presidencia de la nación, se restituyó el espacio de la paritaria nacional.

En un trabajo publicado en 2019¹¹³, señalábamos que la institucionalización del espacio de negociación colectiva en la coyuntura de los gobiernos kirchneristas representó la apertura de una oportunidad histórica para la discusión de los problemas que atraviesan al trabajo docente como proceso complejo. No obstante, transcurridos más de diez años desde el decreto reglamentario de la Ley de Financiamiento Educativo, la imposibilidad de haber arribado a la firma de un convenio colectivo de trabajo nacional para el sector

¹¹² Un caso que contrasta con el conjunto de las provincias es el de Tierra del Fuego, donde en 2006 se homologó un convenio colectivo que se aproxima a una concepción integral de las condiciones de trabajo. Entre los derechos docentes que se enuncian, puede destacarse: ejercer su profesión sobre la base de libertad de cátedra, mecanismos de reclamo para los casos de demora o dilación en la instrumentación de los concursos, participación activa en la definición de los lineamientos de la política educativa, cuidado de la salud y prevención de enfermedades laborales, ejercicio de su actividad en las mejores condiciones pedagógicas, de salubridad y de seguridad local, acorde al nivel, número de alumnos, modalidad y características (Pérez Crespo, 2011).

¹¹³ Recuperamos algunas reflexiones desarrolladas en: Migliavacca, Adriana (2019a). “Trabajo docente y estrategias de organización sindical en la Argentina del siglo XXI” en: Bauer, C.; Freitas, V.; Lança, H.; Becerra de Paiva, L.; Bandeira de Oliveira, M.; Pereira Filho, C.; Sanches de Moraes, C. (orgs.) *Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil. Com escritos sobre a Argentina, Inglaterra, País de Gales e Portugal*. Volumen 4, San Pablo, Brasil, Paco Editorial.

ha sido un terreno fértil para que el gobierno anterior -de signo conservador- desconociera un marco legal que quedó sin materializar.

¿Qué desafíos depara este triple condicionamiento que se entreteteje entre *trabajo asalariado, predominantemente femenino y profesión heterónoma* en la configuración histórica actual? Un aspecto que no se puede soslayar en esta reflexión es que condiciones históricas identificadas, por ejemplo, con la dificultad del salario de alcanzar los valores de la canasta familiar, o la tradicional invisibilización del trabajo extra-clase, tienden a perpetuarse en tiempos de profundas discusiones y significativas conquistas en materia de derechos y libertades para el género femenino.

En una estimulante reflexión sobre la naturaleza de las libertades conquistadas en el seno de las sociedades modernas, Ellen Meiksins Wood (2000) ha señalado que, como sistema de relaciones sociales, el capitalismo se distingue por su flexibilidad para usar o descartar opresiones sociales particulares como la raza y el género, de manera que estas diferencias operan con funcionalidad en la reproducción de una lógica intrínseca del sistema: la fragmentación de la clase trabajadora. Si el proceso de modernización ha impulsado la lucha contra esas opresiones particulares (hoy podemos decir en un grado que no tiene precedentes), la contracara de este proceso es que las “libertades” conquistadas no escapan a la tendencia (también intrínseca) a la devaluación de los derechos, esto es, a convertirse en declaraciones formales con “escasa” posibilidad de materialización. “Escasa” no es lo mismo que “nula”, pero la lucha por los derechos no culmina cuando éstos se formalizan en textos legales.

Hoy, en su gran mayoría, las organizaciones sindicales docentes despliegan un sinnúmero de estrategias para construir una agenda que aborde el trabajo de enseñar desde una perspectiva integral (con reivindicaciones sectoriales, problematizaciones políticas y pedagógicas). Es claro que las conducciones de los sindicatos han batallado permanentemente por no perder el “control intelectual” de los diversos aspectos que intervienen en el complejo proceso de trabajo. Aun así, sigue siendo un desafío la superación de la escisión entre quienes conducen (y piensan) y una base confinada a “consumir” lo producido por la élite. Ese es el sentido que, en esta investigación, asume la pregunta por el modelo de organización, como aspecto que compromete al trabajo intelectual, a la disputa por la conquista de libertades y a su articulación con la lucha contra la explotación.

Capítulo 3: Una mirada histórica de la configuración del campo sindical docente en Rosario

a. Introducción

En la provincia de Santa Fe, las primeras organizaciones gremiales docentes se registran hacia fines del siglo XIX, un momento histórico que -como hemos referenciado en el capítulo anterior- ha sido fundacional para el sistema educativo de la nación. En 1884 se conformó la Sociedad Unión del Magisterio en la ciudad capital y, al año siguiente, su fundador, el maestro español Juan Rial, impulsó la Sociedad del Magisterio de la Ciudad de Esperanza. En 1898 se fundó la mutual Unión del Magisterio de Rosario, que luego adoptaría un perfil gremial. A inicios del siglo XX, se crearon los Círculos del Magisterio, en Coronda (1901) y en Santa Fe (1902), como entidades preminentemente culturales y mutuales (Acri, 2012; Ascolani, 2011; Martínez Trucco, 2014).

Como señala Ascolani (2011), hacia 1910, las asociaciones de los dos centros urbanos más importantes de la provincia operaban como pilares fundamentales de la actividad sindical de los docentes. En Rosario, núcleo del movimiento portuario y comercial, la Sociedad Unión del Magisterio Rosarino. En Santa Fe, capital y sede del gobierno, la Asociación Gremial de Maestros de la Ciudad de Santa Fe. Según el citado autor, fue en la ciudad de Rosario donde se produjo, a fines de 1918, la primera manifestación gremial de los docentes de la provincia, en una coyuntura de avance de la sindicalización de diversos gremios obreros en todo el territorio provincial, que culminó con una huelga general convocada por la Federación Obrera Local de esa ciudad.

Como parte de ese proceso, atravesado por un endeudamiento salarial que llevaba diez meses, fue cobrando envergadura la participación de maestros de otras ciudades y, en abril de 1919, se constituyó la Federación Provincial de Maestros. Bajo el influjo de la Federación Obrera Provincial, de tendencia anarco comunista, fue adoptando un discurso revolucionario que se expresó en su Primera Convención de 1920, donde manifestó “una postura de identificación y alianza con el proletariado inédita, con apertura a realizar medidas de acción directa para defender los intereses gremiales del magisterio” (Ascolani, 2011: 301). Esta posición tomó concreción en una huelga que, declarada en mayo de 1921, se extendió por 30 días, contó con altos niveles de adhesión de los docentes y obtuvo una recepción favorable por parte de la opinión pública (Ascolani, 2011).

No obstante, la exoneración de muchos docentes como represalia del gobierno provincial a los huelguistas alentó la retracción organizativa y la desmovilización de amplios

sectores de la docencia santafesina (Acri, 2012). Avanzada la década del 20, sólo sobrevivía la Unión del Magisterio de Rosario (Ascolani, 2011). En 1928 se producía una nueva articulación gremial, a partir del resurgimiento o creación de nuevas asociaciones locales, entre ellas la Asociación del Magisterio de Santa Fe, constituida ese mismo año sobre una base mayoritaria de la ciudad capital. Estas organizaciones confluyeron, hacia noviembre de 1928, en la Federación Provincial del Magisterio (FPM), que fue intervenida por el gobierno en 1933 y recuperó su reconocimiento oficial recién en 1937 (Acri, 2012; Ascolani, 2011).

Esta Federación volvió a ser intervenida en 1943, cuando las autoridades provinciales designadas por el gobierno nacional dictatorial prohibieron la realización de su V Congreso. A partir de entonces, se desató un proceso de intensas persecuciones políticas hacia la Asociación del Magisterio de Santa Fe, acusada de subversiva y disuelta por decreto en 1944. En 1946, en alianza con la Asociación del Magisterio Católico y otras organizaciones gremiales, la FPM constituyó una Comisión Pro-Mejoras Económicas. En 1948, la Federación resolvía incorporarse a la Confederación General del Trabajo (CGT) (Martínez Trucco, 2004; Gindin, 2015).

En el período comprendido entre finales de la década de 1940 y mediados de los 50, se recrudecían las persecuciones a quienes oponían resistencia a alinearse con el oficialismo, identificado entonces con el Partido Peronista. En 1950, la “Comisión Bicameral Investigadora de las actividades antiargentinas” intervenía a la Asociación del Magisterio de Santa Fe y a otras entidades sociales, políticas y culturales (Martínez Trucco, 2004). Hacia 1956, la reconstitución de la Comisión Pro-Mejoras generó condiciones para impulsar las campañas que prosperaron, en 1957, en una huelga que se extendió por más de 37 días y que es históricamente reconocida por su contribución a las luchas por la regularización de las condiciones laborales de los docentes (Vázquez y Balduzzi, 2000; Gindin, 2015).

El próximo hito significativo se produciría en los comienzos de los 70, con la creación del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (SINTER) y otros sindicatos análogos en la capital y en otros departamentos, que se federaron en la Federación Única de Sindicatos de Trabajadores de la Educación (FUSTE). En esta organización confluyeron militantes peronistas y de la nueva izquierda marxista que venían actuando desde la década anterior (Vázquez y Balduzzi, 2000; Gindin, 2015).

En este capítulo, nos proponemos reconstruir la historia reciente del campo sindical docente en Rosario, a partir de la consideración de algunas experiencias significativas en las últimas décadas del siglo XX. Asimismo, colocamos la mirada en el proceso que dio lugar a conformación del Frente Gremial 4 de Abril y en los cambios que se produjeron en su composición interna, en el período abordado por esta investigación (2004-2016).

Como punto de partida, en el apartado b, caracterizamos la experiencia del SINTER, reconocida por el papel activo que desempeñó en el proceso de unificación que prosperó en la conformación de la CTERA en 1973, así como por generar, con su posición clasista, un punto de inflexión en la tradición organizativa del sector. En este contexto, nos detenemos en el dimensionamiento de ciertos procesos del plano nacional que permiten situar históricamente a la experiencia del SINTER y capturar la singularidad de un sector particular del campo gremial docente, autoidentificado con el sindicalismo de izquierda. En segundo lugar, en el apartado c, abordamos el proceso de refundación de la AMSAFE en los inicios de la transición democrática en los 80, centrando nuestra atención en las experiencias de organización que tomaron impulso en ese contexto y en la década siguiente. Allí vemos que el proceso de conformación del hoy denominado Frente Gremial 4 de Abril encuentra sus primeras huellas hacia la finalización de los 90, cuando llegaba a su cierre el prolongado conflicto instalado por la “Carpa Blanca”, en el plano nacional. Por último, en el apartado d, nos abocamos a las reconfiguraciones y rupturas experimentadas por el Frente en el transcurso del período estudiado.

b. El SINTER. Huellas del clasismo en la historia de las luchas docentes

b.1 Nuevos aires de radicalización en la resistencia al Estado Burocrático Autoritario

Una de las tesis que sostenemos en este trabajo es que la experiencia de AMSAFE Rosario, en el período abordado, se enmarca en una estrategia de fortalecimiento de una “tradición combativa”, reconocida por los referentes del Frente Gremial 4 de Abril como una impronta distintiva en la historia de la seccional. Como hemos analizado en el capítulo 1, creemos que esta tradición se enhebra en el “sentimiento antiburocrático” que motoriza a las acciones colectivas impulsadas desde este espacio gremial.

El proceso de conformación del SINTER representa, sin duda, un momento bisagra en la construcción de esa tradición. Algunos entrevistados lo evocan como el momento de sus inicios en la militancia sindical, destacando el carácter “combativo”, por los vínculos que

se tejieron con los sectores de una izquierda “no tradicional”, y por la profundización de la discusión en torno a la identificación de los docentes como “trabajadores de la educación.”

En el momento formal de su constitución, en octubre de 1971, el SINTER se encuadró dentro del grupo de organizaciones gremiales docentes que en los 60 había abonado a la “corriente de sindicalización”, ya caracterizada en el capítulo 2 (Vázquez y Balduzzi, 2000). Asimismo, el SINTER puede ser pensado como una de las diversas expresiones que, hacia fines de los 60, emergieron al calor del crecimiento de la denominada “Nueva Izquierda” y del entramado sindical que se desplegó en torno a un sindicalismo “combativo” y “antiburocrático”.

Fue entonces cuando la intensificación del conflicto social, en el marco del gobierno dictatorial encabezado por Juan Carlos Onganía y la crisis de credibilidad de la cúpula sindical (encarnada en la figura de Augusto Vandor),¹¹⁴ precipitaron el crecimiento, dentro de los sindicatos, de un poderoso movimiento opositor que cuestionó severamente a las conducciones gremiales existentes. El movimiento se nutrió de la participación de delegados y referentes que se sentían unidos por un espíritu de hostilidad hacia aquellos sindicalistas que, según se analizaba, abandonaban el camino de la lucha. La primera manifestación de la ruptura se produjo en marzo de 1968, en el Congreso de normalización de la CGT, donde un núcleo de dirigentes sindicales planteó la necesidad de consolidar una actitud de franca resistencia al gobierno, alegando la incapacidad de la dirigencia tradicional para responder a tal propósito. El congreso eligió a Raimundo Ongaro, dirigente del sindicato de Gráficos de Buenos Aires, como Secretario General. Esta situación desencadenó la retirada de Vandor y sus aliados del cuerpo, que asumió el nombre CGT de los Argentinos (James, 1988)¹¹⁵ y albergó a organizaciones que

¹¹⁴ Referente de la Unión Obrera Metalúrgica, Augusto Vandor, fue artífice del proceso de “integración” al Estado experimentado por el sindicalismo peronista hegemónico en la fase posterior a la resistencia al golpe de 1955 y personificó el paso de un franco antagonismo a una actitud de aceptación de la necesidad de llegar a un acuerdo con el nuevo statu quo. En este contexto, “el ‘vandorismo’ llegó a ser sinónimo, tanto en el plano político como en el sindical, de negociación, pragmatismo y aceptación de los hechos crudos de la *realpolitik* que gobernaba a la Argentina desde 1955” (James, 1988: 220. Las comillas y cursivas son del original).

¹¹⁵ El sector de Vandor constituyó una entidad rival, que denominó “CGT Azopardo” y pasó a identificarse como la “CGT oficialista” (Ceruti, 2009).

convergió en un programa que se declaraba como “antimperialista, antimonopolista, antioligárquico y contra la dictadura militar” (Ceruti, 2009).¹¹⁶

Los cambios en el plano sindical se articularon con otros procesos de oposición social y política que condujeron, como argumenta María Cristina Tortti (2014), a una “inédita situación de contestación generalizada”, con epicentro en el espacio de la denominada “Nueva Izquierda”, concepto que suele ser empleado para referenciar, de forma amplia, al conjunto de fuerzas sociales y políticas que protagonizó un ciclo de movilización y radicalización ante la creciente deslegitimación de un sistema político sometido al poder militar.¹¹⁷ Este proceso de deslegitimación alcanzó, en efecto, a las dirigencias sociales y políticas establecidas (aún a las identificadas con el campo popular o la izquierda), cuestionadas por su falta de voluntad o capacidad para torcer el rumbo de la embestida autoritaria.

Tortti (1999, 2014) señala que cuando el nuevo gobierno militar, asumido en 1966, suprimió toda forma de expresión y representación, los grupos opositores crecieron y encontraron un renovado punto de unidad en la confrontación con la dictadura (asentado en el carácter injusto y anacrónico que atribuían al orden impuesto). En este marco, promovieron un nuevo horizonte político para la protesta popular, que albergó a grupos provenientes del peronismo, de la izquierda, del nacionalismo y de sectores católicos ligados a la Teología de la Liberación, quienes -a pesar de la diversidad de sus orígenes políticos- confluían en las críticas al “sistema”. En este proceso, la autora destaca -entre otros aspectos- la revisión del fenómeno peronista y la posibilidad de pensarlo en términos de movimiento de liberación nacional, así como el desencanto con las estrategias reformistas sostenidas por los partidos tradicionales de la izquierda (el Partido Comunista y el Partido Socialista). El punto de inflexión se produjo en 1969, cuando el Cordobazo abrió las compuertas de una movilización que se extendió por todo el país en una sucesión

¹¹⁶ Sus principios se explicitaron en el “Mensaje a los trabajadores y el pueblo. Programa del 1º de mayo de 1968”, redactado por Rodolfo Walsh. Este programa se presentó en el acto por el Día de los Trabajadores encabezado por Raimundo Ongaro y Agustín Tosco en el Córdoba Sport Club (Ceruti, 2009).

¹¹⁷ De acuerdo con Guillermo O’ Donnell (1996), en la fase que en Argentina se inició con el golpe de Estado de 1966, es preciso advertir, del mismo modo que en otras naciones de América Latina, la emergencia de “nuevas formas de dominación autoritaria”, que abonaron a la consolidación de un tipo de *Estado burocrático autoritario*, cuyas principales características están dadas, entre otras, por: a) el sostenimiento de una estructura de clases subordinada a las fracciones superiores de una burguesía altamente oligopólica y transnacionalizada; b) el peso decisivo cobrado por las organizaciones institucionales especializadas en la coacción, así como por las que intentaron llevar a cabo la “normalización” de la economía a instancias de la reimplantación del orden mediante la resubordinación del poder popular; c) la exclusión política de un sector popular previamente activado, al que se somete a severos controles; d) la supresión de la ciudadanía y de la democracia política.

de insurrecciones urbanas, huelgas obreras e intensa agitación universitaria (Tortti; 1999, 2014). El ciclo de movilización y radicalización “incluyó desde el estallido social espontáneo y la revuelta cultural hasta el accionar guerrillero, y desde la eclosión de movimientos urbanos del tipo insurreccional al surgimiento de direcciones *clasistas* en el movimiento obrero” (Tortti, 2014: 17. Las cursivas son del original).

Los testimonios de distintos referentes docentes que se incorporaron por aquella época a la militancia sindical dan cuenta del alcance que esa movilización tuvo en las bases docentes y la identifican como una experiencia que contribuyó con el proceso de unificación que arribó a la constitución de la CTERA en 1973 (Vázquez y Balduzzi, 2000; Montiel, 2010). Carlos De la Torre, quien se desempeñó como un dirigente clave en el proceso de formación del SINTER, lo expresa de esta manera:

“Hacia fines de la década del 60, las movilizaciones sociales inquietaron a las bases docentes, aumentó considerablemente su participación en las actividades sindicales y las medidas de fuerza tomaron forma concreta en paros y manifestaciones callejeras. Los jóvenes docentes que enfáticamente reclamaban sus derechos y reivindicaciones (...) apoyados algunas veces, otras no, en las estructuras vigentes y siempre por la experiencia de valiosos docentes gremialistas, participaron activamente de las movilizaciones sociales de la época” (De la Torre, Carlos, “Breve Historia de la CTERA”. Escuela Mía, Revista de AMSAFE Rosario, Año 1, N° 3, pp. 20-22. Extraído de: Vázquez y Balduzzi, 2000: 62).

Como sostienen Vázquez y Balduzzi (2000), los pronunciamientos individuales y colectivos de la militancia sindical docente encontraron -si bien con matices- fuertes coincidencias en la reacción contra la política educativa de Onganía y de los posteriores gobiernos militares. Desde estas posiciones gremiales comunes y ante el creciente protagonismo de las organizaciones sindicales antiburocráticas en la articulación de la lucha social y política, fue posible percibir que estaban dadas buena parte de las condiciones para intentar una confluencia nacional de distintos gremios y asociaciones docentes.

Hacia fines de 1968, el entonces Secretario de Educación José María Astigueta presentaba un anteproyecto de ley orgánica de educación que avanzaba en una reforma estructural del sistema educativo, en un intento de acoplarlo a los requerimientos de la modernización tecnocrática, como eje vertebrador del programa desarrollista neoliberal (Vázquez y Balduzzi, 2000). Elaborado por una comisión compuesta por exponentes del sector privado de la educación, el proyecto planteaba el papel subsidiario del Estado y derogaba la Ley 1420, desde argumentos asiduamente empleados por la Iglesia Católica en esos años. Una de las cláusulas que mayor rechazo generaba en los gremios docentes y en otros sectores de la comunidad educativa era la propuesta de modificación de la estructura del

sistema educativo, a partir de la creación de una escuela intermedia de dos años de duración -entre el nivel primario y el secundario-, y la reducción de la obligatoriedad de la escolaridad de siete a cinco años (Balduzzi, 2017).¹¹⁸

Según Balduzzi (2017), el proyecto fue retirado de circulación, como consecuencia de las duras críticas que recibió. Pero esto no obstó para que, meses después, en 1969, se presentara uno nuevo que, a pesar de incluir menos artículos y algunas modificaciones, mantenía los lineamientos sustanciales del anterior. Los cuestionamientos a este segundo proyecto desencadenaron la renuncia de Astigueta. A pesar de que el gobierno desplazó de su agenda la sanción de una nueva ley de educación, se continuaron implementando los lineamientos generales de la reforma hasta que, en 1971, la fuerte oposición docente lograra su suspensión en el plano nacional.¹¹⁹

Este escenario de reformas fue el telón de fondo de un proceso donde se mancomunaron los esfuerzos de resistencia frente a la política gubernamental, que se manifestaron en importantes huelgas provinciales y nacionales y en otras experiencias que apostaron por la discusión de un proyecto de educación alternativo. En 1969 se producía una huelga de más de cuarenta días en Mendoza, donde según argumenta Marcos Garcetti -referente protagónico del posterior proceso de formación del Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE)- “se luchaba por salario y jubilación.”¹²⁰ Ese mismo año, los docentes tucumanos (organizados en ATEP) impulsaban procesos de huelga en los meses de octubre y noviembre, que se prolongaron en mayo, julio y agosto de 1970. Esta experiencia tuvo la particularidad de recibir el apoyo de una Federación de Padres que se nuclearon en defensa de la escuela pública, así como el de los maestros que dependían

¹¹⁸ Como aportan Vázquez y Balduzzi (2000), la medida sintonizaba con las históricas aspiraciones de los sectores más conservadores, quienes desde comienzos de siglo intentaban reducir el alcance de la educación obligatoria y delimitar un circuito acotado a la formación laboral, profundizando -de este modo- la histórica segmentación del sistema educativo nacional.

¹¹⁹ Sin embargo, se mantuvo la reestructuración del sistema de formación de docentes (que se trasladaba de la escuela normal al nivel terciario, a partir de la creación de Profesorados de Enseñanza Elemental) y la política de impulsar transferencias de las escuelas primarias nacionales a las provincias, prevista también para el resto de los niveles educativos. En el plano provincial, la implementación fue despareja y dependió de los niveles de resistencia a la reforma y de la particular correlación de fuerzas de cada jurisdicción. Asimismo, el gobierno de Onganía impulsó modificaciones en el Estatuto del Docente para adecuarlo a los nuevos criterios de “jerarquización de la docencia”, anuló la representación del sector en los consejos escolares y suspendió por dos años la graduación de maestras y maestros para “regular” el “exceso de egresados”. Los salarios se vieron afectados negativamente por las políticas de “racionalización del sector público” y se introdujeron modificaciones que deterioraron las condiciones del régimen jubilatorio (Balduzzi, 2017: 39-40).

¹²⁰ Tomamos un fragmento de la entrevista que reproducen Vázquez y Balduzzi (2000).

del Estado Nacional (que trabajaban en las “Escuelas Lainez”) y de los docentes de la universidad (Vázquez y Balduzzi, 2000).

Posteriormente, con el trasfondo de movilizaciones populares del tenor del Vivorazo (1971) y del Mendozazo (1972), se produjeron nuevos conflictos docentes. En Rosario, en 1971, un paro por tiempo indeterminado que se extendió por 50 días fue considerado como germen del proceso de formación del SINTER (cuestión que retomamos en el próximo apartado). En Mendoza, una huelga de casi cuatro meses (desde el 15 de marzo hasta el 4 de julio de 1971) es recordada por la importancia que tomó en el proceso de creación del SUTE. En los inicios de 1972, cobraron impulso movilizaciones docentes por reclamos sectoriales, en confluencia con la situación de protesta popular generalizada (Vázquez y Balduzzi, 2000).

Como aporta Balduzzi (2017), las resistencias a las políticas del gobierno dictatorial también se expresaron a través de la organización de un Congreso Nacional de Educación, con el propósito de generar un espacio de discusión de un proyecto de “Ley Federal de Educación” alternativo, sustentado en los principios de la Ley 1420. De la Comisión Provisoria que lo auspició participaron 15 organizaciones gremiales y 2 que apoyaban a la educación pública (la Asociación Argentina por la Educación Popular y el Movimiento en Defensa de la Escuela Pública). El congreso consistió en el desarrollo de jornadas de debate entre 1970 y 1973 en diversas ciudades de nuestro país. El primer encuentro se llevó a cabo del 10 al 12 de octubre de 1970 en Tucumán y mantuvo una articulación con el paro nacional convocado por el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND)¹²¹ para el 18 de noviembre de ese año (Vázquez y Balduzzi, 2000; Balduzzi, 2017).¹²²

Este encuentro contó con la participación de un total de 218 organizaciones de diverso tipo (asociaciones docentes, culturales, barriales, cooperadoras escolares, centros de estudiantes, agrupaciones universitarias y secundarias, sindicatos) que pertenecían a 16 provincias y a la Capital Federal. Posteriormente, se organizaron encuentros en Mendoza, en abril de 1971; en Rosario, en agosto de 1972; en Córdoba, en junio de 1973; y un cierre

¹²¹ Como indicamos en el capítulo anterior, el AND fue uno de los nucleamientos que tomó protagonismo en la formación de la CTERA. Se conformó el 3 de octubre de 1970, a partir de la confluencia de las cuatro organizaciones docentes más importantes a nivel nacional: la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), la Comisión Coordinadora Intersindical Docente (CCID), la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) y la Unión Nacional de Educadores (UNE) (Vázquez y Balduzzi, 2000).

¹²² Señala Balduzzi (2017) que esta medida fue histórica, por los altos niveles de acatamiento que obtuvo, y porque expresó la fuerte oposición a la reforma educativa impulsada por el gobierno de Onganía, en un contexto de politización del debate educativo.

en Buenos Aires, en septiembre de ese mismo año, poco después de la creación de la CTERA. En el período comprendido entre 1971 y 1972, también se concretaron nuevos paros de 24; 48 y 72 horas y otras actividades de denuncia como “las semanas de protestas”, modalidad que luego adoptó la CTERA (Vázquez y Balduzzi, 2000; Balduzzi, 2017).

b.2 Los docentes rosarinos en la encrucijada. De los rosariazos a la formación del SINTER

“Los Rosariazos fueron los primeros escarceos duros que nosotros tuvimos, porque no era lo mismo estar en la Casa del Maestro con esas viejas que tomaban té a cada rato y comían torta, que encontrarte de pronto en la calle que te reprimían de semejante manera. Antes, en Santa Fe, alguna que otra cosa habíamos ligado, pero no fue como lo del Rosariazo y mucho menos como lo de septiembre. Ahí fue mucho más duro porque los tipos se tuvieron que atrincherar porque venían los trabajadores desde todos los barrios. Todo eso nos empujó en nuestra lucha adentro del sindicato para darnos cuenta qué estábamos haciendo allí. Sin duda, el Rosariazo nos golpeó.” (Entrevista a Susana Figueroa, miembro del grupo fundador del SINTER, en: Mut, Fernando (2009) “Maestras y maestros antes, durante y después de los Rosariazos”, en Ceruti, L. *Rosariazos. Docentes en las barricadas*. AMSAFE Rosario, Rosario, pág. 54.)

Como relata Leónidas Ceruti en su reconstrucción histórica de “los rosariazos”, en abril de 1968 un sector del movimiento obrero de Rosario y del Cordón Industrial lanzaba una convocatoria titulada “Por una CGT sin compromisos o ataduras espurias” en donde se planteaba que para asumir “la responsabilidad que el momento nos exige”, no había más que unir a todos los que entendían que había que bregar por el surgimiento de “dirigentes leales a las ideas e intereses del pueblo trabajador”. Posteriormente, el 17 de ese mes, un plenario de 27 gremios conformaba la CGT de los Argentinos Regional Rosario, en adhesión a la central obrera liderada por Raimundo Ongaro (2009: 27).

El 11 abril de 1969, desde la ciudad de Villa Ocampo (en el nordeste santafesino) partía la “Marcha del Hambre”, con destino hacia la capital provincial, en protesta por la situación generada por los cierres de fábricas e ingenios, en plena crisis de las economías regionales.¹²³ En mayo, se desarrollaban intensas movilizaciones en Corrientes, Rosario, Córdoba y otras partes del país. Para ese mes, ambas CGT habían acordado un plan de lucha con un paro nacional el día 30.¹²⁴ En la Universidad Nacional del Nordeste, la

¹²³ Ceruti señala que se anexaron distintas poblaciones y que la represión de la policía santafesina fue enfrentada por una pueblada que ocupó el edificio comunal y obligó a renunciar al intendente. A este levantamiento “se lo conoció como ‘la golondrina anunciadora’ de lo que posteriormente sucedería en el país con los distintos ‘azos’” (2009: 27. Las comillas son del original)

¹²⁴ El 29 de mayo se producía el Cordobazo, rebelión protagonizada por obreros y estudiantes, en el marco de un “paro activo” convocado para ese día. La multitudinaria manifestación fue duramente reprimida.

federación universitaria se declaraba en huelga, ante la orden del rector interventor de disolver los centros de estudiantes. El 15 de mayo, la salvaje represión policial a una masiva marcha estudiantil organizada en reclamo por los precios del comedor universitario, generó varios heridos y el asesinato de Juan José Cabral, estudiante de cuarto año de medicina. Estos acontecimientos incrementaron el clima de tensión en las facultades rosarinas, donde se sucedían las asambleas. La decisión del rector de suspender las clases por tres días fue seguida de una nueva asamblea y movilizaciones. La intensa represión policial ocasionó la muerte de otro estudiante, Adolfo Bello, quien cursaba segundo año de la carrera de Ciencias Económicas. Se desencadenaba el “Primer Rosariazó” (Ceruti, 2009).

Como corolario de las distintas manifestaciones de protesta que se llevaron a cabo esos días, el 21 de mayo el Comité de Lucha de Estudiantes de Rosario y la CGTA convocaron a una “Marcha del Silencio” en homenaje a los “compañeros caídos”. Ante el anuncio de la movilización, las autoridades desplegaron una estrategia intimidatoria, transformando el centro de la ciudad en una “fortaleza policial” y exhortando a la desconcentración. No obstante, los estudiantes siguieron adelante con la concentración y resistieron una nueva represión que desató una “batalla campal”, donde cayó abatido por un balazo en la espalda el adolescente Luis Norberto Blanco, empleado metalúrgico y estudiante que intentaba huir corriendo de la persecución policial.¹²⁵ Pasada la medianoche, el Poder Ejecutivo Nacional decretaba “Rosario Zona de Emergencia” bajo control del Ejército. Un Plenario de 38 gremios (pertenecientes a las dos centrales obreras) ratificaba un paro para el viernes 23.¹²⁶ Días después, un plenario de 40 gremios confirmaba el paro del 30 de mayo. El jueves 29, día en que llegarían las noticias del Cordobazo, 2000 personas asistían a la

Algunos manifestantes murieron y otros resultaron heridos y detenidos, entre ellos, Agustín Tosco, referente del Sindicato Luz y Fuerza.

¹²⁵ Ceruti relata que cuando la Infantería de Policía lanzó gases lacrimógenos para desconcentrar a los estudiantes, éstos “respondían con piedras, se dispersaban y volvían a reagruparse”, tratando de continuar con la marcha, en improvisadas columnas. Se armaron barricadas con maderas de obras en construcción y, con los papeles que les arrojaban desde los edificios, encendían fogatas. Entre unos 3000 y 4000 manifestantes coparon el centro con la colaboración de los vecinos. La zona parecía “un campo de guerra con grandes fogatas y barricadas en muchísimas esquinas” (2009: 32). Las autoridades enviaron a los escuadrones de caballería, que llegaron cuando un grupo intentaba tomar el rectorado, otro salía de un intento fallido de interferir la transmisión de la radio LT8 y un tercer grupo se dispersaba después de abandonar la idea de ocupar la Jefatura de Policía, objetivo que se había planteado cuando la policía huía. (2009: 33).

¹²⁶ Una declaración de 31 sacerdotes adhería “a la actitud de los estudiantes” y criticaba la acción policial y “los poderes concedidos al II Cuerpo de Ejército”. El paro produjo un elevado ausentismo en Rosario y en la zona de San Lorenzo. Una columna de 7000 personas acompañó los restos de Blanco en el trayecto de 87 cuadras que se extendía desde su casa hasta el cementerio.

colocación de dos placas en homenaje a los jóvenes asesinados, frente a la galería Melipal (donde había sido baleado Adolfo Bello) y al comedor universitario (Ceruti, 2009).

En septiembre de ese mismo año, se producía el “Segundo Rosariazo”, cuando trabajadores ferroviarios convocaban a una “huelga de brazos caídos” en los lugares de trabajo, en repudio a la suspensión de un delegado que había adherido a varios paros nacionales.¹²⁷ Ante el llamado a una nueva huelga de 72 horas a la que se plegaron nuevas seccionales, la empresa anunció suspensiones masivas y los delegados respondieron con un paro por tiempo indeterminado a partir del día 12 de ese mes. Fue entonces cuando el gobierno nacional, a través del Consejo Nacional de Seguridad, ordenó la aplicación de la “Ley de Defensa Civil”, que colocaba al personal ferroviario bajo la órbita del Código de Justicia Militar. Como respuesta, el plenario de la CGT Unificada de Rosario convocó a un paro de 38 horas para los días 16 y 17, que cosechó el apoyo de estudiantes universitarios y de diversos partidos políticos (Ceruti, 2009).

En el transcurso de la movilización del 16 de septiembre, las calles de Rosario se transformaron en escenario de fuertes enfrentamientos entre los manifestantes y las fuerzas policiales. La manifestación se desplazó a los barrios (principalmente en las zonas norte y sur) y se organizaron barricadas en los distintos puntos de concentración.¹²⁸ Allí se improvisaban asambleas espontáneas y se discutía cómo continuar la resistencia, al tiempo que se controlaba el ingreso de la zona. Cuando el Ejército se hizo cargo de la represión y comenzó a recuperar el control de la ciudad, se desató una “furia antidictatorial”. La lucha se extendió por dos días y dejó un saldo dos muertos, veinticinco heridos y centenares de detenidos (Ceruti, 2009).¹²⁹

Los docentes que, con sus testimonios, reconstruyen su participación en esta experiencia, reconocen en los Rosariazos el inicio de un enfrentamiento con el modelo de organización que imperaba en la Casa del Maestro, sede de la Sociedad Unión del Magisterio y de la

¹²⁷ Para entonces, la Unión Ferroviaria había sido intervenida. Se anularon convenios y más de cien mil trabajadores fueron castigados de diversas maneras por haber adherido a varios paros. Se aplicó la ley de represión del comunismo y se encarceló a numerosos dirigentes (Ceruti, 2009).

¹²⁸ Ceruti destaca el amplio apoyo del espectro partidario cosechado en esa manifestación. Apunta que en las barricadas “se encontraban peronistas, radicales, comunistas, socialistas” (2009: 38).

¹²⁹ Ceruti (2009) argumenta que esta “masiva protesta de la clase obrera y del pueblo de Rosario” fue muy significativa para el desarrollo y crecimiento de distintos gremios, activistas sindicales, agrupaciones obreras y políticas. Añade que los diversos cálculos que circulan acerca de la población que participó en esas jornadas oscila entre las 100.000 y las 250.000 personas. En ese marco, se pregunta por qué este “Segundo Rosariazo” (“El Rosariazo Proletario”), tiende a quedar en el olvido, o bien confinado al recuerdo de los “pequeños círculos.”

Comisión Pro-Mejoras Económicas.¹³⁰ Se evoca particularmente la crueldad de la represión que “superaba por lejos a la de otras agresiones policiales sufridas anteriormente” y el estado de conmoción generado por el asesinato de Adolfo Bello, hermano de una maestra que había concurrido a la movilización. Se destaca también “la protección, la solidaridad y el apoyo de la mayor parte de la población rosarina”, frente a la ferocidad de la acción estatal (Mut, 2009).¹³¹

Guillermo Ríos (2005) señala que numerosos docentes se acercaron por primera vez a espacios como la Casa del Maestro o el Comedor Universitario de la Universidad Nacional de Rosario (donde generalmente se desarrollaban las asambleas universitarias desde la prohibición de este tipo de actividades decretada por el gobierno dictatorial). A su vez, en algunos casos, era la primera vez que participaban de una manifestación callejera, una huelga o una asamblea. Carlos De La Torre, quien más tarde asumiera como primer Secretario General del SINTER, recuerda una concurrida asamblea, en la Casa del Maestro, donde se tomó la decisión de adherir al paro, pero sin lograr el aval de los gremios.¹³²

“Yo creo que el Rosarizao fue el sacudón que tuvo la docencia para entrar a participar más en sus necesidades y no conformarse con las reivindicaciones que planteaba la Comisión Pro-Mejoras Económicas. Ahí se empezó a discutir otros temas y a comunicarnos con los estudiantes y a comunicarnos con los obreros. Para mí el Rosarizao fue eso: un disparador muy importante para el nivel de conciencia de los trabajadores, desde una base real de participación” (Entrevista a Carlos De La Torre en: Mut, Fernando “Maestras y maestros antes, durante y después de los Rosarizaos”, en: Ceruti, L. *Rosarizaos. Docentes en las barricadas*. AMSAFE Rosario, Rosario, pág. 63).

Los Rosarizaos son recordados por haber impulsado la conformación de un colectivo gremial de nuevo tipo en el seno de la docencia, donde se alentaron discusiones que, transversales a distintos espacios de organización (el barrio, el gremio, las fábricas, etc.) traspasaron los muros escolares y aceleraron los procesos de implicación en la cuestión

¹³⁰ La Comisión Pro Mejoras funcionaba como una instancia de acuerdos y coordinación de carácter intersindical donde confluían distintas organizaciones gremiales de la provincia, bajo la dirección hegemónica de la Federación Provincial del Magisterio (a la que, entre otras, adhería la Sociedad Unión del Magisterio de Rosario) y la Asociación del Magisterio Católico (Tonón y Andelique, 2015). La Casa del Maestro es una edificación de fuerte significación simbólica, tanto en la ciudad de Rosario como en la de Santa Fe. Ambas sedes se organizaron con un criterio mutualista y cooperativo con los aportes de los afiliados y subsidios estatales entre las décadas del 40 y del 50. Por muchos años, funcionaron como sedes de los gremios docentes (Ríos, 2005).

¹³¹ Las frases entre comillas corresponden a la entrevista realizada a Susana Figueroa.

¹³² Enzo Montiel destaca la significativa participación en las instancias asamblearias, que superaba ampliamente los parámetros de concurrencia habituales. Por su parte, Carlos De La Torre añade que las autoridades iniciaron una “información sumaria” a quienes habían adherido al paro. Si bien muchos docentes habían acatado la medida de fuerza, los inspectores aconsejaron que no reconocieran la adhesión porque “les podría traer consecuencias”. En esa situación, muchos optaron por expresar que no habían hecho el paro. Entrevistas realizadas a Enzo Montiel y a Carlos De La Torre en: Mut, 2009, op. Cit., pág 63.

política y sindical (Ríos, 2005). El proceso organizativo cobró mayor visibilidad en el Segundo Rosariazo, cuando quienes participaban de las asambleas de la Casa del Maestro, empezaron a coordinar la convocatoria a las movilizaciones (Mut, 2009).

Sin embargo, las conducciones de las asociaciones gremiales que allí funcionaban tenían una actitud refractaria hacia quienes promovían el compromiso con estas experiencias de protesta (Ríos, 2005; Mut, 2009). La Sociedad Unión del Magisterio llegó a denegar el pedido de afiliación de un grupo de maestros, amparándose en un mecanismo de selección de ingresantes, previsto en su propio estatuto (Ríos, 2005; Mut, 2009). Los argumentos en los que se fundaba esta decisión apelaban a la necesidad de resguardar a la asociación frente al alto grado de politización que mostraban estos docentes. Guillermo Ríos (2005) alude a la diferenciación que uno de sus entrevistados, por entonces referente de la Sociedad Unión del Magisterio, establecía entre un gremialismo “completamente apolítico” y el modelo de organización defendido por los “izquierdistas”. El entrevistado evoca la situación en estos términos:

“(…) No los dejamos entrar, no los aceptábamos como socios... no era sindicato, era asociación de maestros... en el sindicato pueden... están obligados a entrar todos, una asociación de maestros o de otra cosa acepta a los que quiere como amigos... no los queríamos como amigos y no los dejábamos entrar (...)” (Referente de la Sociedad Unión del Magisterio en: Ríos, 2005: 101).

Poco después, en el marco de la huelga de comienzos del ciclo escolar de 1971, la profundización de las diferencias de concepciones abonó un espacio para la construcción del SINTER, como expresión de ruptura con el modelo predominante hasta entonces. La huelga comenzó los primeros días de marzo, en cumplimiento con lo decidido en una asamblea provincial que se había realizado en diciembre del año anterior.¹³³ De acuerdo con las resoluciones de la asamblea provincial, el paro total de actividades, en las escuelas públicas y privadas de todos los niveles y modalidades, se programaba para los días 16, 17, 23, 24 y 25 de marzo. De modo que se iniciaban las clases el 15 pero con huelgas escalonadas de 48 horas y 72 horas. Asimismo, se advertía que, de no recibir una respuesta satisfactoria al petitorio presentado, se convocaría a una nueva asamblea para analizar el paro por tiempo indeterminado. A propuesta del gobierno, se conformó una Comisión Mixta que fue aceptada por las conducciones gremiales, pero al fracasar las

¹³³ Como indica Carlos Anelique (2012), en los años previos, las demandas principales de la Comisión Pro-Mejoras se relacionaron con cuestiones salariales (reclamos de reajuste en función de la inflación, bonificaciones por antigüedad, incorporación al salario de la bonificación por asistencia perfecta, el problema del pago atrasado a los docentes suplentes) y laborales (vinculadas con las garantías al derecho a la estabilidad y a la jubilación). A su vez, y al unísono con protestas que emergían en el plano nacional, se alzaban las críticas hacia la reforma educativa impulsada por Onganía hacia fines de los 60.

negociaciones en esta instancia, la asamblea resolvió el paro por tiempo indeterminado a partir del 17 de mayo. La huelga se extendió por 36 días ininterrumpidos y adoptó una modalidad activa, a través de la organización de asambleas, movilizaciones, concentraciones, reuniones con padres y estudiantes, con otros sindicatos, etc. (Andelique, 2012).¹³⁴

El conflicto fue adoptando un tenor cada vez más confrontativo, a medida que se pronunciaba la distancia entre las posiciones de la Comisión Pro-Mejoras y del gobierno. Las autoridades apostaron al desgaste, dilataron la resolución del conflicto y apelaron sistemáticamente a la represión violenta de las manifestaciones callejeras. Ejercieron su presión intimidatoria a través de la retención de los salarios y las amenazas de sumarios. A pesar de la significativa participación que la protesta continuaba cosechando (especialmente en la ciudad Capital y en Rosario), hacia junio, comenzó a decaer la adhesión de algunos pueblos del interior y de las zonas rurales (Andelique, 2012).

Finalmente, con la mediación de la CGT Regional, el gobierno formalizó una propuesta ante la conducción de la Comisión Pro-Mejoras, que convocó a una asamblea para definir una posición. En términos salariales, la propuesta no superaba lo que previamente se venía rechazando. Establecía el pago inmediato del mes de mayo, la conformación de una comisión para resolver el pago de los días de huelga y la promesa, por parte del gobierno, de no aplicar sanciones, en caso de que se dispusiera el levantamiento de la huelga. La asamblea se desarrolló en el local de la Casa del Maestro de la ciudad de Santa Fe y contó con la participación de delegados de todos los departamentos provinciales. Tuvo una concurrida presencia de docentes del interior y, en especial, de la ciudad de Rosario. En un largo e intenso debate, se expresaron diferencias entre quienes proponían continuar con la medida de fuerza -en su mayoría docentes de la zona sur que habían tenido una participación importante en un Comité de Huelga que funcionaba de forma paralela a la Comisión Pro-Mejoras- y los partidarios de levantarla.¹³⁵ La votación, de carácter secreto, se definió con 45 sufragios en favor de levantar el paro y 31 por la continuidad de la huelga. La resolución de la asamblea declaraba que lo ofrecido no satisfacía “las mínimas

¹³⁴ Según Andelique (2012), el acatamiento fue contundente en todo el territorio provincial. Contó con el apoyo de la CGT, organizaciones sindicales locales, la Federación de Cooperadores Escolares, organizaciones barriales, estudiantes, padres y algunas organizaciones políticas, entre otros.

¹³⁵ Guillermo Ríos (2005) consigna que entre los departamentos que se pronunciaron por continuar con la medida de fuerza se encontraban, además de Rosario, Caseros, Iriondo, Constitución, San Cristóbal, San Jerónimo y San Lorenzo.

exigencias del gremio docente” y que sólo constituía “una salida de emergencia”. La huelga se suspendió el 23 de junio (Andelique, 2012: 14).

Como documenta Guillermo Ríos (2005), en Rosario, el levantamiento de la huelga fue vivido como una “traición”, situación que derivó en la ruptura de la Casa del Maestro y la conformación del Pro-SUD (Pro-Sindicato Único Docente), espacio que se pronunciaba por la defensa de la “unidad gremial” y, al mismo tiempo, por la “oposición a las estructuras vigentes representadas por la Casa del Maestro” (Ríos, 2005: 104). Meses después, se fundaba el SINTER. Sin embargo, el autor señala que hubo un grupo de docentes que, habiendo participado de la formación del Comité de Huelga y habiendo, asimismo, compartido las críticas hacia las posiciones que entonces hegemonizaban en la Sociedad Unión del Magisterio, optó por encauzar la disputa “desde adentro” y tomar distancia de la estrategia de quienes calificaban de “rupturistas” por abonar a la conformación de un nuevo sindicato.¹³⁶

Por su parte, María Cecilia Tonon y Carlos Andelique (2014) encuentran que, en el plano provincial, la Comisión Pro-Mejoras venía perdiendo su capacidad de coordinación y centralización de la acción gremial colectiva. Se le cuestionaba su modalidad de funcionamiento y los “malogrados resultados que se habían obtenido en el conflicto”. Fue así como algunas entidades decidieron retirar a sus delegados y abrir una nueva instancia de coordinación con el objetivo de construir una organización que reuniese a todos los sectores docentes (de los distintos niveles y modalidades). Como señalan los autores, “lo que se estaba materializando (en cierta medida) era el resultado de un proceso de experiencia política y sindical que llevó a muchos docentes a plantearse la construcción de un sindicato unificado” (Tonon y Andelique, 2014: 4).

¹³⁶ Éste es el caso de los docentes que se integraron al Movimiento de Unidad y Renovación que, como formula en su declaración de principios, se constituyó como una “corriente unitaria” que se proponía “desarrollar las acciones de lucha de los docentes por la conquista de sus más apremiantes necesidades y reivindicaciones”. El autor señala que no se trataba estrictamente de una entidad gremial, sino de un agrupamiento que se proponía coordinar acciones, en el plano nacional, con el entonces Congreso Nacional de Educación y con el Acuerdo de Nucleamientos Docentes, para fortalecer las luchas contra las políticas educativas de la dictadura. Este agrupamiento contaba con una significativa participación de afiliados al Partido Comunista. En su declaración de principios, planteaba los siguientes propósitos: “1) Conquistar para nuestra organización gremial una DIRECCIÓN capaz de recoger y estimular la voluntad combativa de los maestros; 2) Promover la solidaridad con los gremios y todos los sectores populares que luchan por las reivindicaciones económicas y contra el aumento del costo de la vida; 3) Vincular nuestra lucha con la que libran la clase obrera y el pueblo contra la actual política económica y social, por una salida verdaderamente democrática y popular”. Declaración de Principios del MUR en: Ríos, 2005: 208. El destacado en mayúsculas es del original.

Éste fue el marco en el que se formaron sindicatos regionales y/o departamentales, como el caso del SINTER, en Rosario, el SINTES (Sindicato de Trabajadores de la Educación de Santa Fe) y el SUTEN (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Norte), con sede en la ciudad de Reconquista. A partir de 1972, se agruparon en la Federación Única de Sindicatos de Trabajadores de la Educación (FUSTE), ya mencionada en la introducción, y a nivel nacional en la CUTE (Central Única de Trabajadores de la Educación) (Tonon y Andelique, 2014).¹³⁷ La CUTE recuperaba ciertos planteos que, en la década anterior, se habían formulado en el marco de la delimitación de lo que Vázquez y Balduzzi (2000) conceptualizan como “corriente de sindicalización”.

Recordemos que, desde esta corriente, se apelaba a una autorrepresentación del docente como trabajador y se argumentaba sobre la necesidad de agrupar a todas las categorías de trabajadores de la educación en sindicatos únicos por provincia. A estos criterios, se añadían aquellos que emergían en el seno de las experiencias de lucha y de articulación con los sectores más combativos del sindicalismo y que pueden leerse en el acta constitutiva de la CUTE, de julio de 1972.¹³⁸ Allí se aludía, por ejemplo, a los propósitos de bregar por “un real cambio de estructuras socioeconómicas para que la educación responda a los intereses de la clase trabajadora y demás sectores populares” y que “los trabajadores de la educación replanteen la naturaleza de su función a fin de que puedan convertirse en eficaces agentes de una educación liberadora”. Se planteaba la necesidad de construir una organización gremial que “asegure la representación de las bases, la relación de los dirigentes y la plena vigencia de la democracia sindical.”¹³⁹ Como ya indicamos en el capítulo 2, la CUTE participó, junto con el AND y otros sindicatos no encuadrados en ninguno de estos dos nucleamientos, en el proceso de unificación que, en 1973, dio lugar a la conformación de la CTERA. Carlos De La Torre, miembro fundador

¹³⁷ La Federación Provincial del Magisterio y la Asociación del Magisterio de Santa Fe permanecían en el AND (Acuerdo de Nucleamientos Docentes).

¹³⁸ Su congreso constitutivo se desarrolló en la sede del sindicato Luz y Fuerza, en la ciudad de Córdoba, en un momento en que Agustín Tosco (referente histórico de este sindicato) estaba encarcelado junto con Raimundo Ongaro. Vázquez y Balduzzi (2000) señalan que este hecho pone de manifiesto la ligazón de este sector del sindicalismo docente con los gremios combativos. Por su parte, y de acuerdo con la información brindada en la entrevista que los autores le realizan a Garcetti: “La CUTE nucleaba al sector más combativo que iba desde el peronismo hasta la izquierda combativa, no el PC. En el AND, estaba el PC, los radicales y los socialistas, y de este lado los “perucas”, los “chinos”, la “vanguardia”, todos los sectores más “troskos” como se decía. Éramos minoritarios, por lo menos en la representación formal” (Entrevista a Marcos Garcetti en: Vázquez y Balduzzi, 2000: 80. Las comillas son del original).

¹³⁹ Acta Constitutiva de la Central Única de los Trabajadores de la Educación (CUTE), Córdoba, 2 de Julio de 1972, anexada en: Ríos, 2005. Estos últimos criterios adquieren sintonía con las críticas que se le formulaban a las prácticas gremiales del AND, que se las vinculaba con el “burocratismo”, la falta de representatividad y la escasa participación de las bases (Vázquez y Balduzzi, 2000).

del SINTER y dirigente de la FUSTE, fue elegido para ocupar una de las cuatro Secretarías Gremiales Adjuntas de la primera Junta Ejecutiva de la CTERA (Vázquez y Balduzzi, 2000; Ríos, 2005).¹⁴⁰

Por su parte, los docentes rosarinos que -un año antes de la formación de la CUTE- convergían en el SINTER, emplearon argumentos similares, en el momento de fundamentar la “ruptura” con las estructuras gremiales existentes, a las que se les atribuía -entre otras características- una dinámica “burocrática”, propia de una organización estructurada “por arriba” que producía “mandatos inconsultos” (Ríos, 2005). En un documento titulado “Fundamentos de nuestra decisión” se planteaban los “vistos y considerandos acerca de las actitudes gremiales asumidas por nuestros ‘dirigentes’”.¹⁴¹ Allí se expresaba que el conflicto de mayo de 1971 había revelado la existencia de “una burocracia seudo gremial, carente de toda representatividad real (...)” Se denunciaba que esta “burocracia gremial” había jugado el papel de “personera del gobierno (...) frenando por arriba exigencias de lucha y mientras pudo traicionándolas cuando éstas se produjeron al margen de su control y voluntad.”

Respecto del señalamiento acerca del carácter “inconsulto” de los mandatos, se analizaba que éstos expresaban un “desprecio absoluto” hacia los maestros. Se acusaba a la dirigencia de pretender convertir al cuerpo de directivos e inspectores en “únicos voceros autorizados”, y de tratar de formar una “Junta de Delegados manejable a nivel de Directores”. Se esgrimía que, sin embargo, “la mayoría de los directores e inspectores, no respondió a manejos de este tipo”, sino que, por el contrario, “manifestó su total disconformidad por lo actuado, quedando en consecuencia estos seudo-dirigentes marginados junto a pequeños grupos que siempre intentaron frenar la lucha gremial y que hoy ven en Pro-Mejoras Rosario el arma ideal para satisfacer sus mezquinos intereses.” Se añadía que “las prácticas desleales” de la patronal (de subvencionar a las entidades gremiales) habían encontrado un “eco favorable” en estos dirigentes, cuyas actitudes avanzaban en una “participación concreta con quienes supuestamente deben enfrentarse”.

¹⁴⁰ Ríos (2005) destaca el hecho de que un referente del SINTER haya sido elegido en un cargo ejecutivo de la CTERA y lo analiza como una expresión de la envergadura cobrada por el proceso de acumulación de esta nueva organización, en un corto plazo. Asimismo, a partir de los datos proporcionados por Vázquez y Balduzzi (2000), remarca la significación que toma la participación de la FUSTE en el Congreso de Huerta Grande. En efecto, la FUSTE concurrió con 18 congresales que representaban a 5392 afiliados, mientras que la histórica Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe, lo hizo con 10 congresales que referenciaban a 2855 afiliados.

¹⁴¹ Tomamos un documento anexo en Ríos, 2005. Pp. 205-206. Las comillas son del original.

Se recordaba lo expresado por uno de los dirigentes objeto de esta crítica: “Señor Ministro nosotros no estamos enfrentados”.

Se manifestaba que por “su constitución, estatutos y propósitos” estas estructuras “jamás permitirán el ingreso a docentes que por su postura combativa puedan transformarles su oscuro gremialismo en lucha valiente, de bases y de denuncia contra la patronal.” Se planteaba que, en virtud de la experiencia de “lucha continua” y de la “madurez procesada”, las actuales entidades, “claramente enfrentadas con los maestros y carentes de representatividad”, no podían producir el cambio “que la hora actual requiere”, pues para los trabajadores de la educación, el conflicto de mayo de 1971, había representado una “toma de conciencia de su real situación de asalariados que tienen como patrón al Estado”.

Se apelaba a la necesidad de reconocer que las luchas de los docentes “están ineludiblemente ligadas a las de la clase obrera y el pueblo, como medio para presionar con eficiencia ante la patronal”. Se esbozaba que la estructura de la nueva organización gremial debía nuclear “a la totalidad de los trabajadores de la educación, en el ámbito primario, secundario y universitario” como instrumento “apto” para unificar a las luchas, “evitando así la atomización que el gobierno alienta”, pues el conflicto de mayo de 1971 había demostrado que “sólo la participación activa y directa de las bases asegurará una conducción gremial ‘combativa’ que lleve adelante las banderas de las luchas” (Documento “Fundamentos de nuestra decisión”, s/f, anexo en: Ríos, 2005: 205-206. Las comillas son del original).

Estos criterios de organización gremial mantenían una imbricación con lo que algunos docentes experimentaban desde el compromiso con la construcción de una “pedagogía politizada”, “liberadora” que, como sostiene Ríos (2005), traspasó el ámbito escolar, para inscribirse en un territorio más amplio como el barrio, la villa miseria o las comunidades rurales. En efecto, el acelerado crecimiento de los bolsones de pobreza en los márgenes de las ciudades y la aparición de las “villas de emergencia” en la década del 60, colocaba a los docentes frente al contacto cotidiano con los sectores más rezagados de la sociedad, en un momento en que su sindicalización potenciaba la toma de conciencia en torno a su compromiso con la defensa de los derechos populares. Se planteaban dos líneas de trabajo: una “política” y otra “pedagógica”. La primera apuntaba a abrir la discusión y a tomar posición en torno al proceso histórico que transitaba el país, en un intento de mantener vivos los vínculos con otras organizaciones “combativas” del movimiento

obrero.¹⁴² En este aspecto, se destaca el papel de las asambleas como espacio de circulación de la información sobre lo que ocurría en las escuelas, pero también en otros sectores del territorio. La segunda línea de trabajo se centró en la problematización de la formación docente. Se conformó una comisión especial, que se denominó “Grupo Contenidos” y que se abocó a la organización de cursos, charlas y talleres.¹⁴³

Las expresiones de los docentes entrevistados por Ríos (2005) dejan ver, como subraya el autor, que predomina la imagen de “un proceso que quedó trunco”, tras los acontecimientos que se precipitaron después de la muerte de Perón y “la re-articulación de las fuerzas represivas destinadas a borrar las huellas” de lo construido (Ríos, 2005: 162). El crecimiento sustancial de la escalada represiva impulsada por la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina) en su condición de organización paramilitar y paraestatal, marcó la extrema agudización de las persecuciones hacia las organizaciones populares. En octubre de 1975, la detonación de una bomba destruía gran parte de la Casa del Maestro de Rosario, hecho que generó el repudio del Frente Gremial Docente.¹⁴⁴ Algunos docentes sufrieron amenazas, otros fueron encarcelados, o bien perdieron su fuente de trabajo. La actividad sindical se mantuvo, pero de una forma “camuflada”, que implicó -por ejemplo- que se dejaran de realizar reuniones abiertas y que se buscaran formas alternativas de comunicación (Ríos, 2005).

Esta situación se profundizó a partir del golpe de Estado de marzo de 1976, cuando la gran mayoría de los sindicatos docentes se vio forzada a suspender la actividad gremial, ya que gran parte de su militancia fue blanco de los asesinatos, las desapariciones y las persecuciones, pergeñadas desde el gobierno de facto.¹⁴⁵ Algunos sindicatos fueron

¹⁴² De acuerdo con los testimonios recogidos por Ríos (2005), algunos miembros del SINTER participaron de la Coordinadora de Gremios en Lucha de Rosario. Las coordinadoras eran instancias de organización territorial que articularon acciones de confrontación contra la política del gobierno de Isabel Perón, entre 1974 y 1975. Una política que se mostraba claramente hostil a los intereses de los trabajadores, por el profundo impacto que tuvo en la pérdida del poder adquisitivo del salario y por las prácticas represivas y violentas que promovió hacia toda manifestación de oposición. Estas coordinadoras se desarrollaron en el Gran Buenos Aires (donde tomaron una significativa envergadura), en Córdoba y en el Gran Rosario. Como sostienen Pozzi y Schneider (2000), nucleaban a comisiones internas, delegados y activistas que se oponían a las conducciones de sus respectivos gremios.

¹⁴³ Una docente entrevistada por Ríos (2005) enfatiza la importancia que adquirían las preocupaciones académicas y la vincula con el carácter más integral de la disputa sindical, cuando manifiesta que “(...) el SINTER no tenía una conciencia meramente salarial”. Entrevista a Susana G. en: Ríos, 2005: 152.

¹⁴⁴ Constituido por el SINTER, la Sociedad Unión del Magisterio, la Asociación de Educadores de Establecimientos Privados, la Asociación de Maestros de Educación Manual, la Asociación de Maestros Nacionales y la Asociación de Trabajadores de la Educación Técnica (Ríos, 2005).

¹⁴⁵ Isauro Arancibia, Secretario General Adjunto de la CTERA y Secretario General de la ATEP, había sido asesinado. Se producía también la desaparición de más de 600 docentes, entre ellos miembros de la Junta Ejecutiva nacional como Marina Vilte, Eduardo Requena y Susana Pertierra. En septiembre de 1977, el Secretario General Alfredo Bravo fue secuestrado dentro de su escuela. A través de la APDH (de la cual

intervenidos y otros dejaron de funcionar de hecho, al ser encarcelada su conducción. Sin embargo, algunas organizaciones mantuvieron su actividad (CTERA, 2003). En su investigación sobre la situación de Santa Fe, Tonon y Andelique (2014) encuentran que se mantuvo una actividad gremial “solapada”, con ausencia de manifestaciones públicas (huelgas, movilizaciones, reclamos públicos), en claro contraste con las acciones que caracterizaron a los primeros años de la década del 70. Sobrevivieron actividades vinculadas a la organización interna del sindicato, que permitían sostener la continuidad institucional, pero sin abrir una confrontación con el gobierno.

c. La recomposición del campo sindical

c.1 Transición democrática y dinamización de la participación

En los inicios de la década de 1980, contexto próximo a la restitución formal de la democracia, comenzaron a tomar impulso las primeras acciones de reorganización de distintas tradiciones gremiales de la docencia de Santa Fe que coexistían antes de la dictadura militar. Al disolverse en 1980 la Federación Provincial del Magisterio, las entidades federadas en esa entidad se fusionaron en la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE). Como organización de primer grado, la AMSAFE había iniciado los trámites para obtener su personería gremial en 1972 y eso la posicionaba en una situación favorable para convocar a la unificación (Gindin, 2003).¹⁴⁶

Como analizan Tonon y Andelique (2014), la constitución de la AMSAFE como un sindicato único imprimía una lógica de funcionamiento distinta de la que venía caracterizando a los agrupamientos sindicales anteriores. En el caso de Rosario, en los últimos años de la dictadura, los militantes del SINTER decidieron disolver su organización distrital y afiliarse individualmente a la nueva AMSAFE, como una forma de priorizar la unificación y proyectar el fortalecimiento de la CTERA. No obstante, no todos los sectores acordaban con esta decisión. Uno de los referentes de Tribuna Docente¹⁴⁷, entrevistado para esta investigación, señala que el sector al que pertenecía proponía revitalizar la experiencia del SINTER y, en ese marco, evaluar la unificación,

Bravo era co-presidente) se realizó la denuncia internacional (CTERA, 2003). En Rosario, fueron asesinados Elvira Márquez y Raúl García, ambos miembros de la Comisión Directiva del SINTER (Ríos, 2005).

¹⁴⁶ Su zona de actuación comprendía los departamentos de Capital, Las Colonias, Garay y San Javier (Gindin, 2003).

¹⁴⁷ Tribuna Docente es una agrupación sindical de carácter nacional que adhiere al Partido Obrero.

pero como corriente que preservaba el programa y la naturaleza combativa de este sindicato.

Entrevistado-: Durante todo el período de la dictadura, nosotros tuvimos... El SINTER se mantuvo, participando, con los límites que teníamos... Bueno, dadas las condiciones y demás... Pero cuando se planteó la salida de la dictadura y demás, se empezó a plantear un debate... Que lo planteó, en realidad, De la Torre (...) De la Torre plantea... En ese momento coincide que, adecuándose al estatuto de la dictadura, se reconstruye lo que sería la vieja Federación del Magisterio, que luego se va a llamar Asociación del Magisterio. La actual Asociación del Magisterio se reconstruye y, entonces, De la Torre plantea un debate (...) donde él dice que no hay condiciones para continuar... “No vamos a poder desarrollar el SINTER como parte de una política, de una expresión político gremial” ... Y que tenemos que entrar directamente, disolvernó prácticamente... Entrar en la Asociación de Magisterio, no en forma ni siquiera organizada, sino individualmente. Nosotros nos oponíamos, pero, finalmente, con el peso que tenía como autoridad... Era uno de los principales dirigentes (...) Entonces ese fue nuestro ingreso, que fue ser como un sector de oposición, desde el principio... Nosotros... El único departamento fue en Rosario, donde hubo más de una lista. Entonces, cuando se reconstruye la Asociación de Magisterio, la mal llamada Asociación de Magisterio, en todos los departamentos, en los 19 departamentos de la provincia hubo prácticamente la única lista (...)

Entrevistadora-: ¿Ustedes disentían con el planteo que hacía De la Torre?

Entrevistado-: En realidad, entramos todos...

Entrevistadora-: Entraron todos, pero ustedes hubieran preferido entrar como...

Entrevistado-: Claro, fue un gran debate... Que nosotros creíamos que había posibilidades de revitalizar el SINTER, en ese momento, por la experiencia combativa y demás. Y él planteaba que no... (E25, militante de la agrupación Tribuna Docente. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

Otro de los entrevistados apela a la idea de que este sector “quedó aislado” después de la “derrota” de la dictadura y plantea que la recomposición sindical se apuntaló en organizaciones que recogían una tradición de izquierda más “tradicional.”

“A partir de ahí... Bueno... En ese momento, el gremio lo dirigía... Venía... En realidad, acá hubo una experiencia que fue el SINTER, que fue una ruptura, entre comillas, que estaba más vinculado con estos sectores... Con estos sectores más combativos de izquierda no tradicional. Si bien había otros sectores, pero, fundamentalmente, los que hegemonizaban eran estos sectores que... Bueno, después de la derrota del 76, del todo el proceso político y de represión, quedo aislado, digamos. Se entra a recomponer en el año 83 cuando yo todavía estaba en el profesorado (...) Un proceso donde se recompone el sindicato, fundamentalmente, con lo que había quedado de lo más tradicional, digamos. La izquierda tradicional... Los que dirigían... En principio, lo que se unificó de lo que había quedado del SINTER con la AMSAFE... Los que dirigían el primer proceso eran sectores del radicalismo y sectores vinculados... Va... Sectores del PC, digamos.... La 11 de Septiembre se llamaba... La lista que conducía... E incluso a nivel provincial era una mezcla mayor... Había sectores del peronismo... Que después pasan a ser la renovación etc., etc. ... Junto con estos sectores que dirigían en el sindicato. Bueno... En el... Ahí, empecé a militar... Ese fue un año... Fue interesante desde lo que fue la reapertura democrática, de la reorganización, digamos, de muchas luchas docentes” (E17, militó de la agrupación “Fuera de Renglón”. Integró la CD AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

En el momento de la refundación de la AMSAFE, los diecinueve departamentos de la provincia de Santa Fe comenzaron a funcionar con subdelegados elegidos por una directiva provincial (Montiel, 2010). En 1984, la AMSAFE realizaba su primera elección y un año después obtenía su personería gremial (Gindin, 2003). En estas elecciones se

presentaron una lista a escala provincial y tres en el Departamento de Rosario, donde triunfó la lista “11 de septiembre”, formada por una alianza de varios sectores, pero con protagonismo del radicalismo y del Partido Comunista. El sector que reivindicaba la ideología y el accionar del desaparecido SINTER se postulaba como “Frente Docente”. En el siguiente período electoral, en el año 1986, se presentaron dos listas en el ámbito provincial y cuatro en Rosario. El sector vinculado con el Partido Radical ganó en Rosario, en el marco de la lista Participación y, en la provincia, bajo la denominación de Educación Popular. El segundo lugar lo obtuvo la lista Celeste, que por entonces nucleaba a sectores del peronismo, del Partido Intransigente, del Partido Socialista Popular e independientes. En tercer lugar, se había presentado una alianza de sectores de izquierda que sólo se postuló en Rosario, bajo la denominación “Unidad para la Lucha”. La integraban las agrupaciones “Aníbal Ponce” (Partido Comunista), “Frente Docente” (Partido Obrero) y “Alternativa Docente” (constituida por docentes que adscribían al Movimiento al Socialismo). Una cuarta lista, denominada “9 de julio” aglutinaba a simpatizantes del Partido de la Liberación e independientes de izquierda (Montiel, 2010).¹⁴⁸ Desde la re-fundación de AMSAFE hasta la primera mitad de los 90, predominó una suerte de equilibrio en la disputa electoral entablada entre las agrupaciones hegemonizadas por el radicalismo y el sector que hoy es oficialista en la CTERA (la lista Celeste). Enzo Montiel (2010) apela, en efecto, a la idea de un “bipartidismo alternado” entre el radicalismo y el peronismo y destaca, como constante particular, el hecho de que cuando la dirección provincial quedaba en manos de los radicales, el gobierno local pasaba a ser ejercido por los peronistas, y viceversa. Esta situación perduró hasta 1995, momento en que el sector identificado con la lista Celeste pasó a ser elegido de forma consecutiva (hasta la actualidad) para ocupar los cargos correspondientes a la Comisión Directiva Provincial.¹⁴⁹

En la década del 80, cobraron importancia distintos conflictos gremiales vinculados con demandas de recomposición salarial, ante el alza sostenida de la inflación. Asimismo, Rosario fue un epicentro importante de la movilización sindical (Gindin, 2003). Como

¹⁴⁸ Según Enzo Montiel (2010), la lista “Unidad para la Lucha” obtuvo alrededor del 20% de los votos, pero como el sistema de representación no contemplaba la participación de las minorías, no pudo acceder a ningún cargo directivo.

¹⁴⁹ Por ejemplo, en el período 1988-1990, la Secretaría General de AMSAFE estuvo a cargo de José María Giovanovich (lista Celeste). En los períodos 1990-1992 y 1992-1995 pasó a manos de Ediberto Sánchez (Educación Popular). En las elecciones de 1995, José María Tessa (lista Celeste) ganó la Secretaría General y fue re-elegido hasta las elecciones de 2004.

argumentan Tonon y Andelique (2014), la situación de Santa Fe coincidía con el rumbo que tomaban las relaciones entre sindicalismo y oficialismo en el ámbito nacional. En el caso de AMSAFE, muchas de las acciones colectivas llevadas a cabo se enmarcaban en las decisiones que desde el confederal de la CTERA se tomaban ante las políticas del gobierno nacional, si bien también se suscitaron problemas específicos de la provincia como atrasos en el pago de los salarios, deudas pendientes con interinos y reemplazantes, omisiones administrativas, aumentos del presentismo, y falta de aportes del gobierno a la obra social de los docentes (OSPLAD).

Las entrevistas realizadas a los referentes que años más tarde confluyeron en la construcción del espacio que hoy se identifica con el Frente Gremial 4 de Abril, permiten caracterizar a los años 80 como una etapa de “muchacha lucha” y de “explosión de la participación”, con un correlato de “acumulación de militancia” que es valorado por el papel significativo que ejerció en el proceso de recuperación del espacio sindical docente en Rosario. En este contexto, tomaron protagonismo la organización de comisiones de trabajo abocadas a temáticas laborales específicas y ciertas acciones vinculadas con las estrategias de formación y militancia en el terreno de los Derechos Humanos.¹⁵⁰ Algunas de estas iniciativas fueron impulsadas por grupos de docentes independientes que, provenientes de distintas vertientes político-partidarias, no se identificaban con las agrupaciones sindicales que se disputaban la hegemonía del sindicato. En el caso del trabajo en torno a la temática específica de los Derechos Humanos, se destaca la complejidad que la tarea asumía en el ámbito educativo, en donde emergían distintos tipos de prejuicios o resistencias frente al tenor político-ideológico que adquirirían estas acciones.

“(…) Lo que hacemos con un grupo docente independiente, es que fundamos, de hecho, la primera comisión de Derechos Humanos del gremio, en Rosario. Desde afuera, un grupo de docentes venidos de diversos agrupamientos (…) Bueno, Ana Moro es una querellante que tiene su hermana desaparecida (…) Alicia Lesgart, que era pariente de una de las delegadas, muerta en Trelew, y que tiene una hermana desaparecida… más otro grupo de chicos que veníamos del PC… Otros venían de… Otro… Fundamos la (comisión) de Derechos Humanos… Hacíamos un boletín que fijaba posiciones, que nos vinculaban a otra cosa. Hicimos una experiencia muy grande con lo que fue el Movimiento Ecuménico de Derechos Humanos. O sea, talleres de educación y derechos humanos… Cuando se editó ese libro “Aprender con los chicos” (…) Se hicieron talleres, encuentros. Con nosotros trabajaban el Servicio de Paz y Justicia (…) Funcionábamos en el gremio y en el gremio

¹⁵⁰ El SINTER había participado en la motorización de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de Rosario, en donde Carlos De La Torre se desempeñó como co-presidente durante dos décadas. Desde esa organización, se presentaron cientos de hábeas corpus a la justicia, en el transcurso de la dictadura y en los primeros meses de la etapa de recuperación de la democracia. Véase el Proyecto de declaración de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, “Expresar pesar por el fallecimiento de Carlos de La Torre, maestro, sindicalista y defensor de los derechos humanos”, 11 de octubre de 2012.

estábamos bien y tampoco les queríamos... O sea... Había alguien de la Comisión Directiva que nos abría fuego, pero la mayoría eran bastante... Eh... hostiles a la política de derechos humanos... Digamos, no es lo mismo que militar en derechos humanos hoy... (Era) muy fuerte la política de macartismo, de miedo, ¿no? Digamos... Era una cosa muy marginal, no era una cosa de masas, este... Aun entre la gente bien intencionada... No era que vos ibas a una escuela a juntar firmas por un tema de derechos humanos... Era un problema, era una dificultad... Bueno, por eso estaba bueno eso de los talleres de aprender con los chicos, talleres de derechos humanos. Porque eso... Bueno, legalizaba mucho y ampliaba la mirada de los derechos humanos..." (E1, militante de la Agrupación "SUR". Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

El crecimiento de la participación se hizo sentir en el proceso de la denominada "Marcha Blanca", la histórica huelga por tiempo indeterminado de alcance nacional que se extendió por 43 días en los inicios del ciclo lectivo de 1988. En Rosario, es recordada como una experiencia de asambleas multitudinarias, muchas de ellas organizadas por zona y con una fuerte composición de maestros de base que trabajaban en el barrio, donde se organizaban volanteadas en las fábricas para explicar los motivos de la huelga.

"Fue una experiencia hermosísima... Las cosas que hicimos... Yo miro para atrás y no lo puedo creer. Yo no he visto después procesos ni parecidos. Desde que hacíamos asambleas zonales y nos organizábamos... Íbamos a volantear a las fábricas... al Swift... Pero no los militantes gremiales... Las maestras de barrio, de base, salían a hablar con los trabajadores, a explicarles los motivos de la huelga. Las asambleas zonales se llenaban de gente... Las marchas... Lo que fueron las marchas. Me acuerdo de una marcha que hicimos acá, que concentrábamos desde los distintos puntos de la ciudad y marchábamos caminando... O sea, lejísimo... Cantidades y cantidades de cuadras hasta encontrarnos todas las columnas. Fue una huelga de esas apoteóticas... Fue muy fuerte todo lo que vivimos ahí..." (E20, militó en la Lista Violeta. Entrevistada en 2014).

Como hemos consignado en el capítulo 2, en 1987 tomaron protagonismo algunos reclamos vinculados con la unificación de las condiciones laborales de los docentes en el plano nacional, que se expresaban, por ejemplo, en las demandas de paritarias y de un nomenclador salarial único. Recordemos que ese ciclo lectivo culminó con la convocatoria a una huelga nacional para el 30 de noviembre (CTERA, 2003).

Las discusiones en torno al problema de cómo encarar la reorganización y la unificación sindical habían generado, para este momento, una situación de crisis en el interior de la CTERA, cuando comenzaron a agudizarse ciertas diferencias que desencadenaron una ruptura institucional, en el marco de un Congreso Ordinario desarrollado en julio de 1987, en la Ciudad de Santa Fe. Se reeditaba una histórica discusión entre los partidarios de mantener el modelo de confederación y aquellos que bregaban por la constitución de una federación de sindicatos únicos por provincia.¹⁵¹

¹⁵¹ Esta disyuntiva se volvía especialmente controvertida en Provincia de Buenos Aires y en Capital Federal, donde coexistían distintos tipos de entidades (distritales, por nivel, por rama) que nucleaban a una importante cantidad de afiliados. El caso de provincia de Buenos Aires es emblemático porque la constitución del SUTEBA como sindicato único en 1986 desplegó un papel protagónico en las discusiones

La “Marcha Blanca”, ampliamente reconocida por el consenso social que logró cosechar, se vio atravesada por las diferencias entre los dos sectores que protagonizaron la mencionada fractura. Por un lado, el encabezado por Wenceslao Arizcuren, quien se había consagrado como Secretario General en las elecciones desarrolladas en el Congreso Normalizador de 1985, nucleaba a comunistas, trotskistas, socialistas y ciertos sectores del radicalismo. Por su parte, la CTERA liderada por Marcos Garcetti quedaba integrada por militantes de la lista Celeste, de extracción política predominantemente peronista. Este sector, que contaría poco después con el reconocimiento oficial del Ministerio de Trabajo, fue consolidando paulatinamente su hegemonía en el campo sindical docente e impulsó una redefinición del modelo organizativo que cristalizó –en octubre de 1988- en la modificación del estatuto de la CTERA (Migliavacca, 2011).¹⁵²

En un congreso de la CTERA, de fines de julio de 1988, previo a la aprobación del nuevo estatuto, la Junta Ejecutiva (entonces liderada por Marcos Garcetti y Mary Sánchez) propuso la expulsión de varias entidades opositoras a la lista Celeste (La Asociación de Trabajadores de la Educación de Lomas de Zamora, la Asociación de Docentes de Enseñanza Técnica y Diferenciada de Buenos Aires, la Asociación de Educadores de Enseñanza Media de Tucumán, una entidad de Santiago del Estero y la Asociación Correntina de Docentes Provinciales), con argumentos que apelaban al retraso del pago de la cuota sindical y a que no habían presentado los padrones (“Expulsan a 10000 docentes” en: *Solidaridad Socialista*, Tribuna independiente del pensamiento socialista, Año VI, N° 245, 2 de agosto de 1988). Dos años más tarde, hacia 1990, la Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior de la Capital Federal y Gran Buenos Aires (ADEMYS) denunciaba haber sido proscripta de la CTERA porque se había impedido

de los congresos posteriores que se fueron desarrollando en el plano nacional. No obstante, es posible sostener que esta controversia se volvía superficial frente a otras discusiones que comprometían a los principios político-sindicales sobre los que se estructuraría el modelo de toma de decisiones. En este sentido, y más allá de que la izquierda no se posicionara como un bloque monolítico, las disputas que fue librando en todo este complejo proceso estuvieron direccionadas a preservar los principios de pluralismo y horizontalidad que habían sido una marca distintiva de la CTERA (Migliavacca, 2011).

¹⁵² Como ya indicamos en el capítulo anterior, quienes promovían la conformación de una federación de sindicatos únicos por provincia, argumentaban también la necesidad de que la CTERA se incorporara a la CGT. Esta posición era apoyada por la Lista Celeste, que centraba sus fundamentos en la antinomia “unificación vs. fragmentación”. La discusión, sin embargo, no demarcaba necesariamente dos posiciones polarizadas. Algunos sectores de izquierda que mantenían una tradición clasista, y que –por ese motivo- eran partidarios de promover el ingreso de la CTERA a la CGT, se mostraron proclives a perpetuar el modelo de “federaciones jurisdiccionales”, sin que ello implicara la ruptura de la unidad. Asimismo, había sectores de izquierda que adscribían a la conformación de un sindicato por provincia, siempre y cuando se preservaran los principios del estatuto fundacional, que –como ya planteamos- identificaban con la democracia sindical y con el pluralismo (Migliavacca, 2011).

que sus congresales ingresaran a un Congreso Extraordinario convocado por el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Nacionales (SUTEN) entidad de base que nuclearía a los docentes pertenecientes a esta jurisdicción (Delgado, 2002; ADEMYS, 2008).

En marzo de 1988, los dos sectores de la CTERA coincidían en no comenzar las clases hasta tanto el gobierno nacional respondiera a los reclamos que se venían planteando desde el año anterior. Con excepción de Corrientes, el paro por tiempo indeterminado se inició el 14 de marzo en todo el país. En la provincia de Santa Fe, la medida fue acatada por los docentes nacionales y provinciales, de los ámbitos oficiales y privados. Asimismo, la convergencia de intereses de los diferentes sindicatos de alcance nacional y provincial llevó a la conformación de un Frente Gremial de Trabajadores de la Educación (Andelique y Tonón, 2013). Según Andelique y Tonón (2013), era la primera vez que, en la historia de las luchas sindicales docentes de la provincia, los docentes se unían en el reclamo y en la acción, a la que se sumaron organizaciones estudiantiles (Centros de Estudiantes Secundarios y la Federación Universitaria del Litoral) y padres.

El análisis de las fuentes periodísticas que documentan el desarrollo de este conflicto permite ver que el sostenimiento de reivindicaciones vinculadas con la homogeneización de las condiciones laborales tuvo, como contracara, la persistente e intransigente actitud de las autoridades nacionales de desembarazarse de las responsabilidades de la negociación para traspasarlas al ámbito de las jurisdicciones provinciales (Migliavacca, 2011). Ante el fracaso de las negociaciones, el gobierno nacional decidió no hacer más propuestas a los docentes y delegar en las provincias los acuerdos salariales con los sindicatos de cada jurisdicción. Cuando, a mediados de abril, dispuso la conciliación obligatoria, la CTERA llamó a un plenario de Secretarios Generales que decidió su acatamiento. Asimismo, otorgó su consentimiento a la prórroga de dicha medida por parte del Ministerio de Trabajo, a través de un documento en el que delegó en las entidades de base la discusión -con las autoridades jurisdiccionales- del cumplimiento de los fines escolares previstos y del tratamiento de los días descontados por la huelga. De manera que el inicial intento de nacionalizar el conflicto derivó en su fragmentación y en el aislamiento de las entidades de base, que quedaban libradas a su capacidad individual de negociación con su respectivo gobierno jurisdiccional (Andelique y Tonón, 2013). En este contexto, algunas entidades jurisdiccionales y algunos nucleamientos sindicales de base -parte de ellos encuadrados dentro de la denominada "CTERA Arizcuren"-

cuestionaban la legitimidad de las decisiones y de los acuerdos celebrados por la “CTERA Garcetti”, dado que argumentaban que este sector iba flexibilizando progresivamente sus reivindicaciones salariales (Migliavacca, 2011).

A pesar de que, en el congreso de 1987, la AMSAFE se había alineado a la “CTERA Arizcuren”, en abril de 1988 definió incorporarse a la entidad conducida por Garcetti, ante ciertos signos de “desintegración” que, según algunos referentes entrevistados, empezaba a mostrar la primera. En una asamblea provincial convocada para el 8 de ese mes, la moción que impulsaba esta incorporación triunfó, con 4600 votos, frente a los 4000 votos que obtuvo la propuesta de convocatoria a un confederal. Esta última moción había resultado victoriosa en Rosario.¹⁵³ Sin embargo, una asamblea posterior, desarrollada el 19 de abril, resolvió rechazar el acatamiento a la conciliación obligatoria, ratificar el paro por tiempo indeterminado y “criticar la forma y el método utilizado por la Junta Ejecutiva de la CTERA de Garcetti, al haber levantado la huelga en forma inconsulta”.¹⁵⁴

En mayo, días antes del reanudamiento de la medida de fuerza, la CTERA organizaba la “Marcha Blanca”, que partía de los distintos puntos cardinales para confluir en una concentración en la Ciudad de Buenos Aires. A pesar de las divergencias y de la fragmentación de la lucha, la movilización atravesó las diferentes ciudades del país y contó con un apoyo importante en cada localidad recorrida de la provincia de Santa Fe (Andelique y Tonon, 2013). La huelga culminó con un concurrido acto en el Obelisco de la Ciudad de Buenos Aires, el día 23 de mayo.¹⁵⁵ Allí se puso de manifiesto el desconcierto de los manifestantes ante el carácter “magro” de los resultados de las negociaciones. Con la mediación del Secretario General de la CGT -Saúl Ubaldini- y del diputado democristiano Carlos Auyero, se acordaba la conformación de una Comisión que estudiaría el problema de los descuentos en cada jurisdicción, la aceptación de una propuesta salarial que se distanciaba significativamente de las expectativas iniciales -

¹⁵³ De todas formas, en otra votación que se hizo sobre la finalización de la asamblea, se acordaba reclamar a la CTERA Garcetti la convocatoria “a un confederal común de todas las entidades para resolver, de conjunto, la prosecución de la lucha”. Finkelstein, Muni. “Los docentes votan el ingreso a la CTERA (g) pero reclaman un confederal”. En: Prensa Obrera, viernes 15 de abril de 1988, Año VI, N° 221, pág. 5.

¹⁵⁴ “A ver, a ver, quién dirige la CTERA, si Garcetti traidor o la base que pelea. La consigna de 3000 docentes rosarinos” en: Prensa Obrera, miércoles 20 de abril de 1988, Año VI, N° 222, pág. 5.

¹⁵⁵ El diario Página 12 calculaba 40.000 personas.

especialmente si se tienen en cuenta los ajustes inflacionarios- y el anuncio de una futura reunión de la Comisión de Política Salarial.¹⁵⁶

Al día siguiente, el 24 de mayo, el Congreso Extraordinario de la CTERA levantaba la medida de fuerza. La decisión fue impulsada por el sector de Garcetti en el marco del acuerdo previo con el gobierno¹⁵⁷, y de la aprobación de la ley que permitió obtener los recursos para asegurar los aumentos salariales. Por otra parte, se facultó a la conducción ejecutiva de la CTERA y a los gremios de base a negociar en cada jurisdicción los descuentos por los días de paro, avalando en los hechos la resolución atomizada del conflicto y aceptando tácitamente el fracaso del objetivo de la unificación salarial (Andelique y Tonon, 2013).

En Santa Fe -así como en Salta, Neuquén, Jujuy y Chaco- la huelga se extendió por unos días más, tras haberse rechazado el acuerdo del gobierno con la conducción de la CTERA Garcetti (ADEMYS, 2008). En Rosario, una asamblea realizada en el anfiteatro “Humberto de Nito” había aprobado la continuidad de la huelga (Montiel, 2010).

En 1988, con posterioridad a la finalización de este conflicto, se hicieron elecciones en AMSAFE. En el nivel provincial, la lista Celeste, encabezada por José María Giovanovich obtuvo el primer lugar, y en Rosario volvió a triunfar Educación Popular con Ediberto Sánchez como candidato a delegado de seccional. Caracterizada como “vacilante” y sumisa al gobierno justicialista, la gestión de Giovanovich fue fuertemente confrontada por Sánchez, quien capitalizó fuerzas desde Rosario y obtuvo la conducción provincial en las elecciones de 1990 (Gindin, 2003).

Para entonces, se evidenciaban modificaciones sustanciales en el panorama gremial nacional. Tonon y Andelique (2014) señalan que, en 1989, las medidas de acción colectiva ya no demostraban la contundencia y extensión de la experiencia del año anterior. La conducción de la CTERA, a cargo de Marcos Garcetti y de “Mary” Sánchez mostró predisposición para negociar y adoptar posturas dialoguistas en una paritaria nacional de la que participaban los ministros provinciales. El impulso de la aceptación de

¹⁵⁶Por ejemplo, se establecía, para el maestro de grado de jornada simple, un salario de 640 australes para el mes de abril y de 750 australes para mayo. La demanda salarial inicial era de un básico de 770 australes para el mes de febrero que, actualizado por la inflación, llegaría en mayo a la suma 1033,32 australes. Véase: “La lucha debe continuar, pero para triunfar. Los docentes deben decidirlo” en: *Solidaridad Socialista. Tribuna Independiente del pensamiento socialista*. Año VI, Nº 235, 18 de mayo de 1988, pág. 9.

¹⁵⁷ Nos referimos al acuerdo mediado por el Secretario General de la CGT, Saúl Ubaldini, y el Diputado Demócrata Carlos Auyero.

la oferta salarial en el Congreso de marzo, abría el camino para un inicio de clases sin conflictos.

No obstante, en el ámbito provincial, la AMSAFE iniciaba un paro por tiempo indeterminado, en sintonía con el mandato que había llevado al congreso de la CTERA, en donde había desplegado un papel minoritario. Esta vez, y a pesar del alto acatamiento, el resto de las entidades gremiales de la provincia se inclinó por aceptar la propuesta del gobierno y no adherir a la huelga. El gobierno apeló a la descalificación del gremio, declaró la “ilegalidad” de la huelga, descontó los días de paro y amenazó con cesantías a los interinos y reemplazantes que no se presentaran a trabajar. El conflicto se agudizó en mayo, cuando padres y cooperadores se sumaron al reclamo, momento en que las escuelas continuaban con los paros de entre 24 y 72 horas semanales. La huelga se levantó unos días antes de los conocidos saqueos que tuvieron lugar en plena crisis hiperinflacionaria. El gobierno retrocedió en sus posturas represivas y se comprometió a pagar los salarios descontados a los huelguistas (Tonon y Andelique, 2014).

Con el trasfondo de las controversias generadas por las modificaciones estatutarias de la CTERA en 1988, y en el marco de la tensa relación entre la gestión de Sánchez y la conducción de la entidad, en 1993 AMSAFE se retiraba de la Confederación.¹⁵⁸ Entre los motivos, se alegaba la disconformidad con una nueva reforma estatutaria preanunciada (finalmente no concretada) que contemplaba la posibilidad de que la CTERA interviniera los sindicatos de base.¹⁵⁹ AMSAFE volvería a integrarse a la CTERA en 1999, en el marco de la gestión de José María Tessa identificada con la lista Celeste que, desde 1988, se venía desempeñando en la conducción nacional (Gindin, 2003).

En este período de puja equilibrada entre las dos fuerzas mayoritarias de AMSAFE, tanto Educación Popular (centralmente identificada con el radicalismo) como la lista Celeste (centralmente de tradición peronista) desarrollaron estrategias de alianzas para captar adherentes en un espacio sindical de izquierda que, con múltiples matices, comenzaba a expresar los signos de “la crisis de la izquierda” en el plano internacional y no había

¹⁵⁸ Los primeros años de la década de 1990 estuvieron signados por las tensiones que se generaron con entidades históricas como ADEMYS, en la ciudad de Buenos Aires, y los sindicatos provinciales de Chaco, Santa Cruz, Santiago del Estero, Tucumán y Santa Fe (que fueron suspendidos o se separaron de la CTERA) (Gindin, 2003).

¹⁵⁹ Según lo argumentado por Ediberto Sánchez, la salida de la CTERA había sido aprobada con un 80% de los votos. Entre los motivos esbozados, se temía que la reforma del estatuto se orientara a ampliar la injerencia de la conducción nacional sobre la entidad provincial y a erosionar la democracia sindical. También expresaba disconformidad por “el elevado canon” que había que pagar para pertenecer a la Confederación (Rivas, Cardini y Veleda, 2002).

llegado a constituir un espacio orgánico autónomo en el campo de la organización sindical. Pero la izquierda no era un bloque homogéneo. Por ejemplo, a pesar de que algunos militantes valoraran el sentido democrático de la reforma estatutaria promovida por Ediberto Sánchez en AMSAFE a comienzos de 1992, otros sectores expresaban sus críticas frente a su carácter casi inconsulto y a otras modificaciones que no eran evaluadas positivamente. De acuerdo con los testimonios, la reforma había sido impulsada en el mes de febrero (momento en que muchos docentes se tomaban sus vacaciones), extendía el mandato de la Comisión Directiva a un período de tres años y habilitaba la posibilidad de re-elección indefinida. Como contrapartida, los argumentos que defendían su carácter democrático ponderaban la incorporación del voto secreto de las medidas de fuerza en las escuelas. También se planteaban cuestionamientos frente la decisión de romper con la CTERA, desde posiciones que advertían el peligro de aislamiento, en momentos en los que primaba la necesidad de unidad para organizar la resistencia a las reformas neoliberales que irrumpían en los inicios de la década.

“Ahí confluye una mirada bastante gorila, sectaria, con otro proyecto político, que nunca pujó, como es armar un reagrupamiento por fuera de CTERA, y una mirada burocrática y ultra sectaria de parte de la Celeste, expresada en lo que era la provincia de Buenos Aires (...) Que, realmente, aunque siempre tenían un mascarón de proa y una cara para exhibir, que daba garantías de federalismo, en realidad, los que tenían el poder eran los de Capital Federal y provincia de Buenos Aires. Y jugaban fuerte en ese sentido... Bueno... Muy macartistas... Eliminan... Digamos... Lo que hacen ellos, con las modificaciones de los estatutos, es romper los equilibrios de la distribución del poder al interior, salir de la proporcionalidad (E1, militante de la Agrupación “SUR”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

A pesar de la crítica del entrevistado hacia lo que analizaba como una “mirada burocrática y ultra sectaria” de la lista Celeste en el plano nacional, que atribuía fundamentalmente al cambio de la dinámica de la organización, asume que él y otros militantes de la “izquierda dependiente” fueron convergiendo en el espacio de esta agrupación en el ámbito local para librar, entre otras batallas, la del reingreso de AMSAFE a la CTERA. En el caso particular de AMSAFE, la paridad entre las dos agrupaciones mayoritarias parece ser el factor que explica el reconocimiento de diferencias entre la estrategia de la lista Celeste en Santa Fe -que desde este sector de la “izquierda independiente” se valoraba, al parecer, por su impronta más democrática-, y la política sindical que primaba, en general, en el plano nacional y en otros casos jurisdiccionales (tal vez la provincia de Buenos Aires pueda ser uno de los más emblemáticos). Como lo ilustra un entrevistado:

“Yo creo que ahí...Nosotros tuvimos la suerte de que la... La disputa entre la Celeste y el radicalismo fue bastante paritaria... Entonces, nadie tenía mucho margen para grandes cambios. Entonces, cada uno... Incluso, entonces, cuando la Celeste gana el sindicato en el 95, lo gana porque el radicalismo se divide... Y cuando lo vuelve a ganar en el 98, que va el radicalismo unido, le ganan

por cinco votos (...) Y, aun así, en todos esos años en que la Celeste dirigía el sindicato a nivel provincial, no podía dirigir la asamblea provincial... No podía dirigir, por el voto proporcional que tenemos por departamento... Entonces... Y si ganaba el radicalismo, no tenía los dos tercios... O sea, hubo una relación muy pareja entre ellos, que ninguno pudo (...)" (E2, militante de la agrupación "Margen Izquierda". Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

c.2 La década de 1990 y la reconfiguración del campo sindical

En los inicios del año 1990, y en el marco de una medida de fuerza provincial lanzada por la AMSAFE, se instalaba una carpa en la Plaza San Martín de la ciudad de Rosario, donde varios militantes -algunos de ellos miembros de la comisión directiva de la delegación- iniciaban una huelga de hambre en reclamo de un aumento salarial (se pedía que cubriera "la mitad de la canasta familiar"). La conducción provincial en manos de José María Giovanovich (lista Celeste) transitaba una situación de crisis. Se constituía en el blanco de confrontación de Ediberto Sánchez quien, en su condición de delegado seccional de Rosario, tomó las riendas de la negociación en el proceso de finalización del conflicto. Si bien se encontró con resistencias por parte de la base que participaba de las asambleas, salió lo suficientemente bien posicionado como para triunfar, en ese mismo año, en las elecciones provinciales (Gindin, 2003; Montiel, 2010).¹⁶⁰

De acuerdo con Enzo Montiel (2010), la carpa de la Plaza San Martín había operado como el centro de organización de una lucha que congregó al grueso de los docentes, en un momento en el que la mayoría de los empleados de la provincia hacían huelgas y protagonizaban grandes movilizaciones callejeras. Los testimonios destacan el protagonismo que la base tomó en ese ayuno y la recuperación de tradiciones de organización que, como en el caso de los "zonales" (reuniones que nuclean a las escuelas de una misma zona) y la concurrencia a asambleas gremiales de otros sindicatos, ya habían sido abonadas por el SINTER. Asimismo, se valora el proceso de fortalecimiento de un cuerpo de delegados en el que confluían camadas de jóvenes docentes, en un contexto donde -paradójicamente- las estructuras gremiales de la docencia mostraban signos de debilitamiento:

"Pero, en ese inicio del ciclo lectivo, acompañó mucho lo que fue esa lucha... Esa lucha que terminó... Creo, que en la derrota... Pero con un protagonismo muy grande de ese ayuno. Y esa huelga de hambre de decenas de docentes que se sumaban con mucha militancia. Las estructuras de los gremios no eran aparatos fuertes. Era todo a pulmón, era... ¿Qué se yo? Ahí no había Gatorade, ahí no había nada... Era ir a mangar naranjas al mercado para hacerles jugo de naranja. No sabíamos si estaba bien o no, pero era lo que aconsejaban los médicos. Y era la gente que prestaba algún

¹⁶⁰ Señala Julián Gindin (2003) que, sobre la base el prestigio logrado en esa huelga, Sánchez gana ese mismo año las elecciones provinciales.

servicio de salud, que venía a controlar... Todo... Una cosa muy... Alguien cedió una casilla rodante y ahí estaba el baño, digo... Era una cosa... Esa carpa estuvo ahí a la orilla de la plaza San Martín” (E1, militante de la Agrupación “SUR”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

En 1992 tomó impulso un proceso de autoconvocatorias que, con epicentro en las escuelas de educación media dependientes del Estado Nacional, confrontó contra la política educativa del gobierno menemista. Como ya es conocido, el menemismo impulsó la sanción de dos leyes que reestructuraron el sistema educativo nacional.¹⁶¹ Nos referimos a la sanción de la Ley 24.049 -de transferencia de los Servicios Nacionales de Educación Media y Superior no Universitaria de la órbita nacional a las jurisdicciones- y a la Ley Federal de Educación (N°24.195), que sentaba los principios y las orientaciones sobre los cuales debería organizarse un sistema educativo “reconfigurado” como producto de la descentralización administrativa. Por su parte, desde la asunción del gobierno provincial en 1991, Carlos Reutemann venía impulsando una serie de medidas consistentes con el carácter eficientista y tecnocrático de la política educativa nacional, a través de decretos que otorgaron vía libre al plus por presentismo y a la racionalización administrativa del sistema educativo de la provincia (Gindin, 2003).

Según Enzo Montiel (2010), en la ciudad de Rosario, el descontento de un grupo de docentes nacionales con las entidades sindicales que los referenciaban en esa jurisdicción -la Unión de Docentes Argentinos (UDA) y la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET)- se tradujo en un proceso de renuncias masivas a estos sindicatos y en la organización de autoconvocatorias. Si bien la CTERA había promovido la conformación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Nacionales (SUTEN), con el propósito de nuclear a los docentes de esta jurisdicción, los entrevistados no identifican que haya tenido una gravitación sustantiva en la provincia de Santa Fe.¹⁶² No obstante, el movimiento autoconvocado comenzó a atraer a sus movilizaciones y asambleas a la dirigencia de la AMSAFE, por lo que -poco a poco- empezaron a confluír las estrategias de resistencia a la reforma educativa (Montiel, 2010). Señala Enzo Montiel (2010) que la dirigencia de AMSAFE había quedado al margen del conflicto en un principio, pero -por la envergadura que cobró- “no le quedó otra alternativa que apoyar

¹⁶¹ No nos detenemos en los procesos de resistencia suscitados por la sanción, hacia 1995, de una tercera ley, la Ley de Educación Superior (N°24.521), que comprometió fundamentalmente la situación de los docentes universitarios, congregados en distintas federaciones que nuclean específicamente a los trabajadores de ese nivel educativo.

¹⁶² Aquí debe tenerse en cuenta que, una vez efectivizadas las transferencias, los docentes de estas escuelas pasaron a pertenecer a la jurisdicción provincial.

las denuncias de los docentes nacionales y realizar junto a ellos las medidas de acción unificadas encabezadas por los autoconvocados” (Montiel, 2010: 63).

A dos meses de la primera asamblea autoconvocada, realizada en abril, el movimiento llegó a contar con aproximadamente 3000 adherentes de la zona de Rosario y alrededores (Villa Gobernador Gálvez y San Lorenzo, entre otros). Logró extenderse a 36 establecimientos educativos de la región y contó con el apoyo de no docentes y padres, así como del propio movimiento estudiantil, que desplegaba un papel protagónico en la lucha contra la reforma educativa (Montiel, 2010).¹⁶³

A pesar del componente espontáneo de toda autoconvocatoria, el movimiento llegó a conquistar un grado de organización significativo, a partir de una metodología sustentada en la dinámica asamblearia y en la conformación de comisiones de trabajo (Montiel, 2010). Contó con la participación de activistas históricos; algunos militantes de agrupaciones opositoras de los gremios que nucleaban a docentes nacionales, y algunos otros que, desde la propia AMSAFE, pronunciaban sus diferencias respecto de la política sindical de AMET y UDA.

“Tanto los del radicalismo como los de la Celeste se presentaban así... Decían, ‘nosotros queremos trabajar con ustedes’, ‘está muy bueno lo que hacen’, ‘queremos luchar contra la Ley de Transferencia’... ‘Situación que quiere imponer el menemismo’... Y se acercaban... Y sobre eso, bueno, había algunos que lo ubicábamos como un sindicato más... Que no queríamos saber nada... Y otros que tenían otra actitud de valorar... Por lo menos, de pensar puntos de encuentro, de pensar cosas juntos... ‘No está mal que vinieran’...” (E2, militante de la agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

En este contexto, en AMSAFE Rosario comenzaba a tomar protagonismo una agrupación local, “Isauro Arancibia”, que expresaba un arco de alianza entre sectores tradicionales de la lista Celeste (referenciados en el peronismo y el socialismo) y un grupo de militantes independientes que había roto con el Partido Comunista. El candidato a delegado seccional de este espacio era José María Tessa, un reconocido supervisor de escuelas primarias, de tradición peronista, quien triunfó en las elecciones que se celebraron ese año, poco después de finalizado el conflicto (Gindin, 2003).¹⁶⁴

“Bueno, y se da el cambio de autoridades de AMSAFE Rosario. Y, en los hechos, cuando el proceso de autoconvocados cae, cae... Cae y no le encontramos la vuelta si se quiere... Hacemos una definición, algunos, los que más seguíamos... De que consumada la Ley de Transferencia y agotado

¹⁶³ Los paros y las movilizaciones de Rosario tenían su paralelismo con una serie de manifestaciones de protesta que tuvieron lugar en la Capital Federal, reconocidas por la masividad de su concurrencia. Según Enzo Montiel (2010), en Rosario, la movilización más importante contó con la presencia de 10.000 personas.

¹⁶⁴ Si bien la temática amerita ser estudiada con especificidad, no es anecdótico remarcar la trascendencia que algunos testimonios le atribuyen a la crisis institucional del PC sobre la vida política de Rosario.

ese proceso, lo natural, lo mejor políticamente, era militar en AMSAFE... Hubo muchos compañeros que se afiliaron... Incluso había un intento de algunos compañeros, de algunos sectores, que le plantearon a... Que discutían con AMSAFE... 'Bueno, ¿ustedes quieren que entremos?', '¿qué secretaría nos dan?'... Desde una posición, un poco muy... De aparato (se sonríe), ¿no? Una cosa muy de aparato, en realidad. Ellos tenían sus autoridades electas, y qué se yo... En todo caso, decir 'bueno, les abrimos las puertas, vengan, trabajen con nosotros y qué se yo...' Pero, bueno, el hecho es que ese proceso se vació y una parte nos incorporamos a AMSAFE...' (E2, militante de la agrupación "Margen Izquierda". Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

Hacia fines de 1992, el movimiento autoconvocado empezaba un momento de reflujó. Las transferencias se hicieron efectivas en los inicios de 1993, pocos meses antes de la sanción de la Ley Federal de Educación. Con el avance contundente de las políticas neoliberales, se iniciaba un proceso de repliegue en la vida sindical, caracterizado como una etapa de militancia "atenuada", "a la defensiva", de búsqueda de "caminos de resistencia", que fue tomando cauce a través de la organización de espacios de producción de pensamiento pedagógico (es el caso de la elaboración de la Revista pedagógica del sindicato), y de estrategias de protesta alternativas a las huelgas que, desde la implementación del plus por presentismo, impactaban fuertemente en la reducción del salario. En reemplazo de los paros, empezaron a impulsarse las "desobligaciones", donde los docentes firmaban la asistencia, pero desobligaban a sus alumnos en los horarios que se convocaban las concentraciones o movilizaciones (ya sea a media mañana o a media tarde) (Gindin, 2003).

En la mirada retrospectiva sobre esta década, los entrevistados dejan ver la diferencia de posiciones en el seno de la izquierda, frente a la caracterización de la política sindical del oficialismo de AMSAFE Rosario.¹⁶⁵ Si en líneas generales todas las visiones coinciden en destacar el carácter amplio de la alianza que conducía a la entidad, en el sentido de que cobijaba a ciertos sectores de izquierda históricamente identificados con el sindicalismo clasista y combativo, es posible delimitar algunas posturas críticas en torno a la estrategia de confrontación que el sindicato desplegó frente a la reforma. Aun incluso cuando coinciden en destacar la tradición democrática de un modelo de organización que alentó la participación desde abajo -expresada, por ejemplo, en el funcionamiento del cuerpo de delegados y en la valoración de las reuniones zonales- algunas voces alzan sus críticas frente a las lecturas que prevalecían en la conducción:

"Tuvimos una discusión a lo largo de los 90... En principio, la valoración que hacíamos nosotros es que... Nos enfrentábamos con la posición de la Celeste... Que ellos, de alguna manera... En los

¹⁶⁵ Con posterioridad a su gestión en Rosario, Tessa triunfa en las elecciones provinciales en 1995, en el marco de la agrupación "Trabajadores de la Educación". Desde entonces, la lista Celeste mantiene la conducción provincial hasta la actualidad. Tessa es electo como Secretario General por cuatro períodos consecutivos. Esta situación revela la creciente pérdida de protagonismo de "Educación popular".

hechos... Terminaban aceptando porque decían que... Con dos planteos... Yo los escuchaba decir a ellos... Por lo menos, que yo recuerde... Que la Ley Federal tenía grietas, y había que trabajar en esas grietas... O que la Ley Federal tenía elementos progresivos. Entonces, si se insistía sobre esos elementos, si se obtenía el financiamiento que la Ley Federal decía, o la ampliación de la obligatoriedad... Digamos... Como que había una actitud, no de confrontación clara, sino de ver cuáles eran los elementos a partir de los cuales podríamos lograr cosas progresivas sin confrontar directamente con el conjunto de la ley... Más o menos el debate que se hacía entre las corrientes de izquierda y la Celeste en los 90...” (E2, militante de la agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

Desde una perspectiva diferente, el testimonio de un ex militante de la Agrupación Isauro Arancibia alude a las dificultades que se le presentaban a la conducción local, cuando se proponía establecer lazos con un espacio de izquierda que disputaba “frontalmente” contra “una burocracia que no era tal”, más allá de que, según se esbozaba, podían identificarse en su interior algunas “manifestaciones burocráticas” (E1, militante de la Agrupación “Sur”, integró la CD de AMSAFE Rosario, entrevistado en 2012). Desde esta posición, se recupera la activa participación de Rosario en la experiencia de la Carpa Blanca, impulsada e instalada por la conducción de CTERA en abril de 1997 en la Plaza de los Dos Congresos, en reclamo de un fondo de financiamiento educativo. Esta valoración positiva rescata el potencial que la medida habría tenido para fortalecer los vínculos de los docentes con la “comunidad” y para posicionar a la AMSAFE como una “referencia”.¹⁶⁶

Como es conocido, la Carpa albergaba a un conjunto de docentes ayunantes que se iban renovando cada veinticinco días. A través de esta medida, la conducción de la CTERA reinstalaba la demanda por las garantías de financiamiento para la aplicación de la Ley Federal de Educación (Ley N°24.195/93), en el marco de un ciclo lectivo que se había iniciado con conflictos de alto voltaje en las provincias de Río Negro, Neuquén, Jujuy y San Juan.¹⁶⁷ Marta Delgado (2002) sostiene que, para la CTERA, la medida reunía un potencial, desde el momento en que permitía responder a distintas problemáticas que venía reconociendo como propias de su realidad político-sindical. En primer lugar, la Carpa se erigía como un ámbito de nacionalización de la protesta, ante una situación de desarticulación interprovincial que se venía profundizando desde la efectivización de las

¹⁶⁶ De acuerdo con las fuentes consultadas, se instalaron carpas -con una duración acotada a algunos días- en la Plaza San Martín (Montiel, 2010) y en la puerta de los institutos terciarios.

¹⁶⁷ Memoria de la CTERA del 1° de julio de 1996 al 30 de junio de 1997. En la provincia de Neuquén, el 12 de abril, la represión policial ocasionaba la muerte de Teresa Rodríguez, una joven de 25 años que caminaba por la zona donde se realizaba un piquete del que participaban los docentes en huelga, una Coordinadora de padres y grupos de piqueteros. Ese piquete bloqueaba un puente sobre la Ruta Provincial 17, en Plaza Huincul. Desde la Carpa, la CTERA convocaba a un paro nacional y a una movilización en repudio a la represión.

transferencias. Asimismo, se entendía que la medida lograría colocar la cuestión educativa como un tema de relevancia pública, sin afectar el dictado de clases, situación que permitiría evitar posibles conflictos con padres y estudiantes.

Con su poder de convocatoria, la Carpa Blanca trascendió ampliamente las fronteras del campo sindical docente. Desarrolló capacidad para entretener lazos con conflictos protagonizados por otros trabajadores del país y congregó a múltiples referentes de la cultura y de la lucha política y social. Impulsó movilizaciones, la instalación de carpas provinciales en las plazas y algunos paros nacionales que contaron con un alto nivel de acatamiento (CTERA, 2003). En este contexto, el balance que se hacía desde la conducción de la Confederación ponderaba que, como “instrumento”, había demostrado “la falacia del pretendido discurso único del neoliberalismo en educación”, del mismo modo que había facilitado “la articulación y alianza con otros sectores y movimientos sociales”.¹⁶⁸

No obstante, la experiencia concitó encendidas controversias en el ámbito gremial docente. Desde una mirada crítica, hubo quienes observaron que, como producto de una decisión unilateral de la dirigencia, la estrategia adoleció de la promoción de las formas de participación que tradicionalmente se habían mostrado más potentes para impulsar el involucramiento de la base, a partir de la deliberación en las escuelas. La implantación de una modalidad que sobresalía por su alto nivel de inserción mediática se disponía como la contracara de una medida que parece haber subestimado la construcción organizativa en el ámbito de la acción gremial de las bases docentes (Migliavacca, 2011).¹⁶⁹ Encontramos algunos aportes a esta controversia en el análisis de Marta Delgado (2002) quien señala -como evidencia de que la Carpa no había sido suficientemente trabajada desde la bases- que la mayoría de los afiliados no había recibido información sobre la propuesta.¹⁷⁰

¹⁶⁸ CTERA, Memorias gremiales de 1997-1998 en: Gindin, 2003.

¹⁶⁹ En términos generales, es la interpretación de distintos testimonios relevados en una investigación realizada en la provincia de Buenos Aires, donde se entrevistó a referentes de agrupaciones sindicales de izquierda. Entre ellos, a una ex militante de la lista Celeste y a una docente que había participado como ayunante. Algunas de las críticas convergen en objetar la figura del ayuno, identificada con una suerte de “sacrificio dignificante”, en donde el sacrificio de “pocos” se ponía al servicio de la lucha por el derecho de “muchos”. Para una profundización, véase: Migliavacca, 2011.

¹⁷⁰ Las conclusiones de la autora se fundan en el análisis de entrevistas semiestructuradas que realizó a dirigentes y docentes afiliados pertenecientes a las distintas agrupaciones o corrientes gremiales que participaban en CTERA, a afiliados independientes y a docentes no afiliados pero que adherían, en la mayoría de las ocasiones, a las decisiones tomadas por la entidad.

Fue en el contexto de “cierre” del prolongado conflicto instalado por la Carpa, cuando los diferentes espacios de izquierda -incluso parte de los que participaban de la conducción de AMSAFE Rosario- comenzaron a cerrar sus filas en torno a un planteo crítico de la política sindical de la lista Celeste.

La propuesta de Fondo de Financiamiento que la CTERA había presentado ante el Congreso Nacional incluía, entre otros puntos:

- La creación de un impuesto extraordinario a las ganancias obtenidas por las empresas privatizadas.
- La elevación del Impuesto a los Bienes Suntuarios Importados.
- Un impuesto extraordinario a los beneficios de las empresas cuyas ganancias superaran los \$ 300.000 (Delgado, 2002: 207).

El Fondo de Financiamiento se había creado en noviembre de 1998, a través de la sanción de la Ley 25.053 que incorporaba un impuesto a los automotores para su sostenimiento. Al advertir que esto último podría traer dificultades, la CTERA propuso la incorporación de una cláusula de garantía estatal e incluso plebiscitó la propuesta ante los docentes del país, obteniendo “un amplio respaldo” (CTERA, 2003: 47).¹⁷¹ Sin embargo, el Poder Ejecutivo vetó la cláusula que establecía la garantía. A pesar de que a mediados de 1999 se había comenzado a cobrar el incentivo, la Carpa y el Ayuno Docente continuaron hasta el 30 de diciembre, momento en el que se brindaron garantías para la continuidad de dicho Fondo. Por entonces, el recién electo presidente Fernando De la Rúa, se comprometía a cumplir con una Ley de Presupuesto que disponía recursos del Tesoro Nacional para efectivizar el pago de una suma que, en concepto de Incentivo Docente, se integraba en el salario. El impuesto a los automotores fue derogado por la ley N°25239, el 31 de diciembre de 1999 (CTERA, 2003).¹⁷²

Las controversias en torno a la aceptación o no de la implementación del impuesto a los automotores como fuente de financiamiento del fondo de incentivo docente reclamado, habían tenido una especial gravitación en el campo sindical docente de Rosario. Desde las posiciones críticas, se objetaba que la medida gubernamental gravaba el poder adquisitivo de una capa social que, identificada con la denominada “clase media”, era

¹⁷¹ Gindin señala que, en ese plebiscito, participaron, en la provincia de Buenos Aires, unas 3000 escuelas, lo que representaba algo más de 40000 docentes. Un 74% votó por el sí y un 26% por el no.

¹⁷² CTERA, *Canto Maestro. Suplemento especial. 30 años de lucha y compromiso*. Buenos Aires, 2003.

reconocida por su pertenencia al amplio espectro del “campo popular” y por haber desplegado un papel significativo en el apoyo a la lucha emprendida por los docentes.

“Eh... Y nosotros empezamos a tener una crisis cuando empezamos a ver un proceso de burocratización, de achicamiento de algunos espacios de participación. Y el posicionamiento ante... Este... Cuando se empieza a discutir el camino de salida de la carpa blanca, que es el impuesto al automotor. Nosotros fijamos una posición contraria al impuesto automotor. Y, es más... En el único lugar... De los pocos lugares del país donde hacemos un acto, es en la esquina de Lucero y San Martín, en el barrio donde yo vivo. Movilizamos a la zona Sur y hacemos un acto contra el impuesto automotor. Una cosa muy loca con trescientos, cuatrocientos docentes de la zona. Y donde me llama Tessa y me dice, ‘¿qué estás haciendo?’... Yo, a todo esto, bastante ingenuo, ‘esto no está bien’, digo... ‘Es cobrarle a la clase media y a los que nos apoyaron’...” (E1, militante de la Agrupación “SUR”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

El rechazo de la medida gubernamental dio lugar a movilizaciones locales, con actos en las zonas Sur y Oeste de Rosario, donde convergieron históricos militantes de partidos de izquierda y una significativa fracción de docentes jóvenes que se sentían convocados por la protesta. Con estas y otras discrepancias de trasfondo, hacia el año 2000 comenzaba un proceso de reconfiguración del campo sindical de la delegación. Como primer paso, un grupo de siete miembros de la Comisión Directiva de AMSAFE Rosario renunciaba a sus cargos mediante una carta pública, donde se proclamaba, entre otras cosas, la necesidad de arribar a una “propuesta de construcción diferente”, como “reflejo de un debate que se viene instalando en una parte significativa de la base docente acerca de la política gremial en la última etapa”. Allí puede leerse:

“Creemos firmemente que es posible construir un sindicato que sea la expresión de todos y que ponga freno a la tendencia de sustituir las decisiones colectivas por las de unos pocos. Apostamos a una política sobre otras bases, por eso somos respetuosos de la diversidad de ideas y de la pluralidad de pensamientos.

Desechamos aquellas actitudes donde la difamación sustituye la falta de argumentos, donde la subestimación y el etiquetamiento político para el compañero que disiente o se anima a plantear una idea distinta, son monedas corrientes. Respetamos la participación política ya sea individual o grupal con el objetivo de cambiar esta sociedad injusta” (Carta abierta de los miembros renunciantes de la Comisión Directiva de AMSAFE Rosario, 31 de octubre de 2000. Consultada en: Montiel, 2010, pág. 123).

El nuevo espacio de protesta albergó, junto con el grupo renunciante, a distintos militantes partidarios e independientes que se fueron nucleando en torno a dos agrupaciones que, más adelante, desplegarían un papel protagónico en la construcción de un nuevo frente gremial de oposición. Nos referimos a la agrupación SUR (Solidaridad, Unidad y Resistencia), conformada por el grupo cercano a los recientes renunciantes (con una significativa composición de ex militantes del Partido Comunista), y a la agrupación Fuera de Renglón. Según señala Enzo Montiel (2010), en esta última confluían docentes provenientes de tres escuelas de Rosario. Con un funcionamiento horizontal, la agrupación empezó a trabajar en la emisión de boletines dirigidos a la comunidad, donde

-aparte de los aspectos reivindicativos- se otorgaba relevancia a la reflexión pedagógica y académica.¹⁷³

De las entrevistas realizadas se desprenden distintas reflexiones que permiten enriquecer la caracterización de este proceso. Por un lado, se remarca el contraste entre lo que se denomina “la noche de los 90” -en pleno auge de las políticas neoliberales- y el proceso que se iniciaba hacia el cierre de esa década, cuando empezaban a emerger las primeras expresiones de crisis de legitimidad del modelo neoliberal. Como ya consignamos en la introducción, este modelo se apuntaló, en términos estructurales, en la concentración de la riqueza, la flexibilización de las relaciones laborales, el crecimiento exponencial de la desocupación y la pauperización de las condiciones de vida de los sectores populares. En este contexto, signado por cierta desarticulación en la lucha popular y por la crisis de algunas estructuras partidarias de la izquierda argentina (el Partido Comunista y el Movimiento al Socialismo son casos elocuentes), la agrupación sindical identificada con el Partido Obrero, Tribuna Docente, es reconocida por la presencia orgánica constante mantenida en los conflictos que por estos años se desarrollaron en Rosario.

“En los hechos, la única corriente que mantuvo presencia permanente en Rosario fue Tribuna, la del PO (...) Esos siempre estuvieron... En cada asamblea, con sus volantitos... Dos o tres cuadros que, innegablemente, fueron una continuidad. Eso es un componente, digamos... Porque, en los hechos, en la crisis del MAS... En algún momento, no tuvimos presencia... (Lo dice con tono de autocrítica). Yo incluso discutía con compañeras, yo era más nuevo... Con compañeras que venían de toda la militancia de los 80... Compañeras muy golpeadas, que decían ‘no se puede hacer nada’, ‘¿para qué vamos a ir al gremio si está vaciado?’... Había una visión de mucha derrota... Tenía que ver con la crisis del MAS... Tenía que ver con la derrota general de la clase en los 90... Con un montón de cosas... Y, con poca respuesta para esa derrota, ¿no? Los compañeros de Tribuna podían dar malas respuestas, pero tenían alguna respuesta. Eso les permitía estar ahí, seguir confrontando... Eh... Pero, bueno, yo... Para pensar la conformación de este espacio... Bueno, para mí un componente es esta continuidad que mantuvieron los compañeros de Tribuna...” (E2, militante de la Agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

El análisis de esa “derrota” -que, desde la perspectiva del entrevistado, azotó a la clase trabajadora en la década del 90- tiene, como contrapunto, la lectura de la crisis de las estrategias de acumulación político-sindical de la izquierda orgánica y la apuesta por una construcción de nuevo tipo, que pudo tomar vigor cuando esa lectura se articuló con cierta revitalización de la participación, hacia la finalización de la década.

“Eh... Digamos... En el 99, diría yo... Como que se empieza a recuperar algún espacio gremial. Hay reuniones de delegados, hay asambleas y bueno... La participación empieza a ser un poquito más significativa (...) Y ahí hay compañeros que habían dejado de militar y que empiezan a volver, desde distintas corrientes... Yo diría, hay un espacio de muchos compañeros que habían tenido

¹⁷³ El espacio congregaba a docentes de la Escuela Normal N° 3, la Escuela N° 560 y la N° 154 denominada “El Gaucho” de la zona sur de la ciudad (Montiel, 2010). Aparte de militantes independientes, en él participaban contemporáneos y ex - militantes del Movimiento al Socialismo, así como otros más identificados con una tradición nacional y popular.

militancia en el MAS y empiezan a volver, aunque sea en forma independiente. Han tenido alguna participación gremial... Algunos compañeros que venían de un espacio más nacional y popular, porque habían tenido militancia en Patria Libre o habían militado en la Celeste... Habían estado en la Celeste, pero empiezan a volver... Eh... Con esos compañeros nos empezamos a encontrar. Nosotros... Todavía militaba en el MAS y hacíamos una reflexión de cómo construir sindicalmente de otra manera... ¿no? (...)" (E2, militante de la Agrupación "Margen Izquierda". Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

De forma complementaria con el análisis precedente, algunas voces hacen hincapié en la concurrencia que en plano nacional comenzaban a tener este tipo de procesos de recuperación de organización desde la base y, concomitantemente, de búsqueda de nuevos caminos de construcción sindical en el seno de la izquierda. Como lo señala uno de los renunciantes de la Comisión Directiva, a propósito de la comparación con la experiencia que, por entonces, tenía lugar en la provincia de Buenos Aires:

"O sea, nuestra experiencia de ruptura es prácticamente similar a la de SUTEBA Matanza. En las caracterizaciones que hacemos de... del proceso de burocratización de la conducción Celeste. Nosotros nunca habíamos sido Celeste, pero teníamos una patita ahí adentro, que llevábamos un espacio de autonomía en el proceso de subordinación de los gobiernos y esto de que, a nivel provincial, ya cerraba a Rosario y cada vez tenía menos espacio de autonomía. Nos vamos con una carta muy respetuosa... Renunciamos y nos vamos a dar clase. O sea, no... No es que seguimos con la Comisión Directiva partida. Este... Y... Bueno... A partir de eso, lo que se empieza a dar es un proceso de mayor confluencia, que ya veníamos dando, con viejos militantes de la izquierda... También desencantados de los fracasos... Llámese de las crisis de las izquierdas, ¿no? Compañeros del MAS... Algunas que se agregan que venían del peronismo, otros que venían del PC. Y bueno... Nosotros... Es en esa etapa que se generan dos procesos que, me parece, que son... Los que permiten reconstruir esta... La hegemonía de lo que va a hacer el nuevo frente gremial para recuperar AMSAFE..." (E1, militante de la Agrupación "SUR". Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

Hacia fines del año 2000 se conformaba la Lista Violeta, a partir de la estrecha relación que se venía forjando entre las dos agrupaciones (SUR y Fuera de Renglón) y algunos docentes independientes, en el marco de acciones que iban marcando una línea política alternativa de la que llevaba adelante la conducción local y provincial. El plenario fundacional se llevó a cabo el 2 de diciembre, en un local cedido por la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) de Rosario (Montiel, 2010).¹⁷⁴

Posteriormente, y dado que la nueva agrupación se había trazado el propósito de disputar la conducción de la delegación local de la AMSAFE, se decidió formar un frente electoral, el Frente Gremial Lista Violeta, al que se anexaron las agrupaciones Tribuna Docente y

¹⁷⁴ Unos meses antes, en mayo de ese año, se había organizado una toma del Complejo Pedro de Vega (la delegación regional del Ministerio de Educación Provincial), medida que no contó con el voto positivo del oficialismo (Gindin, 2003, Montiel, 2010). Según señalan los entrevistados, la actividad puso de manifiesto la unidad entre algunos sectores de la oposición y una fracción de la conducción que empezaba a posicionarse críticamente, frente al grueso de la Comisión Directiva de AMSAFE Rosario.

Nueva Corriente Docente.¹⁷⁵ Participó de las elecciones realizadas el 14 de junio de 2001 y en Rosario obtuvo el segundo lugar, con 1457 votos, contra los 1980 votos de Trabajadores de la Educación (la denominación local de la lista Celeste). La buena elección realizada en Rosario sentó el precedente desde donde se proyectó una exitosa actuación de este Frente en los comicios de 2004, cuando triunfó con 2053 votos contra 1527 obtenidos por Trabajadores de la Educación (Gindin, 2003, 2008; Montiel, 2010). En esta ocasión se sumó la Lista Naranja.¹⁷⁶ A pesar de las discusiones y conflictos internos que fueron atravesando al período transitado hasta el momento actual, el Frente logró retener la conducción de la Delegación cinco veces consecutivas más (en las elecciones de 2007, 2010, 2013, 2016 y 2019). Como ya señalamos en la introducción de la tesis, fue en el año 2010 cuando adoptó oficialmente el nombre Frente Gremial 4 de abril, denominación que evoca la fecha en que las fuerzas policiales asesinaron al docente Carlos Fuentealba, en 2007. En el plano provincial, a partir de las elecciones de 2010, el Frente empezó a perfilarse como segunda fuerza, situación que desde sus referentes era leída como la “ruptura” del histórico “bipartidismo” del sindicato y como la consolidación de “una fuerte corriente de opinión que plantea recuperar muchos de los valores fundacionales de nuestro gremio”.¹⁷⁷

d. Reconfiguraciones y rupturas en el Frente (2004-2016)

En los cuatro períodos de gestión correspondientes al proceso histórico que nos proponemos reconstruir en esta investigación, se fueron produciendo desprendimientos, anexiones e incluso re-alinamientos que cambiaron la configuración de algunas agrupaciones que integraron y aún continúan formando parte del Frente Gremial. Un primer aspecto a tener en cuenta es que no todas las agrupaciones que apoyaron al Frente en los distintos períodos electorales, o bien acompañaron ciertas iniciativas, han participado en la composición de la Comisión Directiva de la Delegación (CD). Por ejemplo, la Lista Naranja tuvo representación en la CD del primer período de gestión (2004-2007) pero en los dos períodos subsiguientes (2007-2010/2010-2013) no participó de las candidaturas para la elección de AMSAFE Rosario, si bien sí lo hizo en las listas

¹⁷⁵ Nueva Corriente Docente estaba vinculada al Partido Convergencia Socialista, una de las organizaciones políticas que emergió luego del proceso de crisis transitado por el Movimiento al Socialismo (MAS) hacia fines de los 80.

¹⁷⁶ La lista se presentó como “Frente Gremial Lista Violeta-Tribuna Docente- Lista Naranja”.

¹⁷⁷ Terés, Gustavo en: Socolsky, Claudio. “Modelos sindicales en pugna” en Diario Página 12, 11 de mayo de 2010 (suplemento Rosario 12).

que el Frente presentó en el plano provincial. Volvió a contar con representación en la delegación local, en la gestión 2013-2016.¹⁷⁸ La Agrupación “Resistencia Docente”, de carácter independiente, comenzó a participar de la CD en las elecciones de 2007. En ese mismo año, también se integró la agrupación “Mariano Moreno”, vinculada con la Corriente Clasista y Combativa -espacio sindical nacional promovido en el marco del Partido Comunista Revolucionario. La agrupación “Docentes en Marcha”, corriente sindical nacional impulsada en el seno del partido Izquierda Socialista, comenzó a participar del Frente Gremial en el año 2014 y tuvo su primera representación en la CD en el período de gestión que comenzó en 2016.¹⁷⁹

Un segundo aspecto, y de carácter sustancial para el análisis de las reconfiguraciones experimentadas por el Frente Gremial, está dado por el escenario de discusión que se ha desplegado en el campo sindical, en el marco de los gobiernos kirchneristas. En la contienda electoral de 2003, el Frente para la Victoria (FpV) se había perfilado como principal fuerza opositora frente a otros espacios políticos -entre ellos el liderado por el ex presidente Carlos Menem- que encarnaban la continuidad del modelo neoliberal. Impulsado en el seno de la militancia peronista, el FpV apeló a un discurso “refundacional” que se apoyó en la valoración de la tradición nacional-popular heredada de los primeros gobiernos de Perón (Svampa, 2011). En este contexto, su estrategia se valió de un conjunto de acciones que algunos sectores evaluaron positivamente como “gestos hacia la izquierda”, no sin causar profundas controversias en el campo de las organizaciones populares. En ciertas circunstancias, estos gestos fueron incluso rodeados de un discurso setentista que apeló a representaciones de la memoria popular que habían sido absolutamente desterradas del imaginario del partido justicialista en los 90 (Migliavacca, Remolgo y Urricelqui, 2019).¹⁸⁰

¹⁷⁸ En las elecciones de 2004, la Lista Naranja nucleaba a militantes de Convergencia Socialista (así como a otros docentes que no tenían adscripción partidaria), pero en 2005 sufrió una división, vinculada con discusiones que se plantearon en el seno de ese partido político. Fue entonces cuando se formó una nueva organización partidaria: Opinión Socialista. Los militantes de esta última permanecieron en la Lista Naranja.

¹⁷⁹ Es importante aclarar que las agrupaciones Mariano Moreno y Docentes en Marcha albergan también a docentes “independientes” desde el punto de vista partidario.

¹⁸⁰ Desde este horizonte de sentido puede leerse, por ejemplo, la sustanciación de los juicios a los represores de la última dictadura, en sintonía con la orden de Néstor Kirchner de descolgar los cuadros de Videla y Bignone en el Colegio Militar de la Nación. Estos gestos han generado el acercamiento de diversos organismos de derechos humanos que habían sido duramente golpeados por las leyes de Punto Final y Obediencia de Vida -sancionadas en el gobierno de Alfonsín- así como por los indultos decretados en la gestión de Carlos Menem (Migliavacca, Remolgo y Urricelqui, 2019).

Un conflicto que cobró una dimensión especialmente significativa para la discusión sindical fue el entablado con la burguesía agroexportadora en el año 2008, poco tiempo después de que Cristina Fernández de Kirchner asumiera la presidencia de la Nación. El enfrentamiento se originó a raíz de la Resolución N° 125, que establecía un esquema de retenciones móviles a la renta derivada de las exportaciones agrarias, y que quedó sin efecto tras una votación en la cámara de senadores que anunció la ruptura política entre la presidenta y el entonces vicepresidente Julio Cobos. No es anecdótico el hecho de que muchos entrevistados identifiquen el año 2008 como el momento de inicio de un declive en el proceso de movilización, sin dudas vinculado -entre otros aspectos- a los logros obtenidos en materia de recomposición salarial (que analizaremos en el capítulo 7), en un contexto en el que las recaudaciones fiscales del Estado se veían beneficiadas por la suba de los precios internacionales de las materias primas procedentes del agro. No obstante, las discusiones generadas en torno a la Resolución N° 125 ilustran, junto con las controversias desatadas por otras medidas de gobierno, el clima de polarización con la derecha que se fue motorizando desde el proyecto presidencial.¹⁸¹ Y marca el inicio de un proceso complejo para la izquierda, donde se plantean estrategias políticas disímiles frente a cómo operar en ese escenario de polaridad.

Recordemos, por otra parte, que en esta etapa se instrumentaron un conjunto de reformas educativas que discursivamente se han presentado como un quiebre respecto de la tradición neoliberal. A su vez, la deliberada adhesión de la conducción provincial de AMSAFE al proyecto político del gobierno nacional, complejizó la estrategia de confrontación de las agrupaciones sindicales de izquierda con la política oficial (retomamos este punto en capítulos siguientes). A esto se suma la posterior ruptura de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA), en el año 2010, y la convocatoria a medidas de fuerza de manera fraccionada. La decisión de promover o no la adhesión a ciertos paros convocados por la CTA Autónoma, generó posiciones encontradas en la propia Comisión Directiva de la Delegación.

¹⁸¹ Más allá de la diversidad de análisis que puedan realizarse acerca de sus derivaciones concretas, la resolución mencionada tuvo el poder de instalar el debate en torno a la disputa por la renta y el acceso al consumo de alimentos por parte de los sectores más postergados. Entre otras medidas de gobierno que contribuyeron a generar ese clima de polarización, podemos citar: la Asignación Universal por Hijo, la Ley de Medios de Comunicación Audiovisual, la Ley de Matrimonio Igualitario, la nacionalización del sistema previsional y de algunas empresas que habían sido privatizadas durante el menemismo, por sólo mencionar algunos ejemplos (Migliavacca, Remolga, Urricelqui, 2019).

Las discusiones que se desataron en el marco de estos procesos incidieron en las rupturas que se produjeron al interior de dos agrupaciones fundacionales de la Lista Violeta que, como hemos reseñado, venía oficiando como una suerte de columna vertebral del Frente Gremial. Nos referimos a “Fuera de Renglón” y “SUR”. En un primer momento, en el año 2007, un grupo de militantes decidió dejar de participar en “Fuera de Renglón” y conformó una nueva agrupación: “Margen Izquierda”. En un boletín publicado ese año, expresaban que “por la difícil situación actual” y “por las responsabilidades que asumimos al ser parte de la conducción de AMSAFE Rosario” se planteaba la necesidad de conformar “una agrupación con definiciones político gremiales más precisas y con mayor visibilidad hacia el conjunto de los compañeros”. Se presentaban de la siguiente manera:

“Somos un grupo de docentes militantes. Algunos integramos la actual comisión directiva de AMSAFE Rosario. Pero también los que no la integramos nos sentimos protagonistas de esta etapa que se inició con el desplazamiento de la burocracia de la conducción del departamento más importante de la provincia.

Creemos que desde aquel mes de julio del 2004 se han dado muchos pasos en el camino de recuperar el sindicato como una herramienta de lucha para el conjunto de los compañeros.

Varios de nosotros fuimos parte, durante años, de Fuera de Renglón. Después de un proceso de discusión en esta agrupación consideramos que nuestro hacer en esa experiencia estaba agotado y que se trataba de iniciar, en el marco común de la Violeta, un nuevo proceso constructivo (...)”¹⁸²

La constitución del nuevo espacio sedimentaba las diferencias entre dos históricos cuadros sindicales de la delegación: Juan Pablo Casiello -quien se sumó al grupo saliente- y Diego Mattos, quien continuó militando en “Fuera de Renglón”. Ambos se habían desempeñado en cargos significativos de la CD de la seccional.¹⁸³ Estas diferencias residían -principalmente- en las caracterizaciones disímiles que se hacían de los gobiernos kirchneristas. Así lo expresaba Juan Pablo Casiello:

“Desde el mes de diciembre habrá nuevos gobiernos. En la nación Cristina K aparece como la continuidad del gobierno de su esposo y de una política que poco tiene que ver con los intereses de los trabajadores.

Pasados los primeros meses del gobierno de Néstor K y aquellos gestos que tantas expectativas generaron (política de DDHH, cambios en la Corte Suprema de Justicia, discursos encendidos contra el menemismo y el FMI) se fue haciendo claro un rumbo que más tenía de continuidad con los años 90 que con los cambios estructurales que tantos reclamamos. El ‘Pacto Social’ que propone Cristina es otra expresión de esa política que tiene que ver con frenar los reclamos de los trabajadores (con

¹⁸² “A modo de presentación” en: *Margen Izquierda. Ideas, críticas, propuestas desde el movimiento docente*, 2007, pág. 1

¹⁸³ Juan Pablo Casiello fue Delegado de Seccional adjunto en los dos primeros períodos de Gestión (2004-2007 y 2007-2010). Diego Mattos fue Secretario de Prensa y Propaganda. El grupo que apostó a la conformación del nuevo espacio contaba con cinco integrantes de la CD.

la inestimable colaboración de la burocracia de los sindicatos) y sostener los actuales niveles de desigualdad en la distribución del ingreso.”¹⁸⁴

El segundo quiebre se produjo en el año 2012, cuando Daniel Couselo -entonces Secretario Seccional de AMSAFE Rosario- y un grupo de docentes decidieron retirarse de la agrupación SUR para formar un nuevo espacio: la agrupación Paulo Freire.¹⁸⁵ La agrupación SUR se fraccionaba en tres partes. En primer lugar, los que se quedaban, referenciados en Gustavo Terés. En segundo lugar, el grupo liderado por Couselo, que -como señalamos- conformó “La Freire”. En tercer lugar, un grupo de militantes del Partido Comunista que integró “La Tosco Docente de Santa Fe” y se encolumnaba -en el ámbito de la CTERA, en la Lista Violeta, que ya venía participando de un frente de alianza -en el plano nacional- con la Lista Celeste.¹⁸⁶

Como venimos argumentando, ambas rupturas se vieron atravesadas por discusiones que enfrentaban a posiciones de mayor o menor empatía hacia la política del gobierno nacional, en el marco de medidas que polarizaban con la derecha conservadora y conquistaban el apoyo de sectores populares. Del mismo modo, concitaron debates acerca de cómo encarar la relación con la Comisión Directiva Provincial, que progresivamente fue demarcando un acercamiento al campo político ideológico que se fue consolidando al calor de la experiencia kirchnerista. En este contexto, los sectores conducidos por Diego Mattos y Daniel Couselo expresaban una perspectiva que se mostraba cautelosa hacia los discursos abiertamente confrontativos. La crisis del Frente Gremial se precipitó en 2012, cuando estos dos referentes renunciaron públicamente a los cargos que desempeñaban en la comisión directiva de la CTA de Rosario.¹⁸⁷

Recordemos que la CTA se había fracturado en 2010, a partir del enfrentamiento electoral -en septiembre de ese año- entre Pablo Micheli, de la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), y Hugo Yaski, dirigente de la CTERA. El primero encabezaba la lista 1 y el segundo lideraba la lista 10. La imposibilidad de llegar a un acuerdo acerca de los resultados de la elección llevó al desdoblamiento y funcionamiento paralelo de los dos

¹⁸⁴ Casiello, Juan Pablo. “Los docentes y los nuevos gobiernos” en: *Margen Izquierda. Ideas, críticas, propuestas desde el movimiento docente*, 2007, pág. 2. Las negritas y las comillas son del original.

¹⁸⁵ Gustavo Terés se había desempeñado como Delegado de Seccional en los dos primeros períodos de gestión. Por su parte, Daniel Couselo fue designado Delegado Seccional en el período 2010-2013, ante la definición de Terés como candidato a Secretario General de la AMSAFE Provincial. De esta manera, la Secretaría general de la Delegación permanecía en manos de la agrupación SUR.

¹⁸⁶ Se trata de la lista Violeta que pertenece al ámbito nacional y no debe confundirse con la lista Violeta que en el año 2000 se impulsó en AMSAFE Rosario.

¹⁸⁷ Se agregaban dos renunciantes: Claudio Ciani y Hugo Ríos, ambos delegados de base. La renuncia se difundió por los medios de comunicación de Rosario, a comienzos de julio de ese año.

espacios. La ruptura definitiva quedó institucionalizada cuando, en las elecciones de 2014, ambos espacios se presentaron por separado ante el Ministerio de Trabajo. Por un lado, la “CTA Yaski”, como “CTA de los Trabajadores”. Por otro, la “CTA Micheli” como “CTA Autónoma”. Las divergencias que en todo este proceso se fueron planteando entre uno y otro sector encuentran sus raíces en los conflictos desatados en torno a la ya mencionada Resolución N° 125. Con una posición afín al kirchnerismo, el sector conducido por Hugo Yaski apoyó la medida del gobierno, mientras que el espacio liderado por Pablo Micheli se sumó a quienes expresaron su oposición (Marticorena, 2015; Delfini y Ventrici, 2016).

En la reconstrucción de los móviles de la renuncia a la CTA regional por parte de este sector de la dirigencia docente rosarina, emergen -fundamentalmente- dos situaciones conflictivas. Una de ellas, encuentra un vínculo directo con la política de derechos humanos y las discusiones que se suscitaron en torno a la organización de la ya tradicional marcha del 24 de marzo, en conmemoración del último golpe cívico-militar de 1976. La otra, con los debates en torno a los paros convocados por el sector de Hugo Moyano y apoyados por la CTA Autónoma.¹⁸⁸

El 22 de marzo de 2012, luego de un intenso debate, la Asamblea departamental de AMSAFE Rosario aprobaba, por votación mayoritaria, la moción que proponía participar de la marcha convocada por un conjunto de organizaciones que se ubicaban en “un bloque independiente de los gobiernos”, bajo las siguientes consignas: “Derogación inmediata y total de la Ley Antiterrorista de Cristina Kirchner”, “supresión del Proyecto X”, “basta de espionaje y persecución contra el pueblo”, “contra el ajuste”.¹⁸⁹ La moción procedía de una agrupación de izquierda que no pertenecía al Frente Gremial y establecía que,

¹⁸⁸ Una tercera situación que, según nuestro parecer, desplegó un papel secundario -en comparación con las que mencionamos en el cuerpo del texto- se relaciona con el impulso, por parte de la CTA conducida por Pablo Micheli, de la Federación Nacional Docente (FND). En ella se nuclearon distintos sindicatos jurisdiccionales (con predominio de las provincias del norte del país) que se fueron configurando como espacios que buscaron delimitar su autonomía respecto de lo que han caracterizado como la burocratización de la CTERA. No obstante, la conformación de la Federación ha generado una significativa polémica en el campo de las agrupaciones sindicales de izquierda. Quienes se mostraban críticos de la conformación de este nuevo espacio nacional, remarcaban la importancia de mantener un marco de unidad en la disputa contra la política oficial de la CTERA.

¹⁸⁹ En 2011, el poder ejecutivo elevó al congreso nacional un proyecto de modificación de la Ley Antiterrorista que recibió profundos cuestionamientos por parte de un amplio espectro de organizaciones vinculadas a la defensa de los derechos humanos. Las críticas alertaban sobre el impacto punitivo que estas modificaciones podrían tener sobre quienes expresaran oposición a las políticas de Estado y sobre el avance de la criminalización de la protesta social. La ley se sancionó el 22 de diciembre de ese año. El Proyecto X era una unidad de la gendarmería nacional que administraba una base de datos abocada a relevar información para el área de seguridad. En 2011, una denuncia judicial reveló acciones de espionaje en el marco de una protesta ocasionada por el despido de trabajadores de la firma Kraft.

sobre el cierre de la marcha, se daría lectura a un documento, en la Plaza 25 de mayo, “en consonancia con el contenido elaborado por el Encuentro Memoria, Verdad y Justicia de Buenos Aires”.¹⁹⁰ De esta forma, y en sintonía con lo que ocurría en Buenos Aires, la tradicional movilización del 24 de marzo se organizaba de manera dividida. Por un lado, la que se encuadraba en la convocatoria de los organismos afines al gobierno, como el caso de “Abuelas de Plaza de Mayo” o “Madres de Plaza de Mayo”. Por el otro, la que se plegaba al “Encuentro Memoria, Verdad y Justicia”.

Quienes acordaban con participar de la convocatoria de este segundo espacio, enfatizaban la necesidad de no minimizar el sentido que, según se analizaba, podían asumir ciertas medidas gubernamentales que, como en el caso de la “ley antiterrorista” o el “proyecto x” -recién mencionados- se leían como amenazantes de los derechos humanos. Una militante de la Agrupación “Docentes en Marcha”, lo manifiesta de esta forma:

“(La crisis del Frente Gremial) Se expresa claramente en las divisiones que aparecen ante el 24 de marzo... Las definiciones que hay que tomar... En cuál de las marchas nos ubicamos políticamente. Y en la marcha oficialista, digamos, donde solamente se reivindican los derechos humanos desde el punto de vista de lo que fue el proceso de la dictadura militar, los desaparecidos... Sin ningún posicionamiento frente a las políticas de ajuste económico y a cómo venía avanzando el kirchnerismo en contra de los trabajadores... La ley antiterrorista, que nos cruza en ese momento... O la marcha con todos los sectores de oposición, digamos, que marca una clara división a partir de plantear que los gobiernos vienen a profundizar los procesos de ajuste económico a partir de la ley antiterrorista, Proyecto X...” (E3, militó en la agrupación “Margen Izquierda” y posteriormente se incorporó a “Docentes en Marcha”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2014).

Pero la decisión de plegarse a la movilización organizada por el sector crítico del gobierno, fue duramente criticada por el grupo de referentes de la Comisión Directiva de AMSAFE Rosario que, meses después, renunciaba a la CTA regional. A pocos días de presentar la renuncia, en una nota publicada en Rosario 12, estos dirigentes aludían a las “diferencias políticas y metodológicas” que -según argumentaban- evidenciaban el “sectarismo” que se había apoderado de la convocatoria a la marcha del 24 de marzo en el sindicato docente local.¹⁹¹ Uno de los docentes que se alinearon con esta posición, lo analiza de este modo:

“Ese año se acelera, digamos, en este proceso... Se toma... Empieza a haber un viraje, también, en cuanto a algo que nosotros veníamos sosteniendo históricamente. Por ejemplo... Las marchas del 24 de marzo, en Rosario, siempre fueron unitarias. AMSAFE participaba unitariamente con los colectivos de... Con las organizaciones de Derechos Humanos en los actos al monumento. Y ese

¹⁹⁰ Nos referimos a la Agrupación “Plenario Obrero y Popular”. En la asamblea departamental, se habían considerado tres mociones. Véase: Torres, Amalia y Rossler, Ana María, “Couselo, Mattos y compañía se fueron de la CTA Rosario, pero no largan el queso en AMSAFE” en: <http://obreroypopular.org/content/couselo-mattos-y-compa%C3%B1a-se-fueron-de-la-cta-rosario-pero-no-largan-el-queso-en-amsafe>, 7 de agosto de 2012.

¹⁹¹ Maggi, José. “Se desvirtuó la práctica sindical”. Diario Página 12, 6 de julio de 2012. Suplemento Rosario 12. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/9-34557-2012-07-06.html>

año irrumpen en la asamblea de AMSAFE, posiciones que decían ‘Bueno, AMSAFE tiene que ir al acto paralelo en la plaza 25 de mayo y no atrás del monumento’. Esa asamblea fue muy áspera, muy ríspida y, claramente, quienes vienen a plantear, de alguna manera, esto, eran compañeros de la propia agrupación Sur, lo cual hizo que, indefectiblemente, la agrupación se rompiera... Entonces, no hubo posibilidades, ahí, de... De recomponer nada... Porque, prácticamente, un grupo de compañeros a los que consideraban ‘filo k’ o kirchneristas, o filo kirchneristas, como nos calificaron... Nos tuvimos que ir” (E4, miembro fundador de la agrupación “Sur”, fundador de la agrupación “Paulo Freire”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevista realizada en 2020).

Quienes defendían el acatamiento de la determinación de la asamblea, también esgrimían razones “metodológicas”, al momento de fundamentar su posición. Un referente de la Agrupación Sur lo manifestaba de esta forma:

“Y a la par de eso... Unas diferencias que tuvimos el 24 de marzo... Donde ellos pierden una asamblea... Donde nosotros también perdemos la asamblea... O sea, la gana un sector más duro de la izquierda porque hay posiciones divididas... Pero nosotros somos respetuosos con la decisión de la asamblea y ellos rompen con la decisión de asamblea. Por supuesto, es la discusión del activismo lo que está ahí... Pero, para AMSAFE es una herejía. Digo... Es una... Para... En AMSAFE Rosario, la votación directa... Las asambleas... Las decisiones... Son sagradas. Siempre fue una cosa muy... Debe ser sagrada en todos los gremios, pero acá hay una dinámica...” (E1, militante de la agrupación “SUR”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

En Rosario, la CTA venía siendo conducida por la Lista 7, conformada como producto de una alianza entre sectores afines a la lista 1 “Germán Abdala” y otros sectores de izquierda referenciados en la agrupación “Agustín Tosco.”¹⁹² En una carta abierta firmada por quienes se quedaban en la conducción de esta regional, se manifestaba que la lista 7 expresaba “la unidad de distintos sectores de los gremios de la Central y del activismo de la región”. Asimismo, se destacaba el hecho de que -a diferencia de lo ocurrido en el plano nacional -la elección se había desarrollado sin cuestionamientos, esto es, sin acusaciones de falta de transparencia¹⁹³

Por su parte, desde el grupo renunciante, se planteaba que la CTA Rosario se estaba convirtiendo en “un apéndice de la lista 1”, situación que -según se analizaba- desvirtuaba “el espíritu” con el que había sido construida y con el que se habían ganado las elecciones. Como consecuencia de este “viraje” se alertaba sobre “la pérdida de autonomía”, así como sobre su transformación en “una Central con una actitud ‘oposicionista’ al Gobierno Nacional (...) expulsiva con aquellos compañeros que no comparten dicha política”.

¹⁹² En la Regional Rosario, esta alianza se había conformado en el año 2006. Véase: “Hoy se realizan en todo el país las elecciones de la CTA” en: Indymedia Rosario, 22 de septiembre de 2010. <https://archivo.argentina.indymedia.org/print.php?id=751050>.

¹⁹³ “Carta abierta a todas las maestras y maestros”, firmada por Gustavo Terés, Juan Pablo Casiello, Daniela Vergara, Paula Nardini, Guillermo de los Hoyos, Graciela Nuño (integrantes de la Comisión Directiva de la CTA Rosario). 17 de julio de 2012 en: <https://archivo.argentina.indymedia.org/news/2012/07/817567.php>

Asimismo, se evaluaba que la participación en una marcha y acto “paralelos” era una derivación de:

“(…) posiciones que salieron a dividir y debilitar la posibilidad de que AMSAFE Rosario fuese, como históricamente lo ha hecho desde la recuperación de la democracia, a la Marcha unitaria y al Acto del Monumento a la Bandera (hecho inédito en el país hasta ahora).”¹⁹⁴

Como señalamos en líneas anteriores, también desplegaron un papel central en este proceso de discusión los paros del 8 y el 27 de junio de 2012, convocados originalmente por el sector de Hugo Moyano y apoyados por la CTA Autónoma, conducida por Pablo Micheli.¹⁹⁵ El sector renunciante objetaba estas medidas de fuerza por tratarse de “decisiones tomadas superestructuralmente”. Esgrimía que detrás de reclamos laborales como la eliminación del impuesto a las ganancias en los salarios y la elevación de los topes salariales para el cobro de las asignaciones familiares -que se reconocía eran compartidos por gran parte de la clase trabajadora argentina- se escondía una “compulsa con el Gobierno Nacional” retroalimentada por la “movilización de algunos sectores reaccionarios de la sociedad argentina”, identificados -entre otros- con los intereses del sector agroexportador.¹⁹⁶

Frente a estos argumentos, quienes se quedaban en la CTA de Rosario contraponían que la denuncia del “perfil opositor” llevaba a “hipotecar la autonomía de la central” y, posiblemente, a “subordinarla al gobierno nacional.” Se cuestionaba la actitud desplegada por el sector renunciante ante los paros del 8 y del 27 de junio, que se habían “impuesto” en el marco del ejercicio de la “democracia sindical”. En el caso del paro del 8 se planteaba que “estos compañeros (...) salieron a militar contra el paro nacional de la CTA del 8 de junio”. Respecto del paro del 27, se objetaba el anuncio prematuro de su posición adversa a través de los medios de comunicación, en la medida en que -según se esgrimía- demarcaba el desconocimiento de los espacios democráticos de decisión. En este contexto, se manifestaba:

“Nosotros (...) aspiramos a ser una Central autónoma que ponga en el centro los reclamos de los trabajadores y busque impulsar las luchas por nuestras legítimas reivindicaciones. Es por esa

¹⁹⁴ “Por qué renunciamos a los cargos de la CTA Rosario”, carta firmada por Daniel Couselo, Diego Mattos, Claudio Ciani y Hugo Ríos. 2 de agosto de 2012 en: <https://archivo.argentina.indymedia.org/news/2012/08/818364.php>. Las comillas son del original.

¹⁹⁵ Cabe recordar que estos paros representaron un punto de inflexión en el inicio de una etapa atravesada por la ruptura de la alianza entre el histórico referente del sindicato de Camioneros, Hugo Moyano, y el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Esto contrasta con el período anterior (2003-2011), en el que sólo se realizaron dos paros generales. El primero, vinculado con el asesinato de Carlos Fuentealba -en 2007- y, el segundo, con el de Mariano Ferreyra -en 2010 (Delfini y Ventrici, 2016).

¹⁹⁶ Op. Cit. 2 de agosto de 2012.

definición básica que participamos de acciones que enfrentan a los gobiernos (nacional, provincial y municipal) y los patrones.”¹⁹⁷

Las controversias desatadas en este proceso se hicieron sentir un año después, en 2013, en las elecciones de AMSAFE, cuando los militantes que se habían apartado de la CTA Regional, organizaron una lista, denominada “Nuestra”, que compitió con el Frente Gremial 4 de Abril. De esta lista, participaron las agrupaciones Paulo Freire, Fuera de Renglón y Resistencia Docente. También se sumaron militantes independientes.

La elección volvió a colocar al Frente Gremial en el primer lugar, con 2100 votos, frente a los 1318 obtenidos por Trabajadores de la Educación. La nueva lista (Nuestra) quedó posicionada en el tercer lugar con 1185 votos y se registraron 299 votaciones en blanco. En el período electoral subsiguiente (junio de 2016) la contienda se dirimió entre el Frente Gremial 4 de Abril que, con 2516 votos, superó a los 2026 de Trabajadores de la Educación.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Op. Cit. 17 de julio de 2012.

¹⁹⁸ En el año 2014, la agrupación Paulo Freire se incorporó al Frente de Trabajadores de la Educación. Asimismo, se integró en una coordinadora nacional de tres agrupaciones locales que adoptaron el mismo nombre en Santa Fe, Entre Ríos y Quilmes (provincia de Buenos Aires). En una editorial perteneciente a la publicación “El Grito” puede leerse la siguiente carta de presentación: “Quienes integramos *La Freire*, somos un grupo de docentes que decidimos formar una agrupación política-sindical que actúe en la vida interna de nuestro sindicato AMSAFE, parándonos no sólo desde nuestro lugar como trabajadores de la educación, sino también como militantes políticos, sociales y sindicales que nos sentimos identificados con las diferentes acciones político pedagógicas que se erigen hacia un proyecto colectivo liberador, caracterizado en la inclusión y que apuntan al trabajo en pos de una Educación Pública Popular Emancipadora; entendiendo el proceso de transformación social que llevaron adelante los gobiernos populares y democráticos de Nuestra América, como un gran avance para nuestros pueblos. Y es desde ahí, donde nos consolidamos en nuestras convicciones, ideales y accionar.” (“El Grito” publicación de la Agrupación Paulo Freire, febrero de 2018. Las negritas son del original).

Parte 2: El modelo sindical en discusión

Capítulo 4: Las prácticas del oficialismo bajo la lupa

a. Introducción

En este capítulo, sistematizamos los distintos planteos que los docentes entrevistados desarrollan al momento de delimitar una mirada crítica respecto de las prácticas sindicales del espacio identificado con la Lista Celeste, sector que viene conduciendo a la AMSAFE Provincial desde 1995 y que ha estado a cargo de la dirección de la Delegación Rosario entre 1992 y 2004. Allí advertimos la búsqueda de formas organizativas que intentan resistir a lo que desde el Frente Gremial 4 de Abril -y en convergencia con otros espacios de izquierda del ámbito gremial docente- se identifica como una tendencia a la “burocratización” de la organización sindical, en el plano provincial y nacional.

La antinomia “sindicalismo burocrático” versus “sindicalismo antiburocrático” ha operado como un criterio de demarcación en la discusión que el amplio espectro del “sindicalismo de izquierda” buscó entablar con aquellos espacios, también plurales, que se han integrado a la estrategia del sector hegemónico de la CTERA, en distintos momentos de la historia reciente. Las significaciones que le confieren cuerpo a esta demarcación se amarran, en efecto, a un relato histórico que “denuncia” las prácticas que le fueron imprimiendo un viraje al modelo de organización, con posterioridad a la recuperación de la democracia en la década del 80.

Como ya hemos señalado, este momento estuvo atravesado por las controversias que se desarrollaron en torno a los principios político-sindicales que estructurarían a la Confederación. Las reformas estatutarias de octubre de 1988 prosperaron en la consolidación del modelo alentado por el sector encuadrado en la lista Celeste, entonces a cargo de la conducción de la entidad. Su constitución como una federación de sindicatos únicos (sustentada en argumentos que ponderaban las virtudes que este esquema ofrecía para promover la unificación de las luchas) tuvo, como contrapartida, el desplazamiento de dinámicas horizontales y pluralistas que habían caracterizado a la organización desde su fundación, vinculadas con criterios que resguardaban la representación proporcional y la participación de los mandatos de base en la toma de decisiones. Entre las medidas más cuestionadas, los militantes sindicales que se opusieron al nuevo modelo de estatuto han subrayado -por ejemplo- la supresión del sistema D’hont para la designación de cargos

de la Junta Ejecutiva y su reemplazo por el de lista completa, así como la sustitución del Consejo Confederal por un Consejo de Secretarios Generales.¹⁹⁹

Esto sucedía en un proceso en el que, como señala Arturo Fernández (1998), los efectos de la última dictadura militar se hacían sentir en el debilitamiento del sindicalismo combativo y en la reformulación de las tácticas y estrategias de las organizaciones que - dentro del entramado sindical peronista- se ubicaron históricamente en la denominada “confrontación”. Este sector, que en las décadas del 60 y del 70 se había desplegado como una línea combativa, renació con elementos más “moderados” luego de haber sido duramente reprimido durante el “Proceso”. Siguiendo al citado autor, el “confrontacionismo” cegetista de los años 80 y 90 se mostraba más confuso ideológicamente que aquel que emergía en los años 50 y se oponía a los abusos del capitalismo, sin pretender abolirlo.²⁰⁰ El sector que en este momento conducía a la CTERA mantenía una vinculación orgánica con este espacio sindical.²⁰¹

Posteriormente, en los 90, lo vemos acusar un doble movimiento, complementario y contradictorio a la vez. En el capítulo 2 planteábamos que, cuando las reformas menemistas precipitaron la redefinición del entramado sindical, la CTERA ejerció un papel protagónico, junto con otras organizaciones, en la conformación de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA). Decíamos que este agrupamiento buscó demarcar un espacio de confrontación contra las políticas del gobierno y se diferenció de las prácticas dominantes en la CGT, cuando el Congreso de los Trabajadores Argentinos -antecedente de la posterior central- se nucleó en torno a la proclama de democracia sindical; autonomía sindical respecto del Estado, los partidos políticos y los grupos económicos; y la apertura a otras organizaciones representativas que expresasen las demandas de los

¹⁹⁹ El Consejo Confederal era un órgano consultor, de decisión y fiscalización conformado por un delegado representante de cada entidad (donde cada delegado tenía tantos votos como afiliados poseía la organización). Tenía la atribución de tomar decisiones en torno a las medidas de fuerza y su esquema de funcionamiento suponía que los delegados debían concurrir con los mandatos formulados en las asambleas de base. A partir del cambio estatutario, fue reemplazado por el Consejo de Secretarios Generales que pasaba a ejercer funciones similares y establecía la representatividad de un voto para cada uno de los Secretarios Generales de las entidades adheridas.

²⁰⁰ Según Fernández (1998), la confrontación “se transforma en ‘confrontacionista’” (pág. 173). Su principal referente era Saúl Ubaldini, conductor de la CGT, espacio que -por la naturaleza ecléctica de las alianzas que establecía- albergaba posicionamientos heterogéneos y carecía de un proyecto claro.

²⁰¹ En efecto, el activo apoyo que la CGT ofreció a lo largo de la huelga de 1988, constituyó una carta política de peso en un contexto en que el líder de esta central desempeñaba un importante rol opositor al gobierno radical. Desde la perspectiva de la dirigencia de la CTERA, ese vínculo permitía proyectar la consolidación de la organización a partir, por ejemplo, de la promoción de candidatos propios a cargos de conducción en la central de trabajadores. En una entrevista realizada en 2006, un reconocido referente sindical de la CTERA nos planteaba que Garcetti era entonces “el dirigente puesto para suceder a Ubaldini en la CGT”. Véase: Migliavacca, 2011.

sectores populares (Armellino, 2005). No obstante, en su apuesta por construir una central más democrática, la CTERA se sirvió de una estrategia de crecimiento que, en el plano interno de la organización, se apoyó en la progresiva consolidación de la hegemonía de la Agrupación Celeste, sobre la base de un modelo organizativo que -apuntalado en la mencionada reforma estatutaria de 1988- desplazó las dinámicas que propiciaban el pluralismo y la horizontalidad.

Como hemos anticipado en el capítulo 1, los conflictos que se fueron desatando al calor de estos cambios tuvieron como correlato la exclusión y, en ciertos casos, la expulsión de activistas de izquierda que buscaron instancias alternativas desde donde aportar a la lucha gremial. Algunos testimonios evocan la “proscripción” de ciertos militantes que, en el momento de la conformación del SUTEBA como sindicato único, habían pertenecido a las uniones distritales disidentes a la lista Celeste. Según argumentan, estas “proscripciones” habrían sido instrumentadas deliberadamente por la cúpula sindical, ya sea a través del recurso de la expulsión o simplemente impidiendo la afiliación al SUTEBA, una vez consolidado como entidad jurisdiccional (Migliavacca, 2011). En 1989, Laura Marrone, una reconocida referente sindical de la Ciudad de Buenos Aires, fue expulsada de la entonces Unión de Maestros Primarios, según su propio testimonio, en una “asamblea fraudulenta” realizada en la sede de la UOCRA, “rodeada” por “la patota de Gerardo Martínez” (Entrevista a Laura Marrone en: Migliavacca, A; Vilariño, G; Remolgao, M. y Rolón, N., 2018). En ese mismo año, en el ámbito del SUTEBA, fueron expulsados diez afiliados de la seccional La Matanza y de la Comisión Directiva de la Seccional La Plata-Berisso y Ensenada. En este último caso, la decisión se sustentaba en la acusación de una conducta “inorgánica”, pues se había promovido una acción de protesta, luego de que la conducción provincial levantara la huelga (Labourdette, 2013). Este proceso, que también afectó a algunas entidades de base que no se alinearon al modelo estatutario que la conducción se proponía consolidar, comenzó a plantearse, en el marco de la discusión del nuevo estatuto y se extendió, como ya consignamos, hacia los comienzos de la década de 1990.

En el caso de Rosario, las denuncias de “burocratización” tomaron vigor en el proceso de génesis del Frente Gremial de izquierda, desde un análisis que se centra en la evaluación de la experiencia desplegada por la agrupación Celeste hacia la finalización de la década de 1990. Recordemos que en AMSAFE, desde los 80 hasta mediados de los 90, se venía dando una situación de cuasi empate entre este sector y el de Educación Popular. Entre

las imágenes evocadas por los militantes que han participado activamente en la organización del Frente Gremial, aparece la idea de “un sindicato vaciado”, en el momento en que se precipitaba la ruptura de la comisión directiva de la Seccional.

“El gremio quedó vaciado (...) Nosotros, por ahí, entrábamos al sindicato a hacer reuniones y nos venían a preguntar a qué hora nos íbamos, para cerrar... O sea, realmente... Buena parte de la posibilidad de ganar el sindicato fue que ellos se hicieron hilachas, realmente...” (E2, militante de la agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

“(...) La crisis del 2001 me parece que tuvo mucho que ver con esto. Y el desprestigio y el descrédito de la burocracia... Y la necesidad de los compañeros de participar... Que todos teníamos que participar, digamos, en algún ámbito... Y, sí... Como un resurgimiento de lo colectivo y de esto de estar hartos, aparte, de los acuerdos y de los arreglos y las traiciones... Es como que había una fortaleza... que se podía (...)” (E22, militó en la Lista Violeta. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

La metáfora del “sindicato vaciado” ilustra una situación de inflexión, cuando frente a las alertas de una posible erosión de la tradición “democrática” de Rosario, nuevas dinámicas de participación empezaron a apoderarse de los espacios de vacancia dejados por el sector en crisis. Éste es el sentido que adoptaba la crítica de una editorial de una publicación de la Lista Violeta cuando advertía que, siendo Santa Fe una provincia “muy rica en tradiciones de luchas”, el planteo de la cuestión gremial generaba rechazo y malestar en muchas escuelas, porque “para un importante número de compañeros el sindicato resulta algo ajeno”, donde los dirigentes “toman decisiones en forma muy poco democrática y negocian con el gobierno sin ninguna transparencia”. Se añadía que “día a día nuestro gremio va perdiendo sus mejores tradiciones de democracia, horizontalidad y participación genuina”, como “resultado inevitable del accionar de una dirigencia burocrática (...) cada vez más alejada de la realidad que vivimos cotidianamente en las escuelas (...) que siempre creyó que el camino era la adaptación, la acomodación y hasta la resignación y nunca el enfrentamiento consecuente.”²⁰² Asimismo, las asambleas barriales que se desarrollaron tras la rebelión popular de diciembre de 2001 son evocadas como un ámbito de encuentro, donde la convergencia de docentes, muchos de ellos delegados, propulsó la construcción de “otra mirada sobre el sindicalismo”.

Esa mirada se nutre de un distanciamiento crítico frente a las prácticas de la conducción provincial y anterior conducción de la Delegación Rosario. Supone la delimitación de un modelo alternativo, que se define por su capacidad de albergar a diversas corrientes sindicales y abrir los espacios discusión, sin temerle al debate ni a la pluralidad. Como contrapartida, la burocratización conlleva una forma particular de conducir el sindicato,

²⁰² Editorial de la revista “Entre Líneas de La Violeta”, otoño de 2003, pág. 3.

sustentada en el control de la participación y en la contención de las iniciativas de lucha que, según los testimonios, habrían sido sistemáticamente impulsadas por Rosario, desde que el Frente Gremial asumió la conducción. En las líneas que siguen sistematizamos los criterios que se ponen en juego en la construcción de esa mirada, a partir de dos ejes de análisis: La concepción sobre la participación y el abordaje de la relación sindicato-Estado.

b. La participación, el control y los desequilibrios en la construcción de legitimidad

La oposición “control/apertura” (de la participación) es referenciada con frecuencia, por militantes orgánicos y por militantes de base, al momento de comparar las prácticas de la conducción provincial y las de la Delegación Rosario. Ahora bien, ¿cuáles son los criterios que componen el contraste entre un sector y otro?

En una primera aproximación, nos encontramos con caracterizaciones que aluden al verticalismo de un modelo que concentra las decisiones en la cúpula y prescinde de la consulta a las bases. Esta dinámica cobraría operatividad, según esta perspectiva, en la tendencia a la restricción de la convocatoria a asambleas extraordinarias, aun cuando son insistentemente reclamadas desde la seccional o desde otros departamentos. Este reclamo se vuelve especialmente sensible en el momento próximo al comienzo del ciclo lectivo, con anterioridad al desarrollo de la negociación paritaria. El punto neurálgico del reclamo es la consulta anticipada respecto del pliego de demandas que formarán parte de la agenda de la negociación.

En este contexto, se denuncian discursos y prácticas que, funcionales a la “contención” o “desactivación” de los procesos de reclamo, entrarían en sintonía con el modo particular en que el oficialismo de la CTERA aborda la relación con el Estado, atravesado por los vínculos político-partidarios que este sector promovió en las distintas coyunturas, aspecto que analizamos en el próximo apartado.²⁰³ Pero, es importante aclarar, “tendencia a la restricción” no significa ausencia de convocatoria. De acuerdo con los registros de las memorias de la AMSAFE, el número de asambleas extraordinarias anuales oscila entre nueve y diez hasta el período 2009/2010. En 2010/2011, disminuye a ocho. En los

²⁰³ Por ejemplo, los testimonios de los militantes orgánicos aluden, por lo general, a la “escasez” de estrategias dirigidas a aunar fuerzas en el plano nacional y a las dificultades para articular con las distintas provincias “una lucha más consistente”.

períodos 2011/2012 y 2012/2013 se mantiene en siete. En 2013/2014 se registran cinco y, finalmente, en 2014/2015, cuatro.²⁰⁴

Si bien sabemos que, como toda expresión subjetiva, los testimonios pueden adolecer de precisión para evocar información fáctica, no deja de llamar nuestra atención la confluencia de las interpretaciones en torno a las dinámicas que se atribuyen a las prácticas sindicales dominantes en la AMSAFE. En el capítulo 1, decíamos que estas valoraciones se afincan en un “sentimiento antiburocrático”, que cobija ciertos aspectos que Williams (1980) logró capturar en su intento de complejizar el análisis de los procesos culturales. Señalábamos que las “estructuras del sentir” comprenden aquellos procesos que permiten elucidar una “conciencia práctica de tipo presente” que articula significados y valores. Recordemos que esa articulación sintetiza una suerte de “presencia viviente” de pensamiento y sentimiento que conjuga elementos residuales y emergentes. Creemos que, en el caso de la perspectiva construida por los militantes de este Frente de izquierda, lo residual (aquello que ha sido formado en el pasado pero que todavía se halla en actividad como “efectivo elemento del presente”) puede ser dimensionado allí donde se ponen en acción ciertas tradiciones históricas que –heredadas del sindicalismo combativo de los 60 y 70- se muestran refractarias hacia las prácticas más ostensiblemente autoritarias del sindicalismo conservador. Lo emergente (expresado en nuevos significados y valores, nuevas prácticas y nuevas relaciones) sobreviene cuando –en articulación con esa crítica al sindicalismo conservador- se captura la especificidad de la hegemonía desplegada por el sector del sindicalismo docente que es objeto de problematización, en este caso, el oficialismo de la CTERA. Como hemos indicado en líneas precedentes, en la década del 90, la conducción de esta entidad ejerció un papel protagónico en la conformación de la CTA, como agrupamiento que delimitó contrastes significativos respecto del rumbo asumido por el oficialismo de la CGT. No obstante, también referenciamos que su estrategia de fortalecimiento de un sindicalismo crítico del neoliberalismo -acompañada, por cierto, de un discurso que apeló a la necesidad de “democratizar” y “autonomizar” al espacio sindical- se valió de la redefinición de su modelo de organización, que -paradójicamente- desplazó dinámicas identificadas con el pluralismo y la horizontalidad en los procesos de toma de decisiones. Es ese el telón de

²⁰⁴ Nos referimos a los documentos correspondientes a la “Memoria y Balance” anual, que dan cuenta de lo actuado entre marzo y febrero. De las memorias consultadas, encontramos que recién a partir de 2005 se proporciona un registro de la cantidad de asambleas extraordinarias convocadas. Véanse las Memorias de AMSAFE correspondientes a los períodos: 2005-2006; 2006-2007; 2008; 2008-2009; 2009-2010; 2010-2011, 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014; 2014-2015.

fondo de la crítica antiburocrática, que apunta a develar las tensiones que se vislumbran en las prácticas concretas de la conducción de AMSAFE que, en su distinción de la ortodoxia -corporizada, por ejemplo, en la estrategia del oficialismo de la CGT- se asume como tributaria de una tradición democrática.

Una preocupación que se plantea con insistencia, desde esta crítica antiburocrática, es la restricción de la consulta a las bases en las instancias de negociación de condiciones laborales con las autoridades estatales, en el marco de la discusión salarial que suele realizarse en los inicios del ciclo escolar. La evocación de esta situación que, según testimonios de militantes orgánicos y delegados de base, se repite año a año con cierta sistematicidad, condensa distintas percepciones, a saber: que la dirigencia provincial acepta sin demasiado cuestionamiento las primeras ofertas del gobierno y que, por ese motivo, no realiza consultas previas a la primera “mesa de negociación”; que esto genera enojo en el “docente común” de Rosario, a diferencia de otros departamentos donde la tendencia a acatar los lineamientos de la dirección parece ser significativa; que predomina una suerte de “minimización de los conflictos” propios del proceso laboral. Así lo expresan algunos entrevistados:

“En la actualidad, en lo que está pasando ahora, que justo estamos en inicio de clases, es como una figurita repetida ¿no? Y eso, creo, que genera un desgaste muy grande... Esto de laburar con los compañeros en las escuelas, que participen, que voten... Y hay un enojo muy grande cuando, después, hay que decidir a nivel provincial cuál va a ser la medida que finalmente... O la postura, o la moción que se va a concretar. Y no coincide con lo que, por ahí, se vota acá en las bases de Rosario. Y hay un enojo muy grande... Generalmente, disintimos en las posturas en AMSAFE Rosario y AMSAFE provincial... Lo que siempre se suele decir es que las realidades de Rosario (comparadas) con el resto de lo que es la provincia, son muy diferentes. Acá, la mayoría de las mujeres... que acá la docencia, en Rosario, está... Mayoritariamente, son mujeres que son cabeza de familia. No condice, por ahí, con la realidad del resto de las ciudades o de las localidades de Santa Fe. Entonces, ahí se disiente, se rompe, se resquebraja. Y eso genera un desgaste muy grande. Entonces, al, por ahí, no haber una representatividad en lo que son los compañeros en las escuelas, lleva hasta como al desinterés... ‘¿Pará qué voy a votar?, ¿para qué voy a participar si, después, hacen lo que quieren? Si, después, los dirigentes terminan transando, y hacen lo que ellos quieren, independientemente de lo que se haya votado.’ Y bueno, se va hablando (...) Pero, también está mucho el tema de la queja... ‘¿Para qué? Si no hacen nada... Si no hacen, por ahí, lo que yo digo, lo que yo voto...’ Pero, por ahí, también es difícil, también, insistir en que el gremio lo hacemos entre todos y no es como un ente por allá afuera. Y no es ‘AMSAFE Rosario’, ‘AMSAFE provincial’, sino que la lucha se logra con la participación de todos (...) Y otra de las cuestiones que nosotros planteamos, desde AMSAFE Rosario, (es) esto del letargo permanente en llamar a asambleas provinciales... De poder escuchar todas las mociones...” (E6, delegada de base. Entrevistada en 2016).

“Y bueno... Ahora están debatiendo una paritaria en la que a ningún docente santafesino le preguntaron cuánto piensa que debe ganar. Ellos definieron que un cuarenta por ciento estaba bien, o que un treinta puede ser, o que en dos veces quizás... O sea ¿por qué no nos preguntan a los docentes en las escuelas? Si la canasta es diez y seis mil, ¿por qué tenemos que ganar la mitad? O lo que sea, que escuchen, que se atrevan, pero no... Bueno, son burócratas (...)” (E7, militó en la agrupación Margen Izquierda. Entrevistada en 2016).

“Y después comparan... el sector provincial de Sonia Alesso acepta todas las paritarias apenas se ofrecen, o sea, nunca hay, ‘che, esto está muy bajo’... A la vez, es una crítica peor todavía ¿no? Porque no dan capacidad siquiera de debate. No llaman a un debate, a una asamblea provincial. Y eso pesa más todavía en el docente común, digamos... entre comillas... Pesa eso... Que la dirigencia provincial no se queje del aumento que están proponiendo, decir ‘che... aumentalo dos puntos más’... Nada... Aceptan la primera oferta. Eso les juega en contra, porque, por ejemplo, las... A veces, cuando hay votación provincial, que no son seguidas... Generalmente... Como tienen un control de los departamentos, en algunos departamentos ni llaman a votar. O sea, que hay un fraude en algunos lugares porque vota casi el 16%... Hay fraude en las... No todo. No hay en algunas, pero hay... Y, a veces, llaman a votar porque están convencidos de que en el resto de la provincia... Por ejemplo, en el norte que vota a la Celeste, ganan. Con el voto general, ganan las votaciones. Y este año, se llamó a votar provincialmente... Y perdieron la votación. Después de mucho tiempo, perdieron (...)” (E8, militante de la Agrupación Margen Izquierda. Entrevistado en 2015).

Entrevistada-: En la paritaria provincial, por ejemplo, no nos preguntaron qué pretendemos los docentes. La postura que hace la delegada, la secretaria Sonia Alesso... Es lo que ella pretende del sueldo de los docentes, pero no nos preguntó. AMSAFE se jacta de ser el gremio más democrático, pero lo único que se vota son las medidas de fuerza en vinculación directa. O sea, si hacen un paro, si aceptamos una propuesta del gobierno donde... En materia salarial, en la paritaria... Lo único que se votan son las medidas de fuerza... Después, lo otro no se vota nada y no se consulta a las bases sobre qué propuestas quiere llevar a la paritaria. La propuesta que llegó es la de ellos. A nosotros, no nos preguntaron.

Entrevistadora-: ¿Y eso es un problema...?

Entrevistada-: No preguntan. Aceptamos después... Pero no nos preguntaron qué querían llevar o qué, cuáles son nuestras necesidades, o lo que nosotros queremos que se pida... Lo que se haga (...)

Entrevistadora-: ¿Y a la (conducción) provincial qué le reclamarías?

Entrevistada-: Que directamente no hay reuniones, me parece... No convoca nunca a las bases, no convoca nunca... Fijate que, en los años, la única reunión que hace es la de “memoria y balance”... Por año... Y cuando se hace ésta, después del ofrecimiento para resolver lo que se fija en la paritaria, si hacen dos reuniones por año es mucho... Después, nosotros no nos enteramos (...) Yo te digo que todos los años es lo mismo lo que prometen, y lo mismo lo que no cumplen. En algún momento, tenés que decir, “no, pero ¿por qué no cumpliste el año pasado?” Si es una paritaria, supuestamente queda asentado. Y es una resolución que tiene un peso, que tenés que hacer cumplir. O sea, “¿y quién es el organismo que la tiene que hacer cumplir?”, “sos vos”. Si el gobierno me firmó algo, lo tengo que hacer cumplir (...) (E5, delegada de base. Entrevistada en 2016).

Se articulan con estas representaciones, aquellas otras que permiten apreciar cierto escepticismo respecto del potencial de los acuerdos paritarios. Esto ocurre cuando las autoridades no cumplen con lo prometido, como se expresa en el siguiente testimonio respecto de reclamos históricos vinculados, por ejemplo, al sostenimiento y fortalecimiento de los equipos socioeducativos en las escuelas, a la solución estructural de las necesidades edilicias, o a derechos ya conquistados en el plano legal pero que han quedado pendientes de concreción.

Entrevistada-:(...) En todas las paritarias se promete lo mismo... En todas las paritarias se promete lo mismo... Entonces, es lo que cansa... Que agota esto... Todas las paritarias prometen quiénes van a ser el equipo socioeducativo en las escuelas... Bah... Para las escuelas... Ya... En las escuelas, no... Hace dos años, era de doscientos profesionales. El año pasado, a principio de año, era de cien. Ahora dicen que van a ser cincuenta... Pero prometen... Nunca lo concretan. Había equipos socioeducativos en las escuelas y por falta de apoyo... Que ayudaba muchísimo... La mayoría renunció. Tuvo que ceder. Cerraron los cargos. Eran provisorios, pero, de alguna manera, no se apoyó esa situación.

Entrevistadora: ¿Por falta de apoyo de quién?

Entrevistada: Y, de... De los que coordinan, de los directivos, del Ministerio... De alguna manera, los pone en un lugar, pero cuando reclaman recursos para poder solucionar algunas situaciones, no tienen apoyo del Estado, ni de la Municipalidad, ni de la provincia. Han denunciado casos graves de violencia, de... De sometimiento, de esclavitud, de cualquier cosa. Y no han tenido apoyo. Y han hecho cosas muy positivas algunos de los del equipo. Sin embargo, eso no tuvo continuidad. O sea, que son, por ahí, cuestiones... Tiran cuestiones políticas para adornar la paritaria y, en el fondo, todos los años prometen lo mismo. Y decís ¿Cómo puede ser? O sea, el tema de los concursos... ¡Ya están! Ya están por decreto, por Ley. No lo prometas porque ya está. Y si no lo hace, es una falta a la Ley, al decreto que ya propusiste. O sea... Entonces, eso... O proseguir con el concurso de directivos... Si ya están... ¿Cómo no los vas a seguir? Ya están llamados, ya rindieron... Ya aprobaron. Ese es el tema, por ahí... Como que se adorna algo diciendo... Como siempre... Que nosotros parecemos tontos... Que nos van a vender algo que no es realidad. Más que arreglar el sueldo, no arreglan ahí. En la infraestructura, sí... Ahí le pusieron plata. La mayoría son escuelas del centro... Arreglar edificios que están hechos bolsa porque no se invirtió nunca... Pero no... No construyeron. No pusieron un ladrillo en ningún lado. No hay ese tipo de cosas. Entonces ves que, por ahí, a veces, a vos te indigna ese tipo de cosas... De decir... “No, no se denuncia”. De alguna manera, siempre cuando hay una connivencia vos ves... De eso, la paritaria... A nosotros nunca nos convocaron para decir qué llevan... (E5, delegada de base. Entrevistada en 2016).

La “denuncia” de que no se convoca a las asambleas parece haber tomado envergadura en la discusión con el oficialismo de AMSAFE. Esto puede ponderarse en un volante de la Agrupación Trabajadores de la Educación de Rosario, donde se planteaba expresamente la preocupación acerca del “rol que viene jugando la conducción del departamento de Rosario” en la “desinformación”. Se añadía: “¿Será cierto lo que nos dicen desde la conducción de Rosario en documentos gremiales y en los medios, que este año la conducción provincial, no convocó a ninguna asamblea? **SABEMOS QUE NO**”.²⁰⁵ Se argumentaba que, bajo el amparo de motivaciones vinculadas con “las viejas discusiones acerca del modelo sindical”, los dirigentes rosarinos no hacían más que motorizar intereses de la “vida interna gremial” o relacionados con “problemas agrupacionales de la conducción de Rosario”.

Pero intentemos ahora desglosar distintos elementos que traen los testimonios de los entrevistados que, como puede verse, no son privativos de los referentes del Frente Gremial 4 de Abril sino que también proceden de algunos delegados de escuela. ¿Cuáles son los procesos concretos en los que se apoyan las ideas de que “no se convoca a las bases” o de que “no se consulta”? ¿Cuál es el papel simbólico que juega esta “denuncia”?

La primera cuestión remite a una idea de laxitud que inhibe la posibilidad de anticiparse al conflicto, o bien de pasar a la ofensiva. La impresión que parece atravesar a los análisis que realizan los entrevistados es, como anticipamos en el capítulo 1, que la conducción no explota las herramientas institucionales que tiene al alcance como para construir un

²⁰⁵ “El valor de la unidad: aportes para la reflexión”. Volante de la Agrupación Trabajadores de la Educación Rosario, 2008. Las negritas son del original.

poder “desde abajo” que le permita ejercer su capacidad de presión. De allí, podría explicarse, según esta mirada, la dificultad para monitorear el cumplimiento de ciertos acuerdos no estrictamente salariales, vinculados, como lo menciona la entrevistada n° 5, con la constitución de los equipos socioeducativos, la sustanciación de los concursos pendientes o la situación de la infraestructura escolar.²⁰⁶ Esta suerte de desafección de los canales participativos en el plano provincial parece horadar la imagen de “eficacia” del sindicato, retroalimentando posiciones que desconfían de las prácticas que la conducción lleva adelante en el espacio de la negociación.

A este problema se añade el de las diferencias que se plantean entre Rosario y el resto la provincia. Las “voluntades” que allí se construyen no se replican con la misma intensidad en los otros departamentos. Se manifiesta una diferencia de escala entre el nivel local de la delegación y el “todo” provincial, que suma al conjunto de las seccionales que componen al sindicato.

Esta brecha puede generar -si consideramos las inquietudes planteadas por la entrevistada nro. 6- un efecto paradójico, un desgaste en los niveles de participación en la propia delegación. La imagen de que la conducción provincial tiende a esquivar la apertura de los canales deliberativos es vista como un aspecto que puede retroalimentar representaciones negativas sobre lo sindical en el docente de escuela, contribuyendo a desarticular, por ejemplo, la idea de que “al gremio lo hacemos entre todos”. Estas representaciones negativas se entrelazan también con la crítica hacia la escasa circulación de información (en los ámbitos de base) sobre temas considerados neurálgicos para las condiciones laborales del sector, como parece haber sucedido en el caso de la aprobación de un nuevo marco regulatorio para la carrera docente a través del Decreto N° 3029.²⁰⁷

Así lo expresa la entrevistada nro. 10:

“Cuando fuimos a Santa Fe para esto, acá se habían hecho asambleas en las escuelas... Asambleas en el gremio con todos los docentes, y se había estudiado el (decreto) 3029... qué era lo que no favorecía... y bueno, se veía que había muchas cosas que había que reverlas (...) Bueno, la cuestión es que Rosario salió a votar el rechazo total al 3029 (...) Y, en realidad, no se tuvo en cuenta lo que se pedía, entre muchas cosas... Eh... Cuando fuimos allá, la idea mía era que íbamos a someter de nuevo a discusión esos puntos centrales, ¿no? A partir del rechazo o del semirechazo y semiaceptación pero con determinados cambios en algunos artículos... Cuando fuimos, no se leyó nada de eso. Era ya la aceptación, ya lo habían aceptado. Entonces, todo lo otro que hicimos,

²⁰⁶ Algunas memorias de la propia AMSAFE permiten apreciar la dificultad para hacer efectivo el cumplimiento de acuerdos vinculados, por ejemplo, con las convocatorias a los concursos, el reconocimiento de horas de formación en servicio, jornadas de perfeccionamiento en las escuelas, entre otros. Véanse las Memorias correspondientes a los períodos 2010-2011 y 2011-2012.

²⁰⁷ Nos referimos al decreto que establece un “Sistema Único de Reglamentación de Carrera Docente”, aprobado en 2012. Lo abordamos en el capítulo 7.

¿qué fue? Se había aceptado así. Nosotros habíamos leído que rechazábamos y que pedíamos una nueva convocatoria para hablar con las bases sobre cuáles tenían que ser esos cambios, qué tenía que decir ese nuevo decreto, discutirlo, someterlo a votación. ¡Y ellos ya lo habían resuelto! ‘Ellos’... Digo, la Comisión Directiva Provincial más todos los departamentos que ellos conducen; donde yo estoy segura de que no hubo una mirada crítica y cercana de qué planteaba ese documento. Porque después saltó en toda la provincia, empezaron a saltar... ‘Bueno, pero en esto nos están perjudicando terriblemente a los que somos reemplazantes.’ Una de las cosas que me acuerdo, ¿no? Pero eso ya estaba antes... Cuando se discutió ese documento... No... Yo no creo que los maestros se hayan dormido, creo que no fueron consultados...” (E10, delegada de base. Entrevistada en 2014).

Las caracterizaciones aportadas por los testimonios apuntan a contrastar las prácticas que sustentan a los dos modelos de organización que entran en disputa, en este proceso de motorización del “sentimiento antiburocrático”. Otro problema que los entrevistados referencian, en el marco de las críticas que se le plantean a la conducción provincial, se relaciona con la identificación de mecanismos que, según describen, vendrían a obstruir la transparencia de procedimientos vinculados con la circulación de la información y con la manipulación de los procesos de toma de decisiones.

“Te digo más... Una vez había que votar el balance de AMSAFE. Cuando nos mandan la hoja... Yo te digo la verdad... Si vos me decís que la plata la gastaste en café, no importa... Ya está... Yo te entiendo... Allá, (en) la AMSAFE provincial necesitan tomar café, perfecto, yo te lo apruebo... Ahora, no me podés decir que son veinte mil pesos de colectivo y no hicimos ni una sola movilización a la provincia de Santa Fe... Colectivo ¿para qué? Cuando revisamos el balance, que lo hacemos todo en la asamblea, vemos que uno de los montos era veinte mil pesos en transporte. Y entonces, ese año, que no nos habíamos movido, preguntamos en qué se gastó, qué transporte, qué colectivo se contrató. Entonces, ese año, la memoria no se aprueba. Para poder aprobarlo nuevamente, en una nueva asamblea, la gente de la Celeste trae gente que no es docente. ¿Cómo nos damos cuenta? Porque, ¿viste? Como uno habla con todo el mundo... Estaba llena la asamblea, el lugar... La escuela de Almafuerte, que siempre se hace ahí, llena, que no había lugar para nadie más. Una le pregunta a la otra ‘¿vos de qué escuela sos?’. Le dice, ‘de acá’, ‘¿de qué grado?’... ‘Ah, no sé de qué grado’, le dijo... ‘Vos no podés ser de acá, yo soy la directora y no te conozco’... ¡Se armó un lío!” (E9, delegada de base. Entrevistada en 2016).

“Todos los años tenemos una asamblea a la que vienen a presentar un balance, que nosotros lo rechazamos y ellos... Qué sé yo... Me he peleado cuerpo a cuerpo con algún panzón. No lo digo despectivamente... Sino una descripción literal de algún muchacho de la conducción directiva provincial. O sea, han metido gente que ni siquiera era docente ¿no? Adentro de la escuela. La suerte que hemos tenido de descubrir eso, porque la directora de la escuela estaba presente y esta muchacha osó decir que era maestra de esa escuela. Entonces, cosas así, aberrantes, obscenas ¿no?” (E7, militó en la Agrupación Margen Izquierda. Entrevistada en 2016).

“Acá, la última vez, el padrón de acá... Teníamos una compañera que había renunciado... Sí, se fue a trabajar de maestra, pero a Buenos Aires. O sea que acá renunció hace, por lo menos, veinticinco años... Una que murió hace siete u ocho... Otra que renunció hace más de veinticinco años... El ecónomo... Perdón, el ayudante de cocina... Que, como estaban afiliados a AMSAFE Salud, estaban como si estuviesen afiliados a AMSAFE (...) Y no teníamos (en el padrón) a un montón de compañeros que sí (estaban afiliados a AMSAFE).” (E19, militante de la Agrupación Margen Izquierda. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2016).

Las críticas que se deslizan en testimonios como los recién reproducidos brindan elementos para identificar el modelo de sindicato que se rechaza. Entendemos que las “faltas” que se describen pueden representar “pequeñas travesuras”, comparadas con los

mecanismos en los que suele recalar un sector que -desde hace décadas- se viene consolidando, por ejemplo, como un “sindicalismo empresarial”. En este sentido, pensamos que el “sentimiento antiburocrático” arremete -como sugeríamos en líneas anteriores- contra las tensiones de un espacio que se proclama alternativo respecto del sindicalismo conservador. En este contexto, los señalamientos que los entrevistados realizan respecto de las prácticas del sector representado por la conducción provincial de AMSAFE, se cobijan en un marco de referencia construido al calor del despliegue de una estrategia que, en el caso de la experiencia del Frente Gremial 4 de Abril, buscó diferenciarse, a partir de la definición de ciertos atributos del modelo organizativo, como la apertura y el funcionamiento continuo de los espacios de participación. Cuando se indaga en la perspectiva de los delegados de base, estos atributos parecen haber cobrado un peso específico particular para la construcción de un vínculo de confianza con el sindicato, tal como se manifiesta en el fragmento que reproducimos a continuación.

Entrevistado-: Y, lo que pasa que... yo te digo... La verdad... No los voté. En ese primer momento, no los voté. Creo que voté en blanco, no voté a ninguna agrupación... a ninguna lista, bah... Y, porque les tenía desconfianza, porque yo los veía a ellos cómo se movían en esas autoconvocatorias... Me parecía que ellos estaban priorizando otras cosas. Cuestiones que tienen que ver más con lo electoral. Cuestiones más de sus agrupaciones, o de partidos también. Y entonces, yo les desconfiaba. Desconfiaba mucho de ellos... Entonces... Prefería... Creo que internamente prefería que estén ellos, a que estén los otros, pero tampoco... No... No tenía mucha expectativa.

Entrevistadora-: Y esa desconfianza ¿se mantuvo así, fue cambiando en algo... cómo fue?

Entrevistado-: Y, sí. Fue cambiando... Fue cambiando... Creo... que recién en la última elección puede que los haya votado, pero los voté porque sinceramente no quería que vuelvan los de la línea de la Celeste, la gente de Sonia Alesso, que son los que conducen ahora CTERA, incluso. Pero lo que sí... Bueno, no sé... Yo fui también madurando un poco. Fui... Qué sé yo... pudiendo valorar algunas cosas, que antes no podía valorar. También vi que ellos accedieron a abrir espacios que... Si bien también sigo pensando que les conviene, pero por lo menos los abren... Cosas que los demás no lo hacían en ese momento. Han abierto el sindicato para que podamos reunirnos, para que si teníamos algún tipo de... No sé... De inquietud... Ellos acompañan, qué sé yo... En ese aspecto, sí valoro eso. Esa actitud que tienen... Más allá de que siga creyendo que lo aprovechan también. Pero, bueno... Es un sindicato que yo considero que es bastante abierto. Más, también, porque conozco cómo es la dinámica en otros departamentos y sé, también, que no pasan las cosas que pasan acá. Acá uno se puede enojar. Los podés criticar. Les podés decir lo que se te ocurra... Pero tenés espacios donde encontrarte con ellos, donde podés hablar, donde podés... Qué sé yo... Canalizar tu bronca, a lo mejor... (E11, delegado de base. Entrevistado en 2016).

¿Cómo se habilita el tránsito de la desconfianza hacia la confianza? Creemos que esta tensión puede ser analizada en el marco de la relación que se entreteje entre “burocracia” y “democracia”, de acuerdo con las conceptualizaciones de Offe y Wiesenthal (1985), desarrolladas en el capítulo 1. Hemos visto que si la primera remite al poder externo que toda organización sindical necesita desplegar en el terreno de su relación con el Estado y con la patronal, la segunda encuentra su fundamento en la construcción de *legitimidad*

interna, como punto de llegada de una acción *dialógica* que apuesta a albergar *comprendivamente* los móviles e inquietudes de los “representados”, para arribar a marcos colectivos de construcción de identidades y de definición de intereses. Asimismo, el peligro de esta forma de “equilibrio precario” entre el soporte interno de la organización sindical y su proyección externa, radica en que puede suscitar la desmovilización de los afiliados (Fernández, 1998).

En esos procesos de definición colectiva de intereses, la propia forma de organización puede constituirse en un objeto de problematización y disputa. Asimismo, es posible pensar que el carácter local de una delegación es un condicionamiento que allana las dinámicas de construcción de la legitimidad interna, pues -como señalan Offe y Wiesenthal (1985)- a medida que crece el tamaño del sindicato, la heterogeneidad de posiciones e intereses de los miembros tiende a incrementarse. Esta situación dificulta la movilización de “una común voluntad para actuar que surja de una noción de identidades compartidas y obligaciones de solidaridad recíprocas” (pág. 33), y entendemos que contribuye a explicar las dificultades con las que este frente de izquierda se tropieza al momento de disputar el modelo organizativo en el plano provincial.²⁰⁸

Un punto de convergencia en la evaluación que los entrevistados hacen de las prácticas sindicales promovidas por el Frente Gremial es (tanto en el caso de los militantes orgánicos como en el de los delegados de base) el reconocimiento de una actitud de escucha y de un vínculo de cercanía que se vertebra en el funcionamiento sistemático de los espacios de participación. Estos son:

- Las asambleas departamentales de afiliados, ordinarias y extraordinarias. Las asambleas extraordinarias son las instancias en las que, de forma complementaria con la votación secreta en las escuelas, se consideran -entre otros aspectos- las propuestas derivadas de las reuniones paritarias y la definición de medidas de acción directa. En estos casos, las mociones se definen en el ámbito de la asamblea y luego se organiza la votación en las escuelas, procurando garantizar un tiempo suficiente como para que todos los docentes puedan participar.²⁰⁹ En la delegación Rosario se emplea el criterio de que voten afiliados y no afiliados, si bien el estatuto de la AMSAFE sólo habilita a los primeros. Esta decisión

²⁰⁸ Dificultades que también emergen frente al desafío de tejer alianzas en el plano de la CTERA, federación de carácter nacional.

²⁰⁹ Algunos referentes plantean la necesidad de instituir la “asamblea de escuela”, a partir de la habilitación de una franja horaria en la que se “desobligue” a los docentes de la tarea frente a alumnos, de forma tal que puedan participar, en su lugar de trabajo, de la elaboración de los propios mandatos.

no es privativa de Rosario, sino que también viene siendo compartida con otras delegaciones. Los resultados de la elección son elevados luego a la Asamblea extraordinaria provincial. En los referentes entrevistados predomina la visión de que las votaciones son muy participativas. Por ejemplo, uno de los referentes entrevistados evoca una situación en la que se sumaron más de 7000 votantes.

- Las asambleas de delegados de escuela: Se organizan a partir de la convocatoria a todos los delegados de escuela de la seccional. No obstante, se reconoce que el criterio de participación en este ámbito es mucho más amplio y que no se obtura la posibilidad de que ingresen y se inscriban, en la lista de oradores, docentes que no son delegados, como puede ser en el caso de los jubilados, a modo de ejemplo. En teoría, los delegados deben concurrir con propuestas ya discutidas por los docentes en las escuelas. Por lo general, se rigen por una agenda de debate previamente puesta en circulación por la comisión directiva de la delegación, si bien el espacio queda abierto para el tratamiento de otras problemáticas que puedan emerger. Suelen tener una asistencia que, según estiman los referentes, puede oscilar entre 200 y 400 personas, dependiendo del carácter de la convocatoria. Recordemos que, para 2016, la seccional contaba con 1295 delegados. El estatuto de la AMSAFE establece que, por cada establecimiento, se debe elegir un delegado titular y uno suplente, mediante elección directa, secreta y obligatoria de la totalidad de los trabajadores de dicho establecimiento. A su vez, en las escuelas de doble o triple turno, cada turno debe contar con sus respectivos delegados. Los delegados disponen de un permiso gremial para concurrir a estas asambleas. En general, se convocan con una regularidad mensual, excepto que la coyuntura plantee alguna situación de “emergencia”.

- Las asambleas zonales: Se realizan en el marco de cada una de las nueve zonas en las que está subdividida la Delegación. Estas son: Villa Gobernador Gálvez, Arroyo Seco, Sur, Pérez, Suroeste, Oeste Norte, Norte, Granadero Baigorria y Centro. Por lo general, estas asambleas responden a la necesidad de discutir alguna problemática específica que articula la situación de las escuelas de una zona del Departamento. Son reconocidas como espacios que favorecen la participación y la toma de la palabra de los delegados, por la cercanía que los problemas tratados tienen con la situación más específica de las escuelas involucradas, y porque la menor cantidad de asistentes favorece las interacciones horizontales. Suelen estar abiertas a la participación de los docentes de base. Estas reuniones ya formaban parte de la tradición organizativa de la Delegación Rosario desde

los 80, y creemos que es posible pensarlas como un aspecto que se entrama en esa “combatividad” que los entrevistados destacan como atributo de la seccional. Se consolidaron poco después de mediados de los 90, en el marco de la gestión de Trabajadores de la Educación (Gindin, 2003), aspecto que -creemos- permite trabajar la hipótesis de que la contraposición de modelos de organización no expresa una ruptura “absoluta”, sustentada en un antagonismo donde todas las prácticas sindicales de uno y otro sector se toman como irreconciliables. Los contrastes -o la delimitación de posiciones diferentes respecto del modelo que se pretende construir- también pueden enmarcarse, como pensamos sucede en este caso, en una estrategia que apuesta a profundizar las dinámicas democráticas de las tradiciones que se heredan. Éste es el contexto en el que los entrevistados evocan el triunfo del Frente Gremial, en 2004, como un momento de motorización de la convocatoria a estos espacios.

- Las comisiones de trabajo: Estos espacios funcionan en el edificio de la delegación y permanecen abiertos a los docentes que deseen participar en el abordaje de alguna problemática vinculada con el proceso de trabajo. Como señala Gindin (2003), en Rosario es posible rastrear antecedentes de organización de comisiones en los tempranos 80, pues en su artículo 66, el Estatuto de AMSAFE contempla, como una de las atribuciones de las seccionales, la organización de comisiones asesoras pertenecientes a los distintos niveles y jurisdicciones del sistema educativo.²¹⁰ En el período abordado por esta investigación, podemos ver que, en ciertas circunstancias, estas comisiones se han conformado como respuesta a la iniciativa de docentes que se han autoconvocado para tomar colectivamente algún problema específico de sus escuelas. Un ejemplo elocuente es el del proyecto “Basta de matar a nuestrxs alumnxs”, que surge ante la necesidad de denunciar y afrontar la problemática de los niños y jóvenes de los sectores populares que son víctimas del narcotráfico, de la trata y de la violencia de las fuerzas represivas (retomamos la caracterización de este proyecto en el capítulo 8).

Un aspecto que se añade como objeto de comparación de las prácticas sindicales de la conducción provincial y las de la conducción de la delegación se relaciona con la forma de abordar la articulación entre dos tipos de acciones que podrían pensarse como constitutivas y complementarias en la institución sindical: la motorización de la lucha

²¹⁰ Entre los antecedentes, Gindin (2003) menciona a la Comisión de Educación Física y a la de Derechos Humanos, que hemos caracterizado en el capítulo 3. También alude a las comisiones por nivel (impulsadas por los secretarios de nivel) y a comisiones de docentes no titularizados para reclamar la realización de concursos, por ejemplo.

colectiva y la prestación de servicios. Respecto de primer punto, los entrevistados valoran la apertura de la participación como una condición que sintoniza con la dinamización de las luchas, más allá de que la primera puede, efectivamente, no ser garantía de la segunda. Como venimos argumentando, esa relación constituye un aspecto neurálgico del contraste que los entrevistados hacen entre la propuesta del oficialismo de AMSAFE provincial y la del Frente Gremial 4 de Abril. Asimismo, es el marco de referencia desde donde algunos docentes oponen la idea de un “sindicalismo combativo” a lo que califican como “sindicalismo de servicios”.

Entrevistadora:- Si vos tuvieras que marcar las grandes diferencias entre la propuesta del oficialismo y la propuesta de este frente, ¿qué cosas destacarías?

Entrevistado:- Principalmente, me parece que hay una concepción distinta del sindicalismo. O sea, concepción teórica... En la práctica, son después otras cuestiones. Pero, desde la teoría, yo creo que hay una concepción donde las decisiones se toman desde las bases. Esa es la diferencia principal. ¿Qué quiere decir esto? Que hay convocatorias continuas a asambleas, reuniones de delegados, reuniones zonales entre las distintas escuelas que son muy importantes. Todas estas instancias abren las puertas a la participación. Cuando vos estás tres, seis, nueve años... Y no convocás a nada... Estás cerrando las puertas y las decisiones. Las toma solamente la cúpula dirigenal. Eso es lo que pasaba... Me parece que esa es la diferencia principal. O sea, los niveles de participación (...) Y después, bueno, el espíritu combativo... Que evidentemente la gente que estaba antes no lo tenía en absoluto. Así que ya con un poco de espíritu combativo había una diferencia abismal. Eso se sentía mucho en las reuniones de delegados, en las asambleas. Vos vas a una asamblea de AMSAFE Rosario y es un mundo aparte, digamos... Mucha gente que habla, mucha gente que tiene cosas para decir. A veces son los mismos, son siempre los mismos, también... Y dicen siempre las mismas cosas, pero hay movimiento, hay participación. Si la gente de la lista Celeste quiere hablar, puede hablar. Hasta el día de hoy, nunca se le cercenó la voz a nadie, me parece que eso es bien característico de AMSAFE Rosario, por lo menos a partir del 2004. Y, después, la idea de hacer un sindicato que no sea un sindicato de servicios como está planteado en otros lugares. Es decir, no hay una preocupación tanto por ofrecerles cosas a los docentes para que “nos voten” sino que hay una idea más de organizar a la gente para salir a pelear principalmente por un salario digno. Y, últimamente, por suerte, también por la mejora en las condiciones de trabajo y por una mejor educación, porque eran dos patas que estaban faltando. En un momento era sólo por el salario, todo el salario y... Y, bueno, éramos muchos los que pensábamos que había que pelear por algo más que por el salario (...)

Entrevistadora:- ¿Y vos cómo caracterizás el proyecto de la Celeste en términos sindicales, de política sindical?

Entrevistado:- Y... Es un proyecto bien burocrático. O sea, lo que ellos hacen, al menos acá en Santa Fe... No tengo tan claro cómo funcionan en Buenos Aires o en otro lado... Pero, acá, en Santa Fe, ellos lo que ofrecen es beneficio y privilegios a la gente que los apoya, así funciona y les va bien con ese sistema. ¿Qué se yo? Ahora arman... No es gaita lo que te dan, pero te dan licencia sin preguntarte nada. Armaron ahora el cursito de formación de delegados en prevención y te regalan un bolsito... La birome... Esas boludeces... Y les va bien con ese mecanismo que tienen. Y, después, hacen lo que se le canta el orto. Y con sus militantes o delegados... Que los apoyan... Les dicen lo que tienen que decir y lo que tienen que hacer, “vayan, digan esto”... Y, después, bueno... Son siempre funcionales al gobierno, al que esté. Fueron funcionales con el peronismo, acá en Santa Fe, y fueron funcionales con el socialismo. Siempre su acción fue desactivar todas las luchas que se comenzaban en Rosario. Porque, bueno... Porque acá, en Santa Fe, es así... Las luchas están muy regionalizadas. O sea, no quiere decir que en otros departamentos no luchen, pero empiezan acá... (E13, delegado con trayectoria de militancia sistemática en el ámbito de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).

Entrevistadora-: Si tuvieras que comparar el programa del Frente Gremial y el Programa de la Celeste, ¿cuáles son las diferencias que encontrás?

Entrevistada-: En el programa de la Celeste aparece un optimismo por lo conquistado, en abierto reconocimiento al oficialismo. En líneas generales, a veces, hasta te podés confundir porque algunos de los reclamos... O sea que coincidimos en algunos reclamos, en algunas propuestas. Eh... Me parece que la del Frente es... No solamente tiene una ambición estructural sino tiene un análisis de conjunto. Lo otro es bien reformista... Eh... Dadivosa, si se quiere...

Entrevistadora-: ¿Dadivoso?

Entrevistada-: Cuando... Lo estoy pensando en relación a una de las últimas visitas a la EMPA²¹¹... “Que si vendemos estampillas o no vendemos estampillas”... Y no sé... Siempre estamos haciendo política gremial, pensando en... Quizás... “Hay menos estampillas”, qué es lo que sucede... dónde se venden y demás... Y no, tratando de proveer eso...

Entrevistadora-: ¿Qué son las estampillas?

Entrevistada-: (Se ríe) Para las licencias médicas, tenés que tener... En el certificado médico, una estampilla...

Entrevistadora-: Ah...

Entrevistada-: ¿Se entiende? Es un negocio... Entonces, yo pensaba en eso... “no, porque en tal lugar vi que no se vende” Y bueno... La respuesta concreta es “ya te lo consigo” o “la prótesis”, y demás... Y no es que no se parecen... En un plenario, de repente, aparecen “vamos a...”, “hacemos un aporte solidario, este mes, de dos pesos para la operación de...” Sí aparecen esas cosas, pero lo dadivoso del regalito y toda esa cosa... Y quizá, acá, es como que los fondos del sindicato están más destinados al afiche, a recorrer, a...” (E26, militante de la Agrupación Margen Izquierda. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2014).

Entrevistadora-: Y, en ese momento... En todo ese proceso, ¿cómo viene siendo la relación con la conducción provincial?

Entrevistada-: Bueno, siempre fue de mucha... de muchísimas diferencias, hostilidades... Y de una confrontación muy fuerte, muy fuerte. Nosotros caracterizamos que es una conducción burocrática, absolutamente burocrática... Que los fondos del sindicato no están en servicio de las luchas, ni tampoco están al servicio de intervenir, si se quiere, con fuerza, en lo que son las reformas educativas, en lo que debería ser una lucha por el poder pedagógico, ¿no? Tampoco está puesto en ese sentido. Es un gremio “de servicios” y no un gremio “con servicios”.

Entrevistadora-: ¿Los fondos estarían más puestos en lo que serían servicios para los afiliados?

Entrevistada-: Sí, digamos que... Siempre hemos caracterizado que es un gremio que tiene en eso un distanciamiento y una ajenidad con las bases, donde en realidad... Quizás beneficia en muchas cosas individuales, pero no colectivas.

Entrevistadora-: ¿Por ejemplo? ¿Qué tipo de servicios? ¿A qué tipo de servicios van destinados los fondos y a dónde podrían ir en vez de ir ahí?

Entrevistada-: En realidad, los fondos de la conducción provincial tienen... Por estatuto... O sea, una parte vuelve a las delegaciones. Otra parte queda en la conducción provincial y otra parte va destinado a un fondo común. Ese fondo común, ¿no?... Que nosotros decimos que, a partir de hace dos años no somos más integrantes de esa conducción, por una decisión política de la conducción provincial. Esos fondos comunes son un agujero de ozono porque, en realidad, no hay forma de intervenir y decidir una redistribución... eh... que más tenga que ver con generar instancias de lucha, ¿no? Por ejemplo, un fondo de huelga... Que vos necesitás cuando la cosa se te pone muy difícil como esta etapa, por ejemplo. Y en eso no hay acuerdos (E3, militó en la agrupación “Margen Izquierda” y posteriormente se incorporó a “Docentes en Marcha”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

²¹¹ La sigla refiere a los Establecimientos de Educación para Adultos.

Veamos cuáles son las líneas argumentales que se desprenden de los fragmentos reproducidos:

-El reconocimiento de coincidencias en los reclamos y problemas que pueden ser ponderados tanto por el Frente como por el oficialismo de AMSAFE, queda relativizado ante la crítica a una actitud que parece concentrar las energías en aspectos más vinculados con las tareas mutuales de la organización que –según se hipotetiza- obstruye la construcción de una mirada “de conjunto” que habilite el abordaje de lo “estructural”.

-El énfasis en los servicios es visto como una opción efectiva para motorizar adhesiones pero que puede desplazar los esfuerzos que –según se argumenta- deberían destinarse a promover la participación, el desarrollo de un espíritu combativo, el fortalecimiento de las luchas. Como lo sugiere el entrevistado nro. 13, también es percibido como dinámica que roza la cooptación cuando implica otorgar beneficios especiales a quienes brindan su apoyo.

-La discusión sobre el financiamiento de estos servicios abre la polémica sobre la composición de la Sub-comisión de “fondo común”, que –según el estatuto de AMSAFE- tiene la atribución de administrar el 26% de los ingresos recibidos por la entidad en concepto de cuotas sindicales de los afiliados. De acuerdo con los testimonios de los referentes, el desplazamiento de Rosario de esta comisión rompió con una tradición que reconocía la representatividad de esta delegación.²¹²

Los testimonios abren interrogantes acerca del papel específico que las prestaciones de servicios asumen en la función de intermediación de intereses que los sindicatos despliegan. Si en algunas entrevistas se plantean conexiones con las ideas de “dádiva” o “privilegios”, también coexiste -en estas representaciones- el reconocimiento de que los servicios pueden corporizar una respuesta institucional ante necesidades específicas del colectivo de trabajadores (algunas de ellas incluso derivadas del estado de vacancia dejado por la política estatal).

²¹² Un aspecto interesante para destacar es que, aun cuando se critica la exclusión de la delegación de Rosario de esta Sub-comisión, los referentes valoran el carácter democrático de la estructura de distribución de los fondos contemplada en el estatuto de AMSAFE, en especial por la autonomía que gozan las seccionales para administrar aquellos que reciben en forma directa. El artículo 18 del estatuto establece que “los ingresos recibidos por la Entidad en concepto de cuota sindical se distribuirán de la siguiente manera:

- El 19% del total será asignado a la Comisión Directiva para gastos de funcionamiento.
- El 26% será administrado por la Sub- Comisión del Fondo Común.
- El 55% restante será distribuido entre las delegaciones seccionales de la siguiente manera: El 19% de este monto se asignará en partes iguales a todas las delegaciones. El 81% restante se repartirá en forma proporcional a lo aportado por los afiliados de cada Delegación Seccional.”

Un problema que atraviesa a los análisis de los entrevistados, y que creemos toma expresión en la diferenciación que la entrevistada n° 3 realiza entre “gremio de servicios” y “gremio con servicios”, se relaciona con la pregunta en torno a cómo abordar la relación entre el desarrollo de estas respuestas técnicas a las necesidades de los afiliados y la motorización de la lucha colectiva. En este contexto, sobrevienen las alertas frente al riesgo de que se imponga una tendencia a “particularizar” una necesidad que esencialmente es vista como colectiva. Éste es el horizonte de sentido en el que se valora la apertura de los espacios de participación, como instancia de politización de las problemáticas que emergen:

Entrevistado-: Sin embargo, digamos, lo que valoro de la AMSAFE Rosario son los espacios de participación que están abiertos, digamos. Una escuela trae su problema. Bueno, lo puede traer, lo puede traer a la asamblea. Puede traerlo a la comisión directiva, digamos. Están abiertos esos espacios que no existían cuando estaba... Cuando yo empecé a laburar, que estaba la conducción Celeste, estaban clausurados todos los espacios de participación... Clausurados.

Entrevistadora-: ¿Clausurados qué significa?

Entrevistado-: Clausurados significa que, digamos, se discutía solamente en los ámbitos... En los espacios que ellos generaban... Digamos, era muy difícil que yo vaya con mi problema. Digamos, cuando nosotros tuvimos el sumario encima²¹³ ... Bueno, no les quedó otra, más o menos... No les quedó otra... Pero, incluso en esa situación, ahí... Ponele, límite... Porque éramos reemplazantes todos ¿no? Entonces, era muy fácil dejarnos sin laburo. Hubo que pelearla para que nos acompañen, digamos. Incluso habiendo sido una resolución gremial ¿no?, digamos... Porque las primeras veces que dijimos ‘Bueno, mirá, estamos teniendo estos problemas, la directora nos denunció, la supervisora nos apercibió’... Qué sé yo... ¿Viste? Nos derivaban al abogado, como si fuera una cuestión legal y no política. Entonces de eso hablo cuando digo que estaban cerrados los espacios de participación” (E12, delegado de base. Entrevistado en 2015).

En esta relación que el entrevistado establece entre los canales de participación y el tratamiento específico que los referentes sindicales le destinan a una determinada cuestión, se vuelve a problematizar esa suerte de tensión -que se plantea en los testimonios que venimos analizando- entre “sindicato de lucha” (donde prospera la “política”) y “sindicato de servicios” (donde las energías se concentran en las soluciones “técnicas”). La relación entre la participación y las respuestas de los referentes nos conecta, asimismo, con la pregunta por las estrategias que se despliegan en el espacio de la negociación, y las concepciones político-sindicales que sustentan el vínculo con el Estado.

El aliento de la participación abre el juego a una diversidad de posiciones en los espacios de la negociación, así como también lo restringe su “clausura”. Desde la perspectiva de

²¹³ Se refiere a una situación que sucedió en la década del 90, en el marco de la implementación de la Ley Federal de Educación, cuando desde la AMSAFE se resolvió el rechazo a una nueva libreta de calificaciones. Se había establecido la negativa a calificar nuevas asignaturas que aún no se estaban dictando y las autoridades iniciaron sumario a los “pocos” docentes que, según el entrevistado, se plegaron al sostenimiento de la medida. En ese contexto, decide acercarse al sindicato, entonces bajo la conducción de la Lista Celeste.

los entrevistados, las diferencias y los enfrentamientos que, en torno a este tema, se dirimen entre el oficialismo (que conduce el sindicato provincial) y la oposición (que conduce la delegación) inciden en los resultados de la acción sindical. Nos abocamos a ello en el apartado siguiente, pero no sin antes señalar que el enfrentamiento, valorado positivamente al momento de imaginar un “sindicato distinto”, es evaluado -al mismo tiempo- como un factor perjudicial. En primer lugar, porque -en determinadas situaciones concretas- erosiona -como efecto paradójal- la voluntad de participar de los delegados de escuela, en especial cuando se ven inmersos en discusiones vivenciadas como ajenas o incomprensibles. En segundo lugar, porque las dificultades para arribar a un consenso provincial son vistas como un obstáculo frente a la necesidad de unificar las iniciativas de lucha y de fortalecer los reclamos ante las autoridades.

En ocasiones, cuando las iniciativas de lucha no llegan a unificarse en el plano provincial, Rosario apela a la tradición histórica de “hacer punta” con alguna medida de fuerza. Un viejo recurso, preexistente al Frente Gremial de Izquierda, que ha dado buenos y malos resultados. Una posibilidad no contemplada en el estatuto de AMSAFE pero que, según argumentan los entrevistados, contribuye a impulsar la movilización en ciertas situaciones que ameritan la motorización del conflicto. Pero cuando el recurso se emplea al margen de estas “situaciones límite” y la medida no genera un acatamiento contundente, puede volverse flanco de críticas que reclaman una mayor capacidad de diálogo, más allá de su contribución a la incorporación o radicalización de ciertas temáticas de la agenda (volveremos sobre este punto).

Por su parte, en las perspectivas de los delegados de base, se plantean algunas posiciones refractarias hacia la “partidización” de lo sindical, que alzan una señal de alarma frente a los costos de la fragmentación del campo organizativo. Se mira con ojos críticos a las “divisiones internas” en el propio Frente Gremial y, en general, a las fracturas generadas por los posicionamientos que, dentro del amplio espacio de la Izquierda y la Centro-Izquierda, se fueron trazando a partir de las políticas kirchneristas, con sus impactos en la Central de Trabajadores Argentinos (CTA). El testimonio que reproducimos a continuación, sugiere que estas divisiones son vivenciadas como ajenas por los docentes de base. En sintonía con esta vivencia, los “dirigentes” cargan con un mayor grado de responsabilidad al momento de generar condiciones para propiciar lo que la entrevistada enuncia como la “agrupación”, esto es, la mancomunidad de las “fuerzas” del colectivo docente.

“Acá hay una división... Que tiene que ver... Más partidaria que con otra cosa... Con... ¿A qué central de trabajadores se...? Pero terminamos nosotros en el medio de algo que no tiene nada que ver. Sí, en realidad hay una... Digamos, hay una división... Una cuestión de que... Bueno, ¿qué sé yo? Tienen que arreglarlo entre ellos. A nosotros... Muchas cosas... No sé... No llegan porque es de la provincia y la provincia no lo manda a la delegación Rosario porque están enfrentados. Y hay cosas que no se consultan para no involucrar a Rosario, yo calculo... Y eso es un conflicto que lo terminan pagando los docentes... Que es un problema de ellos, digamos... ¡Qué se la aguanten! Cada uno ganó en su lugar y tienen que entender que nosotros estamos... Que tienen que agruparnos... Que tanto nos tiene que integrar la provincia como que también Rosario tiene que aceptar que la dirigente que está en la provincia es la otra, pero se excluyen ambos. Es un problema de ambos ¿no? La culpa no la tiene uno o el otro. La tienen ambos, digamos... De que uno no hace... Digamos... Quiere imponerse sobre la provincia... Y el otro quiere... Se desentiende de que Rosario tiene su propia conducción. No reconocerse el uno al otro es negligencia de los dos... Me parece a mí... Tanto del otro, de no reconocer el poder que tiene Rosario, la cantidad de docentes que agrupa Rosario... Y cómo el otro no reconocía que está a cargo de la conducción provincial, que lamentablemente nos va a tener que representar. Entonces, eso es ridículo, ya... Es totalmente ridículo... Tanto es así que, de crear cosas paralelas, de no juntar fuerzas. Eso se nota. Se nota cuando vas a discutir con el gobierno. Se dan cuenta...” (E5, delegada de base. Entrevistada en 2016).

La idea de “paralelismo” es empleada para dar cuenta del análisis crítico que los delegados de base hacen de los mecanismos “poco constructivos” que se ponen en juego en el enfrentamiento entre uno y otro sector. En este contexto, aparecen preocupaciones relacionadas con las consecuencias “pocos beneficiosas” de la existencia de espacios de intermediación sindical “paralelos” en el día a día de la actividad gremial (que toman cuerpo en el marco de la polarización entre “AMSAFE Rosario” y “AMSAFE Provincial”). El testimonio que reproducimos a continuación permite pensar, además, que esa ajenez que los delegados de base sienten respecto de las divisiones internas puede contribuir a ensanchar la distancia con “el mundo sindical”, que en el discurso de la entrevistada se expresa en la idea de no “estar sindicalizada” y en la percepción de que mira a estos conflictos desde “afuera”.

“Yo creo que es repartida la cosa... Lo que pasa es que... Bueno... AMSAFE Rosario tiene la apertura... Siempre encuentra... Por lo que yo veo de afuera, sin estar sindicalizada ni nada... Es como que encuentra siempre una pared y chocan y chocan, y... ¿Qué sé yo? Ponele... AMSAFE Rosario organiza una reunión por infraestructura y a los tres días la organiza AMSAFE provincial. Son esas cosas que vos decís... Yo, por ejemplo, he dejado de ir... Me han mandado mail y todo... Donde el cuerpo de delegados se reúne en prevención... Los delegados en prevención... He dejado de ir a lo que es la AMSAFE provincial, al local donde está... En calle Sarmiento... Voy directamente acá, que bueno... Es lo más directo que tenés. Porque vos fijate que, también, tenemos el local paralelo. O sea, si el local reconocido es AMSAFE Rosario y tenés ahora en calle Sarmiento el local este...” (E24, delegada de base. Entrevistada en 2015).

La categoría de “paralelismo”, también es usada para caracterizar a las estrategias que la conducción provincial despliega en su disputa por reconquistar a la delegación. Dentro de estas estrategias, parece jugar un papel central el desarrollo de distinto tipo de actividades que la agrupación Trabajadores de la Educación promueve en la sede del

Instituto “Rosita Ziperovich”, instalada en la ciudad de Rosario.²¹⁴ Allí se ofrecen cursos de formación pedagógica y sindical pero también se motoriza otro tipo de tareas que están vinculadas con la difusión de información que compromete a la vida gremial de la delegación. En este último caso, algunos entrevistados aluden al uso privilegiado de la información que goza el Frente Trabajadores de la Educación, dada su identificación con la conducción provincial.²¹⁵

La idea de “paralelización” ha sido un punto significativo de discusión en una reunión de delegados observada hacia fines de 2015. Allí, una delegada del Frente Trabajadores de la Educación tomó la palabra para marcar un error que, en el tratamiento de un pedido de licencia de una docente, se habría cometido “en el sindicato de la calle Catamarca” (localización de la sede de AMSAFE Rosario). La expresión de la delegada dio lugar a un encendido debate, en el que distintos docentes aludieron a la “estrategia de paralelización” del oficialismo de AMSAFE, que se había visto potenciada -según manifestaban- a partir de la creación de un local en la “calle Sarmiento”.

De acuerdo con lo que argumentan algunos entrevistados, el instituto opera como una suerte de “sede paralela” a la que históricamente corresponde a la seccional, dado que se analiza que algunas tareas se solapan con aquellas que, por jurisdicción, se encontrarían bajo la órbita de la Comisión Directiva de la delegación.²¹⁶ Se registra el crecimiento significativo experimentado por Trabajadores de la Educación en Rosario en el último tramo del período 2013-2015, fenómeno que se manifiesta –según algunos señalan- en el incremento de la cantidad de cuadros abocados a las recorridas por las escuelas. Así lo plantean algunos de los entrevistados:

“Hay una fortaleza de ellos que tiene que ver con la información que manejan que no nos dan a nosotros y que, en todo caso, se la transmiten directamente a los compañeros... Y se legitiman desde

²¹⁴ Se trata de un Instituto de Formación Pedagógica y Sindical creado en el marco de AMSAFE, en el año 1995. Algunas entrevistas identifican el año 2013, que coincide con la ruptura del Frente Gremial 4 de Abril, como el momento en que instaló una sede en Rosario. En un primer momento, funcionó en la calle Sarmiento pero actualmente se localiza en la calle San Juan.

²¹⁵ A modo de ejemplo, en un portal de noticias de AMSAFE, se alude a la organización, en noviembre de 2014, de una charla informativa sobre los concursos de ascenso, en la sede que el instituto tiene en Rosario. Allí se contó con la presencia de la Secretaria General Sonia Alesso y los representantes gremiales en la Junta de Escalafonamiento de zona Sur. Véase: <http://www.amsafe.org.ar/noticias-generales/charla-informativa-en-rosario-sobre-concursos-de-ascenso>.

²¹⁶ El artículo 67 del estatuto de AMSAFE establece que es responsabilidad de las Comisiones Seccionales, “Conducir la Delegación Seccional dentro del marco estatutario, coordinando su actividad con la Comisión Directiva” (inc. a), así como “Convocar a Reuniones Informativas de Delegados de Escuelas y Organismos” (inc. k).

ahí. Información sobre concursos, información sobre normativa...” (E2, militante de la agrupación “Margen Izquierda”, integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevista realizada en 2018).

“Sí... Reconozco que, en Rosario, lo que es AMSAFE provincial, ha crecido mucho. No sé si está bueno que hayan abierto una sede paralela porque me parece que falta... Falta a lo que se elige democráticamente... Digamos... No me parece justo que si hubo una elección... Que si se decidió que la conducción de AMSAFE de Rosario sea la que está y la que se eligió... Que si los compañeros decidieron y votaron que esos sean sus representantes, se abra una sede paralela... Me parece que eso no corresponde. Creo que eso hay que hacérselo saber a los compañeros. Eso es una falta muy grave a lo que es la elección democrática de poder votar, de ir a elegir a los representantes. Porque genera mucha confusión en los compañeros (...)” (E6, delegada de base. Entrevistada en 2016).

El crecimiento del oficialismo provincial es analizado, desde algunas voces, como un aspecto que, en un sentido “positivo”, estimula la profundización de los debates gremiales. Sin embargo, y como lo expresan los testimonios recién reproducidos, la legitimidad de este proceso puede verse agrietada, cuando cuestionan algunos de los métodos desplegados para dar esa contienda.

c. La relación sindicato-Estado

El sector político sindical que -desde hace tres décadas- viene siendo mayoritario en el espacio de la CTERA, ha construido una forma particular de abordar la relación con el Estado. Creemos que esta construcción encuentra su sustento en dos procesos interrelacionados. En primer lugar, en la delimitación ideológica del campo de organización político-partidaria al que el sector ha abonado en el transcurso de este período. En segundo lugar, en los vínculos de mayor o menor acercamiento que este campo ha mantenido con los gobiernos en las distintas coyunturas.

En el transcurso de las tres últimas décadas, diferentes referentes de la línea político sindical conducida por la lista Celeste han apostado, en el plano nacional, al desarrollo de coaliciones partidarias que se han ubicado en un espacio de Centro-Izquierda. Allí convergieron históricos adherentes al peronismo, que -críticos de las políticas neoliberales impulsadas por el menemismo- mantuvieron como referencia la impronta nacional y popular del movimiento fundado por Perón, con otros grupos que venían identificándose con una tradición socialdemócrata. Dos momentos significativos en este proceso fueron la formación del Frente Grande -en 1993- y del Frente País Solidario (FrePaSo) -en 1995. El primero albergó, como nuevo partido político, a sectores procedentes del peronismo, de la Democracia Cristiana y del Partido Comunista, entre

otros.²¹⁷ El segundo, en su carácter de coalición de partidos, nucleó al mencionado Frente Grande y a otras fuerzas políticas provenientes del peronismo disidente y de agrupamientos identificados con la tradición socialdemócrata -como es el caso de los partidos Socialista Popular (PSP) y Socialista Democrático (PSD).

El FrePaSo se disolvió tiempo después de la crisis institucional de 2001, tras la renuncia del entonces presidente Fernando De la Rúa, referente de la “Alianza para la Justicia, la Educación y el Trabajo”, coalición que había sido integrada por el mencionado FrePaSo y la Unión Cívica Radical. Es preciso recordar que cuando se precipitó la crisis, el programa político de esta coalición evidenció, en los hechos, continuidades significativas con el modelo neoliberal, que discursivamente había impugnado en su estrategia de oposición al menemismo.

En el proceso de crisis, la Alianza sufrió desprendimientos que promovieron la reconfiguración del mapa político partidario. Hacia el año 2000, se gestaba el movimiento “Argentinos por una República de Iguales” (ARI). Como escisión de la Alianza, nucleaba al PSD y al PSP, aparte de congregar a militantes que habían pertenecido a otros colectivos del FrePaSo. Entre sus líderes más destacados contaba a Elisa Carrió (procedente del radicalismo) y a Alfredo Bravo (histórico militante del PSD).

El triunfo de Néstor Kirchner en las elecciones presidenciales de 2003 generó nuevos reagrupamientos en el campo de la centro-izquierda. Impulsado desde el seno de la militancia peronista, el Frente para la Victoria (FpV) se perfiló, en el proceso electoral de ese año, como la principal fuerza opositora frente a las aspiraciones de retorno de Menem a la presidencia de la Nación. Como nueva fuerza política, el FpV demostró su capacidad para reconstituir la legitimidad del sistema institucional, en el marco de una retórica “refundacional” que, como ya señalamos en un capítulo anterior, se apuntaló en la evocación de la tradición nacional-popular heredada de la experiencia del primer peronismo (Svampa, 2011).

El despliegue de medidas progresistas y la apelación a la construcción de un espacio “transversal” concitaron la adhesión de grupos que habían pertenecido al FrePaSo y luego al ARI, pero no sin delimitarse nuevas fronteras con ciertos sectores que, habiendo abrevado de la tradición socialdemócrata, se fueron mostrando cada vez más críticos hacia

²¹⁷ En 2003, el Frente Grande apoyó la candidatura de Néstor Kirchner a la presidencia de la Nación y participó de la conformación del Frente para la Victoria, coalición que nucleó a diversos sectores adherentes al kirchnerismo.

el nacionalismo popular con el que claramente se identificó el kirchnerismo. Desde entonces, el campo de la Centro Izquierda se dividió entre quienes se encolumnaron detrás del kirchnerismo y aquellos colectivos que, desde una perspectiva más liberal, han mantenido distancia del denominado “populismo”.

Desde la recuperación de la democracia en 1983 hasta 2007, la provincia de Santa Fe ha estado gobernada por el Partido Justicialista (PJ). En los comicios de ese año, triunfó el Frente Progresista Cívico y Social (FPCS) que, liderado por el partido Socialista, llevó a Hermes Binner a la gobernación provincial. Abonó a la consolidación de un espacio de Centro Izquierda en la provincia, pero desde una mirada refractaria hacia el kirchnerismo. En sus filas contó con conocidos referentes de AMSAFE que se desempeñaron en el poder legislativo, o bien en el ejecutivo.

Por ejemplo, José María Tessa, que había sido Secretario General de AMSAFE por cuatro períodos consecutivos, asumió -en 2007- como diputado provincial por el FPCS. En 2010, abandonó el bloque del FPCS para pasar a formar parte de Nuevo Encuentro, agrupación de adscripción kirchnerista. En las elecciones de ese año, integró la lista de diputados del PJ. Leonardo Panozzo, que había sido electo delegado departamental en 1995, asumió un cargo de concejal por el Partido Socialista, antes de terminar su mandato. Durante las gobernaciones de Binner y Bonfatti, se desempeñó como Director Provincial de Bienestar Docente, en la órbita de la Secretaría de Educación. En la posterior gestión de Miguel Lifschitz fue designado Secretario de Trabajo y Seguridad Social.²¹⁸

Con las diferencias de matices entre lo que a grandes rasgos puede conceptualizarse como la socialdemocracia tradicional, por un lado, y el progresismo nacional popular, por el otro, éste ha sido el sector que históricamente ha venido predominando en las adscripciones político partidarias de la agrupación Trabajadores de la Educación, identificada con la lista Celeste en el plano nacional.

Estas adscripciones ejercen su influencia sobre el proceso de definición de una estrategia sindical general, si bien es cierto, en consonancia con lo que planteamos en el capítulo 1, que no las determinan unilateralmente. Aportan a la configuración de un modo de operar particular en las instancias en que los representantes sindicales ejercen su intermediación

²¹⁸ Entre otros referentes del sector vinculado al oficialismo de AMSAFE que se han desempeñado en cargos de gobierno, pueden citarse a Verónica Benas y Susana Buzzo. Verónica Benas asumió en 2011 como diputada provincial por el FPCS, luego de haber sido diputada nacional por el ARI. Susana Buzzo reemplazó a Leonardo Panozzo en la Dirección Provincial de Bienestar Docente.

en la relación con las autoridades estatales, aun cuando -por las características específicas del campo de organización gremial- es necesario dimensionar la autonomía relativa que mantienen respecto del campo de organización político-partidario.

Esta modalidad de acción encuentra sustento ideológico en una concepción que, entendemos, recoge las transmutaciones hacia la moderación experimentadas por “la confrontación” luego de la última dictadura (Fernández, 1998), del mismo modo que los cambios que abonaron a la paulatina reconfiguración del amplio campo de la Centro-Izquierda, en el proceso de reestructuración neoliberal. Esta concepción prefigura el posicionamiento de los representantes sindicales en el espacio de la negociación, más allá de que -a pesar de las sintonías partidarias- puedan preservar su autonomía relativa, en vistas de la propia especificidad de la lucha sindical y de la complejidad de la trama de relaciones que se entretajan entre sindicatos y partidos. Si esa autonomía relativa salta a la luz cuando se ponderan las diferencias que se establecen entre una instancia “corporativa” y una instancia política de organización, también es cierto que las complejas articulaciones que se tienden entre una y otra instancia muchas veces comprometen un proceso de disputa por la definición de un proyecto de construcción sindical, tal como señalamos en el capítulo 1.

Un elemento que no puede perderse de vista en el análisis de esta situación es, como expresa Eduardo Lucita (1996) que, en los 90, los procesos de reestructuración del capital y del modelo estatal ejercieron un papel determinante sobre la acción y la organización de los sindicatos, que se encontraron con limitaciones para influir en las decisiones gubernamentales, más allá del histórico contubernio establecido entre las cúpulas de las organizaciones más burocratizadas y el gobierno. Como impacto de este proceso, las organizaciones sindicales se enfrentaron con la necesidad de desplegar estrategias de “actualización” frente a las nuevas condiciones impuestas por las estructuras estatales. Éste es el contexto en el que, creemos, adquiere sentido la pregunta por los criterios político sindicales que fueron sedimentando en las estrategias desplegadas por organizaciones que han resistido a la ofensiva neoliberal, desde la apuesta por la conformación de un espacio de centro izquierda. Aún más, y poniendo la mirada en el proceso histórico abordado en esta investigación, ¿cómo se fue configurando ese juego de articulaciones que –como aportan Offe y Wiesensthal (1985)- se despliega entre la acumulación de poder y la representación comprensiva de los intereses de los trabajadores? La primacía de la primera por sobre la segunda puede significar, como lo

ha indicado Hyman (1981), que el criterio de “eficacia” erosione el de “democracia”.
¿Cómo se manifiesta esta tensión en los problemas señalados por los entrevistados?

Un problema que se menciona con recurrencia es el de las concepciones que priman al momento de definir la conformación del espacio de la negociación salarial o paritaria. Algunos referentes evocan una tradición -que reconocen está presente desde la recuperación de la democracia en los 80- en la que, independientemente de las diferencias político-sindicales que pudieran plantearse, Rosario formaba parte de la comisión de negociación. Pero esa tradición se interrumpió a partir de 2004, el año en que el Frente Gremial ganó las elecciones de la seccional, después de una primera experiencia de participación en la comisión, donde los representantes de Rosario se habían negado a acordar una propuesta del gobierno.

“Y en la historia de este gremio, por lo menos diría que del 80 para acá, una definición... Incluso con diferencias entre distintos sectores... Rosario era parte de esa comisión de negociación. O sea, iba la gente de la provincial, iba la gente de Rosario, iba también la gente de la capital, pensando en armar una delegación representativa. Cuando nosotros ganamos en el 2004, y abrimos un espacio de discusión con el gobierno y le arrancamos el primer aumento, Tessa dijo claramente ‘Rosario tiene que ser parte de esa comisión’. Y nosotros participamos en ese momento. Cuando el gobierno hace la propuesta (...) El gobierno termina de armar una propuesta, que era una propuesta más o menos... Y, ahí, el gobierno aprieta un poco... Que el gremio tenía que dar aval a esa propuesta, que tenía que expresarse como un acuerdo de esa comisión paritaria y que, por lo menos... Que bajara a la votación de los compañeros como un acuerdo. Nosotros ahí dijimos que no, que de ninguna manera íbamos a acordar eso. Y, bueno, a partir de ahí nos excluyeron. Nunca más nos convocaron. Hubo una actitud nuestra de no disciplinarnos a la dirección de Tessa en esa negociación. Y, a partir de ahí, yo diría que empezó un proceso nuevo en AMSAFE y, de alguna manera, de fortalecer algunos mecanismos antidemocráticos, de excluirnos, de dejarnos afuera. En la dinámica de la AMSAFE anterior había un espacio para Rosario, aunque expresara una línea distinta de la comisión provincial. Y con eso se garantizaba cierta representación democrática. A partir de ahí, nos empezaron a excluir de todos lados” (E2, militante de la agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevista realizada en 2018).

“Rosario, en el 2004, 2005... Tenía... Digamos... Participación en la discusión. En aquel momento no eran paritarias porque no había una ley de paritarias... pero sí en la negociación con el gobierno. Hubo un endurecimiento, digamos, de la política de la conducción provincial y una hostilidad cada vez mayor hacia nosotros. Por supuesto que hubo un endurecimiento nuestro hacia la política de ellos. A un punto que, en decisiones, este... democráticas, por asamblea, lo han hecho, pero nos han dejado afuera de esto, de aquello, de lo otro...” (E4, miembro fundador de la agrupación “Sur”, fundador de la agrupación “Paulo Freire”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).²¹⁹

²¹⁹ El entrevistado señala otro tipo de restricciones que empezaron a plantearse hacia Rosario, después del cambio de conducción de la Delegación. En este contexto, una medida objeto de críticas es la exclusión de Rosario de la Subcomisión de Fondo Común, como ya se ha comentado en líneas anteriores. Otra práctica que tomaría este mismo sentido es el retaceo de ciertos recursos administrados por la comisión provincial, como pueden ser los talonarios de licencias gremiales, necesarios para justificar la inasistencia de los delegados a las escuelas, en casos de organización de alguna actividad gremial específica. Como se aclara en el testimonio recién citado, estas restricciones no tienen un carácter anti-estatutario. Sin embargo, son leídas como la expresión de una actitud de represalia hacia una seccional que representa aproximadamente a la cuarta parte de los afiliados de la provincia, a pesar de que no se no encolumna en el oficialismo del sindicato.

Algunos entrevistados aluden a un esquema de “paritarias a puertas cerradas” para dar cuenta del desplazamiento de los representantes de Rosario de este ámbito, o bien de la falta de consulta previa al momento de la negociación. El desplazamiento de los representantes de Rosario es analizado como un criterio que lesiona ciertas tradiciones democráticas que los referentes del Frente Gremial reconocen en las estrategias de la anterior conducción de la delegación y que trazan una continuidad respecto del modelo de organización “defendido” por este espacio de izquierda. De todos modos, es preciso tener en cuenta que lo que se pone en juego es la ruptura de una tradición (identificada, como sucede en este caso, con una construcción antiburocrática), y no una transgresión normativa ya que, formalmente, es atribución de la comisión directiva de AMSAFE negociar en discusiones que alcancen a la jurisdicción provincial. Como señalan los entrevistados anteriormente citados, esta tradición se discontinúa en un momento en que se agudizan las diferencias entre uno y otro sector.

“Sus métodos de negociación son de paritarias a puerta cerrada, donde va la Comisión Directiva Provincial o algún delegado de alguna delegación amiga de ellos, digamos... que le son fieles a sus políticas... Quien piensa distinto o quien tiene otra posición, o es parte de otra organización dentro del sindicato, es absolutamente ninguneado...” (E3, militó en la agrupación “Margen Izquierda” y posteriormente se incorporó a “Docentes en Marcha”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

“Bueno, el caso puntual de ahora... Digamos... Lo que se plantea ahora... Nosotros, como AMSAFE Rosario, en este punto de que, por ejemplo, Sonia Alesso que... Bueno, es la dirigente de AMSAFE provincial y que a su vez está en CTERA. Y que ha sido la que en todo este tiempo hizo llegar... a que lleguemos prácticamente con el inicio de clases... Cuando, tranquilamente, se podría haber charlado de las paritarias mucho tiempo antes. Fueron a puertas cerradas las reuniones... donde nunca se llamó a asamblea, para realmente poder charlar qué era lo que las bases queríamos plantear al gobierno, o cómo quería ser el ciclo, cómo queríamos empezar el ciclo lectivo, bajo qué condiciones. Y llevar todo esto al punto extremo de que no podemos empezar las clases... Me parece como que, en cierto punto, es hasta una jugada totalmente innecesaria. Nosotros nos reintegramos el primero de febrero, las cosas se podrían haber resuelto mucho tiempo antes” (E6, delegada de base. Entrevistada en 2016).

Esta actitud ante la negociación salarial o paritaria es vista como un rasgo de la “posición conciliadora” que se le atribuye a la dirigencia provincial. Los argumentos que se brindan para sustentar esta hipótesis, apelan a la idea de una tradición de trabajo “ensamblado”. Tanto los militantes orgánicos como los delegados de base, describen las prácticas que estarían contribuyendo a consolidar este esquema y que permiten visualizar el tipo de participación que el sindicato tiene en la estructura estatal.

“(...) Lo que pasa es que tienen una... Digamos... una... una posición muy conciliadora permanentemente. Una mirada distinta en cuanto a cómo tiene que ser una negociación, o una confrontación con la patronal, con el gobierno. Yo creo que en eso hay una lógica de mucha... que tiene que ver con años de laburo ensamblado. Si... ¿Sabés cómo se elaboran, por ejemplo, cuando hay aumento salarial? El cuadro técnico de AMSAFE es el tipo que termina resolviendo los números.

Este... No lo hace alguien del gobierno. Lo termina haciendo... Y eso es una lógica de un modelo sindical y una negociación porque eso mismo ocurre en muchos gremios. ¿Me entendés? Ahí también, digamos, son las cuestiones de diferencia que tienen que ver con los modelos sindicales. O sea, que la relación... Uno podría pensar que hoy al estar alineados con el Gobierno Nacional... Debería ser mayor grado de confrontación, pero no es tanto..." (E4, miembro fundador de la agrupación "Sur", fundador de la agrupación "Paulo Freire". Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).²²⁰

Cobra relevancia la referencia a las "capacidades técnicas" de ciertos cuadros del oficialismo de la AMSAFE, en el "ordenamiento" de ciertas discusiones que se mantienen con el gobierno, relacionadas con la definición de documentos y normativa e, incluso, como sugiere el testimonio recién citado, con el armado de grillas salariales. El protagonismo técnico que despliegan algunos referentes de la conducción provincial, es analizado como un fenómeno característico de los gobiernos socialistas, atribuible a cierta "inexperticia" propia de los primeros períodos de gestión.²²¹ No obstante, también es plausible pensar que este "saber técnico" despliega un papel particular en la definición de discusiones que se complejizan, al calor de los cambios en las condiciones de trabajo.

Un segundo problema, se vincula más directamente con la participación de los referentes de este sector sindical en decisiones clave de la gestión político-técnica del área de educación. A pesar de que diversos organismos contemplan, en una determinada proporción, el nombramiento de miembros del sindicato, algunos militantes de la línea oficialista, acceden a participar de estos espacios en representación del Ministerio de Educación, o bien van renovando la asignación de funciones, alternando la representación sindical con la gubernamental. Los relatos de los referentes del Frente Gremial aluden al caso de las Juntas de Escalafonamiento y de los Jurados de Concursos de Ascenso -donde un tercio de la representación le corresponde al gremio y los dos tercios restantes, al Estado- y al de los Comités Mixtos de Salud y Seguridad en el Trabajo, que establecen una composición paritaria, con igual número de representantes para la parte empleadora y para los trabajadores²²²:

²²⁰ El entrevistado marca la diferencia entre el grado de cercanía de la conducción con el gobierno nacional y el de mayor distanciamiento con el gobierno provincial, en un contexto posterior a las discusiones que se suscitaron en el segundo período de gobierno kirchnerista. Es elocuente el hecho de que subraye que las mayores discrepancias que, en esa coyuntura, se planteaban con el gobierno provincial, no parecen incidir en una profundización de la confrontación.

²²¹ En este aspecto, se destacan las diferencias respecto de las anteriores gestiones peronistas. En la caracterización que se hace de la gestión socialista, la inexperticia aparece asociada a la incidencia de las internas y del recambio de funcionarios que suele producirse en este marco. En ese escenario, se señala que algunos cuadros de AMSAFE ejercen un papel estratégico en el "cierre" de ciertas discusiones e incluso en resolver la implementación técnica de las decisiones.

²²² Las Juntas de Escalafonamiento y los Jurados de Concursos de Ascenso son organismos de evaluación que intervienen en los procesos de ingreso y promoción en la estructura de la carrera docente. Los Comités

“Algo más de eso se puede ver en las Juntas de Escalafonamiento. Las Juntas de Escalafonamiento son parte de un acuerdo que tenemos con este gobierno, de la época de Binner. En esas juntas, tiene dos tercios el Ministerio de Educación y un tercio, el gremio. Y la verdad es que, no sólo trabajan absolutamente integrados, sino que, muchas veces, hasta se rotan... Alguno que alguna vez estuvo en junta por el gremio, después pasa por el gobierno y viceversa. Ahí también se nota una integración bastante grande (...) Lo que se ha dado en estos tiempos, es una cantidad grande de gente del gremio... gente de la Celeste... relevada... Se viene dando un proceso creciente de eso. Yo te decía... Bueno, los que están en la Junta de Escalafonamiento en representación gremial... Algunos que están en las Juntas de Escalafonamiento, en las representaciones ministeriales, que también son del gremio... Alguna gente que suman a las juntas que no llegan a tener el título de jurados gremiales, o de miembros de la junta pero que, en los hechos, administrativamente, los nombran y funcionan ahí en la junta... Hay varios... También con los Comités mixtos, con los jurados de concurso... Bueno, ha habido una cantidad creciente en todo este tiempo, que es parte del acuerdo de la provincial con el gobierno, de relevar compañeros vinculados con la Celeste que dejan de estar en las escuelas y pasan, en muchos casos, a tener tiempo completo para la militancia en lo gremial (...)” (E2, militante de la agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2018).

También se plantean cuestionamientos en torno a los criterios de elección de los representantes gremiales. En una nota de la publicación “Codo a Codo”, de octubre de 2008, se aludía al desarrollo de una asamblea, convocada por la conducción provincial, donde no se tuvieron en cuenta las propuestas elevadas por Rosario para la elección de representantes de esas juntas correspondientes a los niveles primario y secundario de la Zona Sur de la provincia, pese a que ese departamento congregaba a más del 50% de los docentes de la zona y a más del 25% del total. Se añadía, asimismo, que no se habían considerado a los candidatos propuestos para las juntas únicas, como el caso de los niveles Inicial, Especial y Superior. Por otra parte, se denunciaba que la asamblea provincial había designado a docentes que, por objeciones de índole profesional y ética, habían sido rechazados por la asamblea de Rosario.²²³

En el caso de las Juntas de Escalafonamiento y de los Jurados de Concurso, se observa críticamente la ausencia de diferencias entre las posiciones asumidas por la representación gremial y las tomadas por los representantes ministeriales. Del mismo modo, se advierte la omisión de instancias de rendición de cuentas por parte de los jurados que representan al sindicato.

“No hay diferencias entre representantes gremiales y ministeriales. Los representantes gremiales no rinden cuentas en las asambleas. No van a las asambleas a dar cuentas sobre su trabajo. No hay actos públicos donde se puedan ver diferencias de criterio entre el sindicato y el Ministerio. Tampoco concurren a la asamblea de Memoria y Balance. No hay un informe, no hay un balance. Los docentes no tienen ni idea acerca de las diferencias entre ambos representantes” (E3, militó en la agrupación

Mixtos son órganos paritarios (con participación de representantes de trabajadores y de empleadores) que rigen para todas las ramas laborales de la provincia y tienen la función de supervisar el cumplimiento de la normativa vinculada con el control y la prevención de riesgos laborales.

²²³ Véase: “Lamentable elección de los Jurados Gremiales para las Juntas de Escalafonamiento” en: *Codo a Codo y en la calle, el periódico de AMSAFE Rosario*, octubre de 2008.

“Margen Izquierda” y posteriormente se incorporó a “Docentes en Marcha”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2018).

En la medida en que estos mecanismos condicionan el escenario de la negociación, la “tendencia a consensuar” es vista como perjudicial para los intereses de los docentes, desde argumentos que señalan que estas prácticas contribuyen a desplazar las discusiones que se dan en los ámbitos de base. Desde esta perspectiva, los análisis de los referentes permiten bosquejar una contraposición de dos tipos de estrategias en la disputa que las organizaciones sindicales dan para participar de la definición de las políticas de Estado, que en el caso del sector laboral analizado es también la patronal. A lo que conceptualizan como una forma de participación acoplada, fusionada en la estructura político-técnica del Estado, oponen otra modalidad posible, que apuesta a “poner en valor” las deliberaciones que se impulsan en la base, como estrategia de profundización de la discusión sobre el tema a negociar.

El análisis de esta “tendencia a consensuar” adquiere, no obstante, otros matices -que complejizan la crítica a la conducción provincial- cuando se exploran algunas valoraciones que reconocen en ella un costado beneficioso, como sucede en el testimonio de la delegada de base que reproducimos a continuación. El “diálogo” puede ser visto como un aspecto necesario -y hasta deseable- en una negociación que aspira a la obtención de logros.

Entrevistada-: Con AMSAFE provincial tengo cuestiones ideológicas partidarias. Creo que, en algún sentido... Es más... Digamos... Ellos son kirchneristas en su mayoría. En algunas cuestiones, sí se pueden acordar algunas cosas, pero suelen tener una participación así, digamos, muy constante con la patronal, lo cual no me parece mal porque uno tiene que consensuar, pero me parece que muchas veces los pedidos de las bases ellos los generalizan y eso hace que después se diluya. Como, por ejemplo, ahora, las cuestiones edilicias (...)

Entrevistadora-: Cuando vos decís “con la línea provincial hay algunas cosas que las veo bien, que puedo acordar...” ¿A qué cosas te referís?

Entrevistada-: Me refiero a que yo creo que, al tener esta forma de hacer política que no viene del sindicalismo puro, sino que viene de un estrato partidario, entienden más la lógica de la política, entonces se sientan a dialogar, y así han conseguido, por ejemplo, la formación de este comité mixto en cuestiones de seguridad del trabajo, o la acreditación a cursos, digamos, con resoluciones ministeriales... Que son beneficios de última para toda la base, para todos los docentes. Pero, por ahí, creo que en otras cuestiones hacen como más la vista gorda, digamos... Nosotros tenemos un decreto actualmente que está en vigencia, que es el decreto 3029, que es bien reglamentario, absolutamente, de todos los docentes. Desde su ingreso hasta su jubilación... cómo acceder a un cargo directivo... cómo se forman los jurados... Bueno, y hay cosas que realmente no son beneficiosas para las bases y, sin embargo, en las paritarias del año pasado lo aprobaron, digamos, a pesar del reclamo de las bases. Entonces me parece que en eso no tiene un buen papel específicamente (E14, delegada de base. Entrevistada en 2015).²²⁴

²²⁴ Recordemos, como ya anticipamos, que se trata de una reglamentación sobre carrera docente que fue aprobada en 2012. Lo abordamos en el capítulo 7, en el marco del análisis de la agenda sindical.

Es interesante el papel que esta delegada le confiere a la política del ámbito partidario, y al “entendimiento de la lógica de la política” como una facultad propia de un “saber hacer” que faculta para abordar una situación de diálogo. La crítica emerge cuando el consenso supone la “generalización” o “dilución” de los “pedidos de las bases”, problema que pensamos remite al modelo en el que se enmarca esa predisposición al diálogo, reconocida, en este caso, como necesaria en toda situación de negociación en la que se encuentran dos partes en conflicto. Y allí comienzan a rodar las polémicas sobre el grado de independencia del sindicato respecto de las autoridades estatales, o sobre el contenido de la agenda con la que los referentes se sientan a negociar.

En el contraste de perspectivas, surgen distintos interrogantes acerca de qué se entiende por “autonomía” del sindicato como organización. ¿Autonomía respecto de quién?, ¿autonomía respecto de los partidos políticos?, ¿autonomía respecto del Estado? Y definido esto, ¿cuál sería la frontera que demarca una práctica autónoma? O, dicho de otra manera, ¿qué características tiene que asumir una práctica sindical para que pueda considerarse autónoma? En el espacio de la militancia orgánica, la discusión es profusa. Recoge las controversias que atraviesan a la relación del Frente Gremial con el sector identificado con la Agrupación Celeste, pero también a las disputas que se dan al interior de este Frente, que se define como la “oposición” a la conducción provincial. En el próximo capítulo abordamos este último aspecto.

Capítulo 5: El programa sindical. Discusiones internas y tensiones en la definición de estrategias gremiales

a. Introducción

En este capítulo, nos proponemos analizar las controversias internas que emergen en el proceso de definición de la política sindical del Frente Gremial, desde la mirada de quienes denominamos “militantes orgánicos”. Ubicamos dentro de esta categoría a aquellos docentes que son portadores de una trayectoria de militancia histórica y sistemática en el espacio gremial y que, por lo general, son o han sido miembros de alguna agrupación sindical. Como hemos indicado en el apartado correspondiente a la estrategia metodológica, este grupo incluye a quienes ejercen o han ejercido algún cargo de conducción en la Comisión Directiva de la delegación y a aquellos que se desempeñan o se han desempeñado como delegados de escuela.

El primer aspecto que debemos considerar es que, como ya hemos señalado, nos encontramos ante un espacio que, identificado con el sindicalismo de izquierda, se asume como “amplio” y “plural”, en el sentido de que referencia, según apuntan algunos entrevistados, a una diversidad de sectores “radicalizados” e incluso a otros catalogados como “más reformistas”. De algún modo, constituye una expresión de la “vocación frentista” que, pese a la profunda dispersión experimentada por el sindicalismo de izquierda, teje alianzas para disputar la política sindical del oficialismo de CTERA. Asimismo, y más allá de las diferencias entre las distintas agrupaciones, en muchos casos significativas, se trata de grupos con orientación marxista que plantean la necesidad de superación del capitalismo y que orientan a sus prácticas sindicales en el marco de esa perspectiva estratégica (Casiello, 2019).

En segundo lugar, desde que se hizo cargo de la conducción de la delegación -en 2004- el Frente Gremial ha experimentado cambios en su composición, vinculados con reconfiguraciones de algunas de sus agrupaciones internas, o bien con anexiones o desprendimientos de ciertas organizaciones. Cabe recordar, como ya se ha indicado, que el Frente congrega a agrupaciones sindicales independientes (esto es, sin adscripción partidaria) y a organizaciones que adhieren a partidos políticos de izquierda (ya sea de tradición trotskista o maoísta). Otra característica singular de este espacio es que nuclea a militantes independientes que, a pesar de no pertenecer a ninguna agrupación sindical,

se han constituido en referentes reconocidos por la trayectoria de participación activa que históricamente vienen sosteniendo en el campo gremial de la docencia.

En general, los militantes orgánicos comparten la perspectiva de que conviven, en el interior del Frente, distintos “proyectos de construcción sindical”, desde la premisa de que su “pluralidad” ha sido la plataforma desde donde pudo impulsar una “política de masas” hacia los diversos sectores que componen al universo de la docencia, es decir, hacia los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Esta mirada invita a plantear un conjunto de preguntas que nos proponemos explorar a partir del análisis de las fuentes: ¿Qué tipo de estrategias sindicales se configuran en esos procesos en los que confluyen diversos proyectos?, ¿qué características asumen?, ¿qué tipo de modelos se toman como marcos referenciales generales?, ¿cuáles son los grandes puntos de acuerdo?, ¿cuáles son las divergencias?

Aun cuando advierten que en el transcurso de la ya extendida experiencia de gestión la hegemonía se fue desplazando entre distintos sectores que conforman el espacio, todas las miradas convergen en reafirmar que la “tradición combativa” ha permanecido como la marca distintiva de la delegación, sin dejar de reconocer -como hemos indicado- que esta tradición encuentra sus huellas en procesos previos a la gestión del Frente. Este es el plafón desde el cual se desatan las disputas internas por la definición de la política sindical, que comprometen -como muchos referentes indican- a la construcción de un *programa*. En las líneas que siguen, sistematizamos las convergencias y divergencias que se han desatado en torno a esta cuestión, en el transcurso del período estudiado.

b. ¿Qué es un programa sindical? Los acuerdos generales

Las entrevistas y las fuentes documentales consultadas permiten identificar una concepción compartida acerca de lo que se define como *programa sindical*. De allí se desprende que el programa es caracterizado, en términos generales, como aquello que le confiere un direccionamiento político a la estrategia gremial. Asimismo, el despliegue de esta estrategia supone un conjunto de acuerdos básicos en torno a cómo se encara la relación con el Estado (aspecto que se vincula con el proclamado principio de “autonomía de los trabajadores”), la “agenda” de temas a seguir (que se estructura a partir de los mismos conflictos sociales que atraviesan a la vida laboral del sector), y la construcción de un vínculo con los afiliados. En una exposición en el marco de un panel de un

seminario desarrollado en la Universidad Nacional de Rosario²²⁵, el entonces Secretario General de AMSAFE Rosario, definía al programa en estos términos:

“Y también yo voy a hablar un poquito de lo que tiene que ver con el programa. Hay muchas cosas programáticas. A mí me gusta decir algunas cosas, ¿no? Está claro que el programa siempre es un vínculo con el afiliado. Hay que entender que el mejor programa es el que establece también el mejor vínculo con el afiliado. Y que el programa es el que instala el conflicto social. Hay muchas veces que el conflicto social... Si vos tenés buena escucha... Te permite construir mejores programas de los que se pueden hacer en un laboratorio. O en una pequeña oficina, ¿no? En esto, me parece que sí” (Exposición de Gustavo Terés, Secretario General de AMSAFE Rosario, en un panel del V Seminario Internacional de la Red ASTE, 13 de noviembre de 2015).

La idea de “instalar el conflicto social” es referenciada con recurrencia, tanto en las entrevistas como en diversos documentos, en especial cuando el Frente difunde su “programa” ante un escenario electoral. Allí se la vincula con dos criterios que parecen ser claves en la estrategia de distinción respecto de las prácticas que se le atribuyen al oficialismo de la CTERA: La independencia de los gobiernos y el carácter horizontal de la construcción del vínculo con los afiliados. Veamos cómo aparece referenciado en las fuentes:

“Hoy tenemos una conducción de la Ctera y una conducción provincial de la Amsafe que han subordinado el destino de nuestra organización gremial a sus acuerdos con los respectivos gobiernos.

En todos estos últimos años pudimos ver cómo la Ctera apoya decididamente al gobierno y firma cada febrero (sin consultar a un solo docente) un acuerdo paritario por un salario nacional unificado en la línea de la pobreza, se compromete con los 180 días de clase y luego abandona a su suerte a los docentes de cada provincia en lucha.

La conducción de Sonia Alesso ha hecho un culto de las negociaciones paritarias aunque poco y nada favorable a los docentes ha salido de allí. Denunciamos estas paritarias hechas a espaldas de los docentes y a la medida del gobierno y de una conducción burocrática. El último aumento salarial que ni siquiera alcanza a compensar la inflación del año pasado y que discrimina a una gran cantidad de compañeros (docentes de media y técnica, maestros de escuelas especiales, directores, etc.) es una expresión más de los acuerdos que impulsa una dirección sindical subordinada al gobierno.

Hoy tenemos la oportunidad de cambiar.

Cambiar la dirección provincial para iniciar otra etapa en el sindicato.

Con información para todos, más participación y democracia sindical y absoluta independencia respecto al gobierno” (Programa del Frente Gremial 4 de Abril, presentado para las elecciones sindicales de 2010).

Entrevistada:- (...) Uno acá está representando los intereses de los compañeros y te eligieron con este programa, no te eligieron con el programa de otros... ¿Entendés?

Entrevistadora:- Y si vos tuvieras que definir las características básicas, principales de ese programa, ¿cómo las puntualizarías?

²²⁵ Nos referimos al V Seminario Internacional de la Red de Investigadores sobre Asociacionismo y Sindicalismo de los Trabajadores de la Educación (Red ASTE), desarrollado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE/CONICET/UNR), en noviembre de 2015.

Entrevistada-: Yo creo que es un programa que responde... Que está hecho sobre las discusiones con los compañeros... Que responde a las necesidades de ellos... Que es un programa... Muy político, fundamentalmente... Nosotros tratamos siempre de trascender lo reivindicativo. Ir un poco más allá... Y que intenta, sobre todo, mantener la democracia grande... Sería que... No suplir... Que la comisión directiva no supla o no resuelva por sobre las bases, sino que sean ellos los que permanentemente te digan lo que se necesita, más allá de que uno capaz que la sabe, y que la pega... Y que está de acuerdo... Sino que la voz de ellos sea realmente lo que conforma el programa. Me parece que esos son los ejes más importantes. Y lo de no aislarnos... Eso nos cuesta, pero es uno de los principios... No aislarte del resto de la clase trabajadora, porque vos sos un trabajador, no un profesional... Me parece que esos son los ejes más importantes (E27, militante de la agrupación Mariano Moreno y de la Corriente Clasista y Combativa. Miembro del Partido Comunista Revolucionario. Integró la comisión directiva de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2015)

Los fragmentos recién reproducidos permiten apreciar el triple juego entre:

- El distanciamiento que se marca respecto de “la subordinación a los gobiernos”, que -según se argumenta- promueve “acuerdos a espaldas de la base”;
- la democratización de la toma de decisiones; y
- la generación de un escenario que, al instalar el conflicto social, promueva o facilite la radicalización de la agenda del sindicato.²²⁶

No obstante, las divergencias que se plantean en torno a la metodología para arribar a estas metas dan cuenta, también, de que el programa lejos está de ser un tema *cerrado*. Éste es el contexto en el que se abren preguntas acerca de cómo se construye la relación con los afiliados.

En el capítulo anterior, decíamos que uno de los criterios que los entrevistados valoran en el momento de destacar el carácter plural del Frente es la apuesta por la conformación de un espacio que no le teme al debate político y que -al mismo tiempo- demuestra capacidad de reconocer y albergar a diversas corrientes que se reconocen como tributarias de un sindicalismo de izquierda. Esto es así porque, de lo contrario -sostienen los referentes- sería inviable la construcción de un “frente”. Una construcción que, según argumentan, fue ganando solidez al calor de la “democratización del vínculo con la base” y de la consolidación de la imagen del “sindicato de puertas abiertas”.

“(…) Nosotros, bueno, reivindicamos la experiencia de AMSAFE Rosario. Tenemos un compromiso muy fuerte con esta experiencia y vamos a dar la lucha hasta el final por recuperar lo que ha sido la esencia de nuestro frente, el programa del Frente... Que tiene que ver con... No sólo con la lucha salarial, que es importantísima, sino también con una disputa por el conocimiento. Una disputa por la transformación social... Una disputa por nuestros derechos, que hacen a la jubilación, a las condiciones laborales. En ese sentido, seguimos apostando a que... Muchísimos compañeros

²²⁶ Un recorrido general por los distintos temas de la agenda desplegada en el programa electoral que tomamos como fuente, permite ver posiciones radicalizadas en torno a: problemáticas vinculadas con las condiciones de vida y laborales de los docentes y de los trabajadores en general; la situación social de la provincia y del Departamento de Rosario; la situación de las escuelas y las condiciones en que se ejerce el derecho a la educación, entre otros. Retomamos estos temas en la parte 3 de la tesis.

de la conducción de AMSAFE Rosario hemos sido parte de esta experiencia y hoy es importante dar un vuelco, producir un cambio de ciento ochenta grados y volver a retomar lo que para nosotros fue la constitución del Frente... Aceptando... Este... Que el Frente tiene que ser integrado por la mayor cantidad de sectores, que hoy expresan esto. Y con eso... Nosotros, como agrupación... Nosotros decimos que, más allá de las diferencias, tenemos acuerdos importantes. Y que creemos que las miradas macartistas... Las miradas que ningunean a los sectores partidarios de izquierda o que... No sirven para poder construir un sindicato alternativo. Todo lo contrario... Eso, claramente, lo hace la Celeste. Lo hace la conducción provincial de la AMSAFE y nosotros valorizamos la pluralidad y la unidad” (E3, militó en la agrupación “Margen Izquierda” y posteriormente se incorporó a “Docentes en Marcha”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

La entrevistada alude a la necesidad de “dar un vuelco” y “producir un cambio de ciento ochenta grados”, como forma de resguardar ciertos acuerdos fundacionales del Frente, que partían de valorizar la pluralidad y la unidad de la izquierda, aun cuando se estuviera transitando una situación de crisis interna, como ocurría en aquel momento.²²⁷ La idea de “volver a retomar lo que para nosotros fue la constitución del Frente” demarca, sin duda, el tenor de las diferencias que empezaban a asomar entre los sectores enfrentados. No obstante, creemos que una lectura general de las entrevistas permite identificar un conjunto de criterios generales compartidos que son considerados claves para garantizar continuidad de ese esquema de pluralidad.

Lo primero que surge de los testimonios relevados es la preocupación por cuidar el voto de confianza que condujo al triunfo electoral de 2004, que se traduce en asumir el compromiso de “mantener activo el vínculo con las bases”, “sostener las recorridas en las escuelas y el contacto con los docentes”, “trabajar muchas horas en el sindicato”. Algunos leen este momento histórico como un punto de inflexión que marcó una oportunidad histórica para dar un viraje hacia la izquierda, con consecuencias claras para la definición del pliego de reclamos, pero también para la construcción de “otro método” de organización sindical.

“Ese es el peso que indudablemente tiene AMSAFE Rosario en la lucha contra el presentismo y, obviamente, decididamente, en el tema de la jubilación, que quedó inconclusa. La provincia logró cerrarla después de dos veces que la rechazáramos a nivel provincial. O sea, Rosario impulsó el rechazo, a nivel provincial... El peso... La presencia física, concreta, en las movilizaciones... Son esos acuerdos... Porque, en realidad, no estaba en la agenda, en el programa de la dirección provincial... Le fue impuesto...” (E25, militante de la Agrupación Tribuna Docente. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

“(...) Yo, en ese momento, no estaba muy comprometida sindicalmente ni políticamente... Del sentido de estar militando. Por cuestiones de mi vida personal y, también, de... Bueno, estos desgastes ¿no?... De tantos años, de estar así, medios paralizados. Pero todos los compañeros que asumieron... Los compañeros que fueron nuestros representantes habían sido compañeros míos generacionales. Y bueno, fue una gran emoción... Y, aparte, constatar que se empezara a vivir otro método dentro del gremio, que el gremio se llenaba de compañeros que garantizaban la democracia sindical. Y que, con muchos matices entre... Dentro del frente que componía... Que compusimos

²²⁷ Nos referimos al proceso de crisis que se inició hacia 2008, ya caracterizado en el capítulo 3.

en ese momento y que seguimos teniendo hoy... A pesar de las diferencias que tenemos, es un tema de discusión el método. El método, el defender la democracia, el defender cada maestro su voto en la escuela, eso es algo que lo tenemos instalado, y que lo tienen los maestros instalado también (...) Está instalado en nuestro gremio que la vida sindical tiene un valor. O sea, quien no lo hace tiene culpa (ríe). Lo vive con culpa, sabe que está en falta” (E7, militó en la Agrupación Margen Izquierda. Entrevistada en 2016).

El “método” es parte de aquello que los entrevistados ubican en el lugar de la columna vertebral del programa del Frente. Es posible delimitar un marco de referencia compartido en cuanto a un conjunto de rasgos generales que se le atribuyen, aun cuando muchas de las diferencias que se suscitan entre las distintas agrupaciones que conviven en este espacio remitan al modo en que se encara “la construcción del vínculo con los afiliados”, aspecto que, sin duda, está comprendido en aquello que se categoriza como “método”. Veamos cuáles son los criterios que, según los testimonios, le imprimen una fisonomía particular:

-El intento deliberado, por parte de la Comisión Directiva, de construir un vínculo de compromiso con las escuelas como lugar de trabajo.

-El papel clave que, en esta construcción, se les atribuye a los delegados de escuela.

- La perspectiva de “democratizar” el trabajo intelectual que despliega el sindicato, que - como señalamos en el capítulo 2- se vincula con el desafío de arribar a una mirada integral, que permita abordar los diversos aspectos que intervienen en el proceso de trabajo de enseñar, atendiendo a las reivindicaciones sectoriales, pero también a la problemas político-pedagógicos que condicionan al proceso de trabajo. Desde la mirada de los referentes, esta perspectiva toma cuerpo en la imagen del edificio “lleno”, con docentes participando de distintas comisiones abordando distintas problemáticas.

-El reconocimiento de que las diferencias al interior de la Comisión Directiva deberían dirimirse y definirse a partir de las discusiones que se desarrollan en los ámbitos de base.²²⁸ Reproducimos dos testimonios que sintetizan los criterios mencionados:

“Yo creo que lo nuestro tenía que ver con eso... Con las... Las raíces en los lugares de trabajo, en las escuelas, el sentir de los compañeros. Y esa práctica distinta... Eh... Digamos, después se transmite en todo. Porque eso... Cuando vos tenés un sindicato en el edificio, en el local, lleno de compañeros trabajando en distintos equipos de trabajo... (Sobre) condiciones de trabajo, sobre distintas problemáticas... Es producto de esa práctica previa que tiene que ver con esta relación que yo te decía. Me parece que las burocracias...Eh... Digamos... Si bien tiene... Por algo siguen ganando y se siguen imponiendo en todas las provincias. Pero tienen, en algún punto, esa pérdida. Este... O... Digamos, le pegan derecho con alguna cuestión que no conecta o que no... O no

²²⁸ La Comisión Directiva se reúne con una frecuencia mínima de una vez cada dos semanas. Según los entrevistados, si en esos encuentros no se logra arribar a “acuerdos”, las diferencias internas se plantean abiertamente en las reuniones de delegados.

atienden el reclamo profundo de lo que pasa en las escuelas (...) Por lo menos, yo entiendo que el modelo sindical que nosotros encarnamos en aquel momento y que seguimos pregonando tiene que ver con eso, con una práctica distinta” (E4, miembro fundador de la agrupación “Sur”, fundador de la agrupación “Paulo Freire”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

“(…) Lo que caracteriza la práctica sindical de este frente gremial es tener mucha conexión con la base y con los delegados de base. Cada acción que se hace de debate con la base... Más allá de las discusiones que hay a nivel agrupaciones, a nivel de debates, incluso internos... O discusiones en la comisión directiva... Nada se define por fuera de lo que defina la base. Eso es fundamental para poder mantener la inserción en las escuelas, el arraigo... Te doy un ejemplo. Cualquier discusión que se hace, por ejemplo, ante una cuestión edilicia, de una cuestión equis de las escuelas, se hace en el Ministerio con los delegados de las bases. O sea, no es que voy yo al ministerio y digo, ‘mirá, en tal escuela secundaria pasa tal cosa’... No... En todo caso, si hay tal problema en tal escuela vamos con los delegados de esa escuela. A veces, vamos con las comunidades de esas escuelas y eso genera realmente una inserción muy grande y un acompañamiento muy grande de los delegados que toman como propia a la experiencia. Y esa experiencia no es de las agrupaciones que forman parte de la comisión directiva. Esa experiencia es del conjunto docente de AMSAFE Rosario. Entonces, es una experiencia que trasciende incluso la conformación misma del Frente. En el Frente podemos tener, como vos decías, momentos de crisis, momentos de debate... Pero lo que tiene claro la docencia rosarina es que acá hay una experiencia diferente” (E15, militante de la Lista Naranja y de “Opinión Socialista”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Profesor de Escuela Secundaria. Entrevistado en 2014).

Los criterios recién enumerados no se alejan mucho de lo que, en un sentido genérico, podría caracterizar a cualquier decálogo de prácticas sindicales democráticas. Lo significativo, en este caso, es que se ubicaron en el punto de partida de la construcción de un frente que se propuso llegar a representar una alternativa capaz de disputar la política sindical de un oficialismo provincial que -desde 1995- ha triunfado consecutivamente en las elecciones de AMSAFE.²²⁹ Si bien es claro que no ha logrado reunir la fuerza para vencer electoralmente a Trabajadores de la Educación en el plano provincial, no es menor el hecho de que haya mantenido “invicta” la conducción de una delegación, que -con sus luchas- contribuyó con la radicalización de la agenda (retomamos este punto en el capítulo 7).

No obstante, las controversias internas generan un conjunto de interrogantes, en el momento de operacionalizar los significados y las derivaciones prácticas de estos criterios generales que, mencionados en líneas anteriores, abonan a un marco de referencia común en torno al “programa”. Sobre la marcha de la experiencia de gestión del Frente, se fueron demarcando diferencias, cuyo origen se conecta -entre otros aspectos- con procesos específicos del campo político-partidario. Se han desatado posicionamientos disímiles en torno a dos situaciones que comprometen a este campo, y que están muy imbricadas. Como ya lo hemos referenciado en el capítulo 3, una de ellas, se vincula con el grado de

²²⁹ En el plano provincial, desde 2007, su piso electoral no ha bajado del 60% de los votos. Por otra parte, no es anecdótico recordar que, desde 2013, la Secretaria General de AMSAFE, Sonia Alesso, viene desempeñándose como la Secretaria General de la Junta Ejecutiva de la CTERA.

proximidad o de distanciamiento ideológico respecto de las gestiones kirchneristas. La otra, con las concepciones políticas que se tejen, a la hora de pensar estrategias para abordar la relación sindicato-partido. Sistematizamos estas diferencias en el apartado siguiente.

c. Controversias en la definición de las estrategias gremiales

El examen de los puntos controversiales nos permite identificar dos divisorias de aguas. La primera de ellas, ha sido una bisagra en la experiencia histórica del Frente y se enmarca en el proceso de ruptura que, como relatamos en el capítulo 3, se gestó al calor de las disidencias que se fueron suscitando en el transcurso de la gestión kirchnerista y que terminó de cristalizarse en las elecciones sindicales de 2013. Como ya hemos indicado, este conflicto instaló una frontera entre dos sectores. Por un lado, quienes apostaron a mantener un marco de unidad entre aquellas agrupaciones que, aun con diferencias de análisis, se inclinaron a consolidar una identidad sindical de “izquierda”, a partir de un distanciamiento crítico del camino emprendido por el kirchnerismo. Recordemos que aquí se ubicaron agrupaciones independientes (como SUR y Margen Izquierda) y organizaciones sindicales que adscriben a partidos políticos de orientación trotskista, o bien maoísta. En la vereda de enfrente, encontramos a un grupo de militantes -en su gran mayoría “independientes” desde el punto de vista partidario- que, interpelado por las polarizaciones alentadas por las políticas kirchneristas, fue paulatinamente tomando distancia del sindicalismo “crítico” del gobierno nacional. En el transcurso de ese proceso, en el marco de los cuestionamientos generales dirigidos hacia el sector sindical que se encolumnó en acciones que confrontaron con la política gubernamental, este grupo manifestó con agudeza sus desacuerdos frente a las estrategias de las agrupaciones sindicales de adscripción trotskista, como se puede apreciar en el fragmento que reproducimos a continuación:

“(…) Porque no es solamente un problema del programa, como dicen los trotskos... Es un problema donde abona políticamente cada cosa, donde juega políticamente cada cosa. Más allá de los nombres que le des... Ésta es una discusión vieja. Porque si vos no ves ... Por más que lo repudies... O lo ves y lo repudías... Que Micheli te termina llevando el caudal que vos podés juntar... Atrás de reivindicaciones muy justas... Nadie las niega... Pero te lo terminan llevando junto a la Federación Agraria, la Sociedad Rural (...) Y se sienta con Moyano, que es el mismo Moyano que cuando estaba con Cristina (...) Más allá de la caracterización política que vos puedas hacer del gobierno... del FAP... Y del gobierno de Cristina, que evidentemente es lo que está en juego hoy... Está en juego fuertemente con la caracterización. Si éste es un gobierno asesino, si es un gobierno dictatorial. Digamos, te estoy tirando las cosas más (...) Ésta es la discusión. Si es un problema de dirección o es un problema de construcción en ida y vuelta entre una dirección y la gente. Porque hay compañeros que, vuelvo a citar, que son los que más claramente lo dicen pero... Pero que otros navegan en ese ida y vuelta. Muchos, formados dentro del trotskismo y del morenismo, que creen

que el problema es un problema de programa y de dirección, ¿sí? Cuando, en realidad, es mucho más complejo que eso. Cuando vos... No hay construcción real, en un idea y vuelta... Por más buen programa... Por más política correcta que tengas, terminás yendo en un auto a las movilizaciones. Porque no es un... Porque si no, la hubiéramos hecho la revolución hace muchos años... Hubiese sido tan fácil. O sea...” (E17, militó en la agrupación “Fuera de Renglón”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

En su análisis, el entrevistado desliza cuestionamientos hacia aquellas actitudes que, según su parecer, expresaban una caracterización errónea de esa coyuntura histórica particular, atravesada por una alta adhesión popular hacia los gobiernos kirchneristas. Manifiesta su sentido de alarma frente a los impactos desmovilizadores que para el sindicalismo de izquierda podría haber acarreado la concurrencia, en el campo de la protesta, con sectores representativos de los intereses del empresariado rural, del sindicalismo de Moyano, o de otras fuerzas políticas como en el caso del FAP. En términos generales, la crítica se direcciona al conjunto de las agrupaciones (tanto las independientes como las partidarias) que, por entonces, motorizaban un cuestionamiento más radicalizado hacia la política gubernamental. Sin embargo, las alusiones a los “errores” de “los trotskos” ocupan, también, un lugar destacado. Y éste es el punto en el que se encienden alertas del otro lado de la frontera, donde el uso frecuente de esta adjetivación es leído como una señal de estigmatización hacia las agrupaciones que adscriben a la izquierda partidaria, así como a los sectores con los que tejen alianzas en el frente de masas.

“Sí... Encubiertamente... Y sí... Ha exacerbado una política anti trotskista. Había un sector que dijo ‘esta es la última vez que vamos con Tribuna Docente’. Eso ya lo habían dicho. Es una práctica macartista. Pero que encubre y parece que hay... En estos sectores... Que... Si se hicieran, hoy en la docencia, abiertamente kirchneristas, les iría mal. Hay un kirchnerismo encubierto, donde exacerbaban la crítica al Frente Progresista... Que intentan ponerte a vos de un lado cerca de eso y demás (...) Yo, en las últimas elecciones de la CTA... Nosotros teníamos la lista 7 acá... No es la lista 1 (...) Es una alianza entre sectores de la 1, de la izquierda... Todo eso... Para mí, muy interesante, muy rica... La CTA esta es muy discutidora, muy participativa... Y, a la vez, muy tensionada... Porque, como hay tantos sectores... Que cada uno se entusiasma cuando va a su posición (...) Digo... Cuesta mucho... Digo... Por ahí (es) muy fácil declamarlo y no es muy fácil para después ajustar, para construir unidades en esas diversidades. O sea, reclama más la diversidad o el derecho a decir y después cuesta mucho construir la síntesis, ¿no? (E1, militante de la agrupación “SUR”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

En el testimonio recién reproducido, encontramos una lectura que cuestiona la descalificación hacia la izquierda trotskista y que, al mismo tiempo, expresa preocupación por las dificultades que se plantean para sostener el frente unitario. Distintas voces convergen en identificar a esa descalificación del trotskismo con un posicionamiento que desdeñaba la continuidad de la pluralidad, en tanto rasgo constitutivo del Frente. Si bien prevalecieron los compromisos con la preservación de la unidad, eso no obstó que algunos

militantes se vieran interpelados por la pregunta en torno a la viabilidad de los “frentes amplios”:

“Otra cosa... Yo te cuento mis desilusiones... Otra cosa es el tema de los frentes. Las consignas... ¿Qué es la amplitud? ¿Qué es la diversidad de ideas? Pero a la hora de concretarlo, llevarlo adelante... Creo que hay actitudes súper infantiles, digamos... Que todas las discusiones derivan en cuestiones de personalismos. No creo que se pueda avanzar por ahí. O me pongo sectaria, o de una amplitud tan grande que después... No... No sé... No me logro ubicar. Lo otro que me golpeó mucho, es cuando apareció el frente que integramos. Fue en el 2001... Ahí, otra vez, ¿cómo se construye una alternativa desde abajo que no lo piensen unos y los otros hagan? Toda esa historieta... De ahí surgió, otra vez, este frente súper amplio. Que dura como ambiente saludable hasta que llegás. Cuando llegás, no sé cómo se resuelven las diferencias” (E16, militó en la Lista Violeta. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

El testimonio nos lleva a dimensionar los desgastes generados por la gestión, así como los que son propios de la convivencia entre agrupaciones, si bien todas ellas participen del campo del sindicalismo de izquierda, muy distintas en su estructura y en su historia organizacional. Por ejemplo, las agrupaciones de adscripción partidaria, como en el caso de “Tribuna Docente” (formada en el seno del Partido Obrero), definen su estrategia de acumulación sindical en el plano nacional, más allá de que el esquema de alianzas que establecen con otras organizaciones pueda variar en función de los contextos provinciales o departamentales. Una situación distinta se da en el caso de las agrupaciones independientes, donde parece haber más margen para la autonomía, sin que esto signifique que en ellas no puedan influenciar las estrategias que se tejen en aquellas organizaciones políticas a las que pertenecen sus referentes.

Asimismo, en el transcurso del segundo mandato, la interna entre los referentes de las agrupaciones empezó a tener una gravitación más profunda en el desarrollo de la experiencia y pasó a ser determinante en decisiones claves de cada proceso electoral. De modo que lo que -a diferencia de otras delegaciones- venía representando un atributo positivo y distintivo de la seccional rosarina, esto es, su “pluralismo”, comenzó entonces a ser visto -por algunos militantes- como la fuente de un “internismo” que, en cierto modo, eclipsaba a la construcción democrática de base amplia que se venía intentando sostener en el cotidiano.

No obstante, también nos encontramos -en el propio seno de la militancia- con posiciones optimistas, desde donde se argumenta que la experiencia ha demostrado que se “puede funcionar” y que las discusiones internas hasta pueden ser leídas como un atributo de esa pluralidad, aun contra los pronósticos que le daban poca vida al Frente a cargo de la gestión. Se esgrime que la meta de “preservar la unidad”, con una diversidad significativa

de trasfondo, requirió -no sin un “gran esfuerzo”- la puesta en juego de estrategias para llegar a la cohesión, dirimiendo la definición de posiciones en los ámbitos de base. Esta mirada optimista se reafirma, cuando analizamos los testimonios de un referente entrevistado en dos momentos claves del proceso (en el transcurso de la crisis y con posterioridad a la ruptura transitada por el Frente Gremial 4 de Abril).

“(…) Y yo creo que... La característica nuestra es... El gremio fue un gremio muy abierto... O sea, nosotros logramos tener un marco de referencia muy grande en la segunda elección. Incorporamos a este sector Resistencia Docente, a la CCC -a la Corriente Clasista... O sea, ampliamos la pluralidad... Con lo cual, ampliamos la complejidad... Porque muchas de estas organizaciones son nacionales y te tensan por las posiciones (...) O sea, una diversidad muy grande... Muchas contradicciones, muchas veces mociones enfrentadas... Pero que la gente resuelva... Mucho desgaste, para quien intentaba cohesionar eso... Por lo menos, así lo sentí yo. Porque eso después lo pagás en el cuerpo...” (E1, militante de la Agrupación “SUR”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

“Hoy hay cinco agrupaciones en comisión directiva, pero hay dos o tres que apoyan al Frente... Y, bueno, me parece que esa diversidad, aunque pueda parecer excesiva (...) También, fue parte de la riqueza... O había una dinámica muy importante... Y había un acumulado del clasismo, a grandes rasgos... Después, tiene muchas variantes el clasismo (...) Esta diversidad de agrupaciones también era parte de esta riqueza que permitía que cada agrupación pudiera aportar lo mejor, no sólo de su historia sino de ciertos rasgos y aportes, a veces programáticos o metodológicos... Y, otras, aportaban de otro lado. Yo creo que la pluralidad entre sectores más radicalizados -y, a veces, sectores que parecían más reformistas- construía cierto equilibrio que nos permitía tener... Nos ha permitido tener, hasta ahora, cierta política de masas, cierta representación. O sea, no había espacio que nosotros hayamos abandonado... Y representación en todos los sectores. Cuando te digo ‘todos los sectores’ te hablo de todos los niveles, de todas las modalidades. Para nosotros... Le prestamos mucha atención a todos los niveles, a todas las modalidades... O sea, no sólo la pluralidad ideológica... No sólo la representación, en términos... Sino también la pluralidad de la representación de lo que significa el universo del magisterio... El universo de todos los sectores docentes; teniendo en cuenta que hay que tener políticas para todos los niveles... Que pasan cosas distintas en el nivel superior... en Media... (E1, militante de la Agrupación “SUR”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).

Una segunda divisoria de aguas se vincula con las diferencias que se suscitan al momento de definir una estrategia de acumulación en el espacio sindical. Comprometen a la forma de abordar la relación sindicato-organización política y, en ese plano, a la construcción del vínculo con la base. Si bien no es posible trazar una polarización esquemática, por el carácter dinámico que van cobrando las discusiones en toda experiencia histórica de organización colectiva, en términos generales, identificamos diferencias entre aquellas agrupaciones sindicales “independientes” que reconocen su origen en los procesos de movilización popular contemporáneos a la crisis de 2001, y las que adscriben orgánicamente a algún partido político de izquierda. Una organización emblemática de este segundo grupo -por su larga y reconocida trayectoria, y por haber formado parte de la primera alianza que ganó la conducción de la delegación- es Tribuna Docente, corriente sindical de alcance nacional del Partido Obrero (PO). Identificada por los

“independientes” como “la izquierda tradicional”, opera como un marco de referencia central, al momento de ubicar la discusión y -en ese contexto- delimitar discrepancias en torno de las estrategias de acumulación. No obstante, como ya hemos consignado, en el transcurso de la experiencia del Frente, se han incorporado otras agrupaciones de adscripción partidaria y, en ese marco, es importante no subestimar las diferencias que se establecen entre este tipo de agrupaciones, ya que es posible identificar diversos matices, en el momento de caracterizar el modo en que abordan su inserción en los espacios de masas. En el apartado siguiente, desarrollamos los principales ejes de discusión.

c.1 La autonomía de los trabajadores

La discusión en torno a cómo vehiculizar el principio de “autonomía de los trabajadores” se enmarca en debates que, propios del campo sindical general, cobraron una especial intensidad luego de la crisis social, política e institucional que, en Argentina, se expresó a partir de las jornadas insurreccionales de fines de 2001. Si bien es claro que estos debates encuentran sus huellas en procesos históricos de los 60 y 70, vinculados con el impulso que cobraron las direcciones clasistas del movimiento obrero en el seno de la “Nueva Izquierda” (Tortti, 2014), es importante capturar la especificidad que cobra la crítica a la llamada “Izquierda Tradicional” en un nuevo contexto histórico, signado por la articulación de diversos núcleos de resistencia al modelo neoliberal que logró consolidarse en las tres últimas décadas del siglo XX.

Creemos que esa crítica recoge algunos de los elementos que Maristella Svampa (2006, 2010, 2011) ha identificado en el desarrollo de la “nueva narrativa autonomista”, en tanto matriz político-ideológica que, junto con otras, se ha desplegado en el campo contestatario que se fue estructurando en este momento histórico particular.²³⁰ La idea de “narrativa” alude a la construcción de un relato identitario donde cobra relevancia la definición por oposición hacia otras tradiciones de izquierda, donde se pone en juego un “nuevo ethos militante”, sustentado en el activismo asambleario, la demanda de autonomía y la horizontalidad de los lazos políticos (Svampa, 2010, 2011). En el sindicalismo de base, comenzó a dinamizarse en los años 2003 y 2004, en paralelo a la

²³⁰ Las matrices político-ideológicas son concebidas, por la autora, como “aquellas líneas directrices que organizan el modo de pensar la política y el poder, así como la concepción del cambio social” (Svampa, 2010: 81). Estas matrices se van dotando de dinamismo y de una historicidad particular, según los contextos nacionales y sus tensiones internas. No se encuentran en estado puro, en la medida en que las diferentes dinámicas políticas dan lugar a entrecruzamientos y conjunciones, así como a procesos de conflicto y de colisión (Svampa, 2010).

reactivación productiva, pero -también- a la profundización de la precariedad laboral y de la fragmentación de las condiciones de vida de la clase trabajadora. Fue entonces cuando surgieron nuevas camadas de jóvenes delegados sindicales que revalorizaron la acción gremial en el marco del despliegue de un “*ethos* libertario, partidario de la acción radical, más proclive tanto a las alianzas con las izquierdas como al repudio a las estructuras burocráticas y empresariales” (Svampa, 2011: 22).

Un elemento común a los casos abordados por el proyecto de investigación en que se enmarca esta tesis, es la confluencia, en el campo sindical de la docencia, de militantes experimentados y nuevas generaciones de jóvenes que plantearon la necesidad de promover una “construcción de nuevo tipo”. En los militantes de mayor trayectoria se hacía sentir, en algunos casos, una suerte de balance crítico de las estrategias de construcción organizativa que caracterizaron a los distintos partidos políticos de izquierda por los que habían transitado. Esta situación se daba en referentes que, en los 80 y en los 90, habían militado, por ejemplo, en el Partido Comunista o en el Movimiento al Socialismo y que, desde cierto revisionismo crítico, participaron activamente en la organización de agrupaciones sindicales independientes.

“(…) Cada vez nos dábamos más cuenta de lo que no queríamos hacer... De cómo no había que intervenir... De cómo no había que dialogar con los compañeros... De cómo había que encontrar otras formas... Bueno, esas formas las empezamos, de alguna manera, a expresar, a encontrarle alguna vuelta, a partir del 2000 más o menos... Con Fuera de Renglón, con SUR... ¿Qué se yo?... Que tenía que ver con eso... Con establecer otro diálogo con los compañeros, con valorar de otra manera el trabajo en las escuelas... Bueno, todas cosas que las agrupaciones tradicionales... Por lo menos, acá... No hacen para nada, ¿no? Entonces, en eso fue todo un proceso... Bueno... Que se fue expresando en estas distintas maneras... Y, bueno... Con distintas formas organizativas que fueron surgiendo, ¿no? (E2, militante de la agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevista realizada en 2012).

Ese “revisionismo” no representó rechazo o falta de reconocimiento del valor de la organización política per se, sino que más bien alentó -como ya señalamos- la necesidad de reeditar las formas de construcción en el frente sindical. De hecho, algunos referentes siguieron motorizando la conformación de organizaciones políticas de izquierda que buscaron trazar un derrotero “alternativo” al de las consideradas “tradicionales”. Éste es el caso, por ejemplo, del Frente Popular Darío Santillán. Reproducimos un fragmento de una entrevista realizada a uno de sus militantes.²³¹

²³¹ El Frente Popular Darío Santillán se reconoce como un movimiento conformado, en 2004, a partir de la convergencia de distintas organizaciones -en su mayoría de Trabajadores Desocupados- que, con “distintos perfiles ideológicos” pero con una identidad común, coincidían en los principios de antiimperialismo y anticapitalismo, entre otros. Su denominación expresa el homenaje a Darío Santillán, un integrante del Movimiento de Trabajadores de Desocupados Aníbal Verón, que fue asesinado junto a Mariano Kosteki,

“Digamos, hay una lectura... Ahí hacemos una lectura de... Bueno, esta concepción de ‘centralismo democrático’... Sigue teniendo un peso muy grande la concepción de centralismo en cualquier organización leninista en general, ¿no? Eh... Por supuesto, en las organizaciones trotskistas decíamos que eso les correspondía a los estalinistas y a las nuestras no, pero bueno... Ya, a esta altura y, por lo general, los que estamos en el Frente (se refiere al Frente Popular Darío Santillán), hacemos la evaluación de que la dinámica de esas organizaciones también ha sido muy centralizada y burocrática y poco permeable a la relación con el movimiento de masas, a la posibilidad... A apostar a la posibilidad de ver lo nuevo que tiene que surgir en cada lugar, ¿no? Bueno, sigo teniendo discusiones con compañeros de organizaciones trotskistas como el PO (Partido Obrero), por ejemplo, o el MST (Movimiento Socialista de Trabajadores). Que nos cruzamos en otros lados, ¿no? Es reproducir ciertas lógicas... Y, digamos, hay una lógica de construcción de la organización que es muy fuerte, que incluso se pone por encima de lo que yo entiendo que es absolutamente necesario... Por lo menos, en esta etapa del desarrollo del movimiento... Y tiene una lógica que termina siendo una traba para el movimiento, ¿no? Eh... Esa es claramente una de las críticas que podemos plantear, ¿no? Pero... Entonces, pensar una organización donde el concepto éste que nosotros planteamos de construcción de poder popular tiene que ver con eso, ¿no? Con militantes siendo parte de... Apostando a que cada militante sea parte de un proceso real de construcción de poder en el lugar que pueda... En la escuela, en la facultad, en un barrio, en un lugar de trabajo... Ese intento, esa obsesión permanente de organizaciones de base donde se construye poder desde ahí, ¿no? Y no de pensar que hay una organización que tiene las respuestas y una dirección que se encarga de escribir y sintetizar las respuestas, y los militantes no son más que difusores de ese programa... De esa verdad, de esas definiciones... Sino que la construcción de poder está en cada lugar y la organización sirve para centralizar, para sintetizar, para potenciar... Pero no es que tiene la respuesta, la verdad y es el objeto en sí mismo... Sino mucho más un auxiliar y una posibilidad de articular y de desarrollar como se pueda los procesos reales que se dan en cada lugar. Eso es un poco la apuesta (...) Y cómo en eso son absolutamente necesarias las respuestas en cada lugar y la construcción de poder en cada lugar. Ahora, el desafío es ver cómo eso también va de la mano, articulado, a un proyecto político integral que dé una respuesta, también política, general, a cada uno de los compañeros con los que construimos poder popular en cada lugar, ¿no?” (E2, militante de la agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevista realizada en 2012).

La apuesta por arribar a un “nuevo tipo de construcción” encuentra su anclaje en la crítica a lo que se caracteriza como una dinámica “centralizada” y “burocrática” en los “partidos de izquierda tradicionales”. Esta crítica se relaciona con los recaudos que emergen ante las dinámicas burocráticas que, según se evalúa, pueden permear la actuación cotidiana de los propios espacios que se definen como “anti-burocráticos”, de acuerdo con lo que señalamos en el capítulo 1. Se vincula con las críticas hacia el “aparatismo” o “vanguardismo”. En este contexto, planteábamos que la burocratización puede ser vista como una tendencia a revisar cuando penetra en las estrategias de acumulación de las organizaciones o partidos políticos que gravitan en el sindicato.

el 26 de junio de 2002, en una jornada de protesta desarrollada en el Puente Pueyrredón, en la localidad de Avellaneda de la provincia de Buenos Aires. Véase: La Fragua, “¿Qué es el Frente Popular Darío Santillán?” en: <https://www.sudeducation.org/Que-es-el-Frente-Popular-Dario.html>. (consultado en marzo de 2020). En el año 2013, este movimiento experimentó una fractura, a partir de la conformación del Frente Popular Darío Santillán Corriente Nacional, que quedó separado de las agrupaciones que decidieron seguir formando parte del movimiento original. Véase: Bertoni, G. (2014) “Del Movimiento al Frente: Dinámica política en el Frente Popular Darío Santillán”. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1028/te.1028.pdf>.

Esta dinámica se plantea como contrapuesta a una idea diferente de “dirección política”, que se enraíza en una forma más dialógica (y menos unidireccional) de vincularse con los procesos organizativos que tienen lugar en los espacios de base. Éste es el marco desde donde, según se argumenta, deberían encararse los desafíos de “articulación” que comprometen a la conducción de esos procesos.

Esta mirada tuvo también su anclaje en distintas experiencias de articulación sindical que se desplegaron en el plano nacional. Como ya hemos mencionado en la introducción de la tesis, un hito significativo de este proceso fue la conformación, hacia fines de 2005, del Movimiento Intersindical Clasista (MIC), donde confluyeron diversas experiencias de trabajadores que asumían la necesidad de coordinar una variedad de tendencias identificadas con el rechazo de “la burocratización de los sindicatos y la corrupción y cooptación de numerosos dirigentes obreros, que terminan expresando intereses ajenos a la clase” (La Fragua, 2006: 44), así como con una perspectiva estratégica que aportara a “la autoactividad y autoorganización de los trabajadores, en el camino de desarrollar organizaciones independientes del Estado, la burocracia y los partidos políticos” (Casiello y González, 2006: 49).²³² En la conformación de este espacio, tuvo una significativa gravitación la expansión de las luchas reivindicativas protagonizadas por distintos sectores de trabajadores (como en los casos de los trabajadores del subte y telefónicos), entre finales de 2004 y extendiéndose al 2005. De algunas de estas luchas, surgieron nuevos delegados y se recuperaron comisiones internas y seccionales (Casiello y Gonzalez, 2006).

En 2008, y habiéndose agotado la experiencia del MIC, tomaba impulso la organización de la Corriente político-sindical “Rompiendo Cadenas”, definida como “una nueva iniciativa de coordinación que retoma las experiencias previas y la aspiración de generar espacios de encuentro, debate y acción común, desde una perspectiva de construcción de base y antiburocrática” (La Fragua, 2008: 39). Del espacio participó un grupo de organizaciones que, según esgrimían, aún compartían el propósito de vitalizar los acuerdos promovidos con la creación del MIC y que -por ese motivo- continuaron nucleándose en torno a la preocupación común por una construcción “amplia” y “no

²³² Se suscribía el compromiso de conformar una Mesa Nacional que, integrada por los distintos sectores representativos del espacio sindical y de los movimientos populares, debatiera la política de cada etapa y promoviera, al mismo tiempo, la integración de Mesas Regionales, en consulta y acuerdo con los sectores que formaban parte del movimiento (La Fragua, 2006). Aun a riesgo de caer en la reiteración, reproducimos dos fragmentos ya citados en la introducción de la tesis, dada la significatividad que toman para la reconstrucción de la perspectiva que estamos analizando.

sectaria” del movimiento de los trabajadores (La Fragua, 2008). En estos ámbitos, participaron algunos militantes de AMSAFE Rosario que se referenciaron en la agrupación Fuera de Renglón -hasta 2007, cuando se fracturó- y luego en Margen Izquierda que, como señalamos en el capítulo 3, se formó como desprendimiento de la primera. Allí también participaron agrupaciones sindicales docentes de otras jurisdicciones. Con algunas de estas organizaciones, en determinadas coyunturas, se arribó a un marco de articulación que prosperó en el armado de alianzas, al momento de dar la disputa electoral en el marco de la CTERA.²³³

Una expresión organizativa que ha sedimentado las diversas experiencias de articulación de ese proceso y que ha trascendido el plano de lo electoral es la “Corriente Nacional de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación Enriqueta Lucero”, creada en 2016. A su manifiesto fundacional han adherido, a título personal, referentes sindicales de distintas jurisdicciones. En el caso de AMSAFE Rosario, contó con las adhesiones de militantes de las agrupaciones Margen Izquierda y SUR.²³⁴ Allí se planteaba el propósito de crear una herramienta para recuperar la CTERA, “como una organización nacional pluralista que se dirige y procura organizar al conjunto de los/as trabajadores/as de la educación del país”. De los diez principios que se enunciaban como “ejes” vertebradores de la nueva organización, reproducimos aquel que, entendemos, mantiene una estrecha conexión con la discusión en torno cómo pensar la autonomía de la clase trabajadora:

“La independencia frente al Estado, los gobiernos, las patronales, los partidos políticos y las instituciones religiosas. Independencia que no significa que no tengamos posicionamientos políticos, sino que aspiramos a construir una organización en la cual las resoluciones sean tomadas por el conjunto, superando los métodos sectarios que expresan una concepción de construcción gremial como apéndice de la organización política y los métodos burocráticos de atar la organización de los/as trabajadores/as a los sectores del poder de turno” (“La Enriqueta Lucero se pone en marcha”, s/f).

El criterio de “independencia de los partidos políticos” y las valoraciones que en el fragmento citado se derivan de este enunciado, han constituido la nota distintiva que esta vertiente del clasismo ha establecido respecto de otras agrupaciones que han asumido un

²³³ Es el caso de la lista Lila (en las elecciones de 2007 y 2010) y, posteriormente, el de la lista Multicolor. Es importante aclarar que se trata de alianzas electorales amplias que, por cierto, han trascendido el marco de la Corriente Sindical Rompiendo Cadenas.

²³⁴ Asimismo, se pueden ver las firmas de integrantes de los siguientes sindicatos: SUTEBA (seccionales de Bahía Blanca, La Matanza, Lanús, Gral. Sarmiento, Lomas de Zamora, Almirante Brown, Luján, Florencio Varela, San Martín-Tres de Febrero, Exaltación de la Cruz), SUTE (Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación de Mendoza), ADEMyS, ADU San Luis (Asociación de Docentes Universitarios de San Luis), AGD UBA (Asociación Gremial Docente de la Universidad de Buenos Aires), ADUNC (Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Comahue), UNTER (Unión de Trabajadores/as de la Educación de Río Negro), UTE (Unión de Trabajadores de la Educación, CABA), ADIUNGS (Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad General Sarmiento).

marco de referencia partidario. En el caso de AMSAFE Rosario, el criterio de “autonomía” de los partidos ha sido un punto de confluencia de distintos sectores que, con derroteros diferentes al de los militantes que se encuadraron en la Corriente Nacional Enriqueta Lucero, participaron en “agrupaciones independientes” como SUR, Fuera de Renglón e incluso “Paulo Freire”, que se formó como escisión de la primera. Aun cuando puedan identificarse diferencias significativas de posicionamiento entre las organizaciones recién mencionadas (como ha ocurrido, por ejemplo, respecto de la caracterización de la coyuntura de los gobiernos kirchneristas) en todas ellas se ha acuñado una perspectiva que entrama a este criterio de “independencia” y a la necesidad de superar aquello que se identifica con el “sustituismo”:

“(…) Y cuando se afirman mucho en lo instituido y no permitís que vuelva a entrar lo instituyente, por así decirlo... Lo nuevo... Las nuevas camadas de jóvenes que quieren participar, otras reivindicaciones... Si uno no está atento a que el sindicato debe ser interpelado permanentemente, caés en el riesgo de esta burocratización, aunque uno piense que, ideológicamente, está inmune a eso... Cierta sustitución... Nosotros tenemos, en la izquierda, cierta tendencia al sustitución, ¿no? A hablar en nombre de... Muchas veces, con no tanta gente... Y eso no deja de denotar cierta práctica... Yo creo que esto nos atraviesa a todos... Yo creo que es necesario que uno lo pueda discutir para poder hacer las correcciones necesarias” (E1, militante de la agrupación “SUR”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).

Éste es el contexto en el que la crítica a la “izquierda tradicional” hace un llamamiento a repensar ciertas prácticas institucionalizadas en los ámbitos de militancia de izquierda, que, según se analiza, se mantienen vigentes en algunos partidos políticos. La recuperación de las tradiciones del sindicalismo democrático y combativo parte de tomar distancia de cierto modelo vertical de partido que abonó a la institucionalización de las llamadas dinámicas “aparatas” o “vanguardistas”, que podrían sustituir los intereses emergentes en las bases por consignas generadas en ámbitos de mayor politización, como puede ser el caso del partido.

Como señalábamos en el apartado anterior, la organización con la que polemizan quienes hacen un análisis crítico de las dinámicas enunciadas es Tribuna Docente, que ha planteado explícitamente una forma distinta de concebir la “autonomía de la clase”. Para esta agrupación, la autonomía de los trabajadores se define a partir del criterio de independencia respecto de los llamados “partidos políticos patronales”, esto es, aquellos

que, según argumentan, persiguen un proyecto político afín a los intereses de la burguesía.²³⁵

Los sectores que asumen una posición crítica respecto de la estrategia de Tribuna Docente, plantean sus reparos hacia una perspectiva que, según analizan, conlleva la transposición directa de la línea del partido político a los ámbitos de deliberación de la estructura gremial. Observan que esta lógica obstaculiza la construcción frentista, desde el momento en que supone una relación unidireccional, que desciende desde el ámbito partidario hacia el gremial. En ese marco, sostienen que la autonomía se realiza cuando el espacio sindical logra mantener una independencia (relativa) de **todos** los partidos políticos, sean estos de vertiente burguesa o representativos de la clase trabajadora. Los entrevistados que suscriben a esta mirada argumentan que la identidad frentista y el criterio de mantener la “unidad” del frente de masas deberían anteponerse a “los acuerdos de superestructura”, así como a las divergencias que se derivan de las lecturas que las agrupaciones hacen de la coyuntura, esto es, a lo que se define en las instancias organizativas que se han estructurado en ámbitos de un mayor nivel de politización. Para esta posición, la preservación de la “unidad” estrecha su mano con el resguardo de la amplitud y de horizontalidad del Frente.

Desde una mirada contrapuesta, se alerta frente a la posibilidad de que quede desdibujada la ubicación política, al punto de lesionar otro aspecto de la autonomía de clase, el que involucra a la relación con el Estado. Éste es el marco de referencia desde donde Tribuna Docente ha desplegado sus críticas hacia las estrategias de las “agrupaciones independientes”. En sus documentos de prensa pueden verse reclamos vinculados con la demanda de medidas más “efectivas”, o de mayores niveles de confrontación con la “burocracia”. Reproducimos fragmentos de dos volantes publicados en 2010. En ambos, se hacía un análisis crítico de las estrategias de alianzas llevadas adelante por los referentes de la Lista Lila, un armado electoral que buscó disputar el liderazgo de la lista Celeste, en el plano nacional.²³⁶

“(…) La Lila, cuyos principales dirigentes integran la conducción de la CTA local, convirtieron al acto de Rosario, en su propio acto de campaña, donde desfilaron los dirigentes de su sector, que hicieron demagogia con los reclamos e ‘invocaciones a la lucha’ pero no plantearon ninguna medida efectiva, inclusive teniendo en cuenta que la movilización con desobligación, por nuestros reclamos,

²³⁵ Más allá de la heterogeneidad de posiciones entre los referentes de agrupaciones de adscripción partidaria, esta mirada no es exclusiva de Tribuna Docente. Sin embargo, las argumentaciones que polarizan con este criterio, convergen en tomarla como una suerte de emblema de esta posición.

²³⁶ En ese marco, se cuestiona la estrategia de alianza de la CTA local con el espacio liderado por Pablo Micheli.

resuelta por el cuerpo de delegados y atacada por la ministra, se trasladó a la jornada del paro provincial.

El resultado fue un paro masivo, al igual que en toda la provincia, pero la movilización de Rosario tuvo una participación docente menguada, de apenas de 500 compañeros, sensiblemente menor que otras veces, precisamente por el carácter meramente electoralista de la convocatoria.” (Tribuna Docente, “La ‘Lila’/De Gennaro y la ‘Celeste’/Yaski vaciaron el paro de AMSAFE”, 16 de septiembre de 2010. Las comillas son del original).

“La enorme mayoría de los partidos y corrientes de la izquierda que conforman la oposición en Ctera y en la CTA en 2007 (...) optó por un camino (...) de conciliación con la burocracia sindical, definido por la consigna ‘cavar trincheras con la burocracia’ que fuera acuñada por los principales dirigentes del extinto Movimiento Intersindical Clasista (MIC).

(...) La presentación de las listas para las elecciones de la CTA confirma que la negativa de las principales corrientes y dirigentes de la Lila a conformar una lista que golpeará a la burocracia yaskista tenía por objetivo esencial evitar un reagrupamiento clasista e independiente de cualquier sector de la burocracia y contrario a las cláusulas de paz social.

(...) En definitiva, la Lila es un fraude político para el conjunto de los docentes porque se presenta como oposición y de izquierda, pero juega a favor de la burocracia de la CTA que ha hundido los salarios y las condiciones de trabajo de docentes y de estatales.” (Tribuna Docente, “Elecciones de CTERA. Por qué votar a la Rosa-Gris-Verde”, 2010. Las comillas son del original).

Otro frente de controversia ha sido el entablado en 2013 con los referentes que, en el marco del conflicto relatado en el capítulo 3, encabezaron la ruptura del Frente Gremial 4 de Abril. Detrás del cuestionamiento al “macartismo” de los divisionistas aparece la objeción explícita al criterio de “independencia de los partidos políticos”, que -como venimos argumentando- ha operado como articulador de las estrategias de las agrupaciones “independientes”.

“La campaña de los divisionistas de la comisión directiva fue deliberadamente confusa, rayando en el macartismo, diciendo que eran ‘independientes de todos los partidos políticos’. Después de renunciar a la CTA Micheli y practicar un kirchnerismo vergonzante, pretendieron presentarse al margen de la crisis de la CTA, cuando fueron un producto directo de una crisis que tiene a Yasky como instrumento del gobierno K y a Micheli como subordinado a las variantes del FAP” (“Docentes. Victoria en AMSAFE Rosario” en: Prensa Obrera, 27 de junio de 2013. <https://prensaobrero.com/sindicales/22779-docentes-victoria-en-amsafe-rosario>)

Como ya hemos analizado en el apartado anterior, la toma de distancia respecto del “macartismo” -que en este caso es leído como un gesto de hostilidad hacia los partidos trotskistas- ha sido un punto de mancomunidad de las agrupaciones (“independientes” y partidarias) que sellaron su acuerdo para sostener la unidad del Frente Gremial, en un momento atravesado por significativos conflictos internos. Asimismo, entre quienes se muestran críticos de las tácticas empleadas por parte de lo que denominan “izquierda tradicional”, pueden identificarse dos posiciones. Por un lado, la de quienes, a pesar de la crítica, reconocen el aporte que para el Frente representa el histórico compromiso militante de las agrupaciones de adscripción partidaria. Por otro, la de quienes muestran miradas más intransigentes hacia lo que conciben como la “izquierda trotskista”.

Categorías como “izquierda tradicional” o “izquierda trotskista”, más allá de que es claro que no son equivalentes, pueden ser usadas desde espacios políticos muy disímiles desde el punto de vista de sus estrategias y sus tácticas. En el caso que estamos analizando, se trata de categorías “nativas” (Menéndez, 2010) que son empleadas por los referentes para dar cuenta de las diferencias internas en el Frente, especialmente entre las conceptualizaciones que desde el amplio espacio de las agrupaciones “independientes” se hacen respecto de las partidarias. En este contexto, algunos entrevistados plantean una señal de alarma frente a lo que analizan como un peligro de “estigmatización” de la izquierda partidaria.

A pesar de las diferencias que emergen en el espacio de las agrupaciones independientes, la polémica en torno a la “autonomía” ha dado lugar a una convergencia en la definición de las estrategias que, deliberadamente, propugnaron la politización de la base gremial. Éste es el ámbito en donde se ha planteado la necesidad de profundizar la reflexión en torno al método de construcción.

“Que hay que dar una discusión de politización, sin ninguna duda (...) Y como la das con la formación... etc., etc. Pero la ligazón del frente que gana desde el 2004 hasta ahora con el conjunto de los compañeros... Yo no sé cómo será en otros lugares, pero... Yo puedo garantizar que acá es una ligazón sindical. Los compañeros nos confían porque saben que defendemos los intereses de los trabajadores. Y no es una ligazón política. No es porque yo... Está muy lejos de porque yo banque al proceso cubano... Muy lejos de eso... Muy por el contrario... En un momento, nosotros ganamos el sindicato y hacía pocos meses había ganado Binner. Y la mayoría de los votantes... Va... La mayoría de los docentes, habían votado a Binner. Habían votado a Binner y después nos votan a nosotros. O sea que pensar que hay una correlación política... Que uno chifla... Porque la cosa está clara y los compañeros... Es un error político (...)” (E17, militó en la agrupación “Fuera de Renglón”. Integró la CD AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

Esta llamada de atención en torno a la ausencia de correlación directa entre adhesión sindical y filiación política o partidaria es lo que conduce a colocar el acento en la estrategia de acumulación, la que -según lo expuesto- no se agota en los consensos en torno a la dirección programática del sindicato si no que involucra a la forma en que se construye la relación entre la conducción y la base. Aquí las preocupaciones dimensionan la importancia de una mediación que propugna la politización de los intereses emergentes, pero tomando recaudos metodológicos que eviten caer en dinámicas “vanguardistas” o “sectarias”, como algunos referentes mencionan.

En el punto de partida de este proceso, se plantea el desafío de reconocer la especificidad del espacio sindical, como un terreno atravesado por una diversidad de intereses políticos. ¿Qué se entiende por “defender los intereses de los trabajadores”? Sin duda, lo que para algunos alcanza metas emancipatorias anticapitalistas, para otros, apenas llega a contener

ciertas mejoras en las condiciones de vida, o la conquista de derechos vinculados con el ejercicio de la profesión. ¿Qué implicancias tiene esta diversidad de expectativas? Que una de las claves del despliegue de un programa de izquierda radica, como lo sugieren quienes comparten estas advertencias, en la definición de una estrategia que involucra al vínculo que las dirigencias apuestan a entablar con las bases.

El desarrollo de esa estrategia supone un proceso de formación que trasciende los “cursos” o “talleres” que institucionalmente pueda ofrecer el sindicato y se sitúa en el espacio que Edward Thompson conceptualiza como *experiencia de clase*, donde, como señala el autor, se produce el “empalme” entre el “ser social” y la “conciencia social” (Thompson, 1984: 314). Como indicábamos en el capítulo 1, la formación de la clase trabajadora comprende la articulación de dos dimensiones de análisis de la realidad social. Por un lado, las relaciones de producción que condicionan la obtención de los medios de vida de los trabajadores. Por el otro, el modo en que estas determinaciones, percibidas a la luz de las tradiciones heredadas, constituyen el sustrato sobre el que se apoyan los procesos de subjetivación del antagonismo social, que toman la forma de un proceso abierto e involucran a la formación de la conciencia de clase (Thompson, 1977; Sorgentini, 2003).

En el campo de la organización gremial, esos procesos de subjetivación se ven mediados por las estrategias que los referentes despliegan en el desarrollo de un vínculo con las bases. Cuando aluden a esas estrategias, los referentes subrayan el desafío de “construir una capacidad de diálogo con los compañeros”, desde el reconocimiento de la heterogeneidad de expresiones que se presentan en cotidianidad del ámbito gremial.

“Era encontrar la militancia de otra manera, que buscara más el diálogo con los compañeros. Que no fuera bajar, repetir el casete y darle instrucciones a todo el mundo de lo que tiene que hacer... Que buscara otros niveles de confrontación, que no fuera un nivel de confrontación en una asamblea con la burocracia... Y que alejara a los compañeros independientes... Sino buscar algún nivel de interpelación a la burocracia que nos permitiera sumar compañeros (...) Eh... Para mí, el esfuerzo de pensar una construcción sindical distinta era el esfuerzo de hacer una construcción sindical distinta a la tradicional de la izquierda... ¿no? Porque, incluso, veíamos que la Celeste de allá... más cuando el todavía el PC no había roto... tenía una capacidad de dialogar con los compañeros que no tenía la izquierda... Entonces, en algún punto, ahí, había un intento de pensar otro diálogo con los compañeros, otras relaciones, pero sobre todo en relación con el modelo tradicional de los grupos de izquierda (...) (E2, militante de la agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevista realizada en 2012).

¿Cuáles son los espacios concretos -en la vida cotidiana del espacio laboral, de la organización colectiva y de la propia lucha- en los que se abre la posibilidad de desplegar una “capacidad de diálogo” que efectivamente tribute a un proceso de formación política? Un aspecto que suele destacarse es la tradición participativa y asamblearia de la

delegación, que se conecta con la representación de que Rosario es “un mundo aparte” en comparación con las otras seccionales de la provincia.²³⁷ Veamos la dinámica específica adoptada por cada ámbito de participación.

c.2 Los espacios de participación

En términos generales, los referentes convergen en valorar positivamente el crecimiento experimentado por el cuerpo de delegados. Esta ponderación también se ve expresada en el órgano de prensa de la delegación, en la publicación “Codo a Codo”. El número correspondiente a otoño de 2008 aludía al crecimiento de este cuerpo -que había llegado a cubrir el 80% de las escuelas de Rosario-, y al papel estratégico que ejerció en el “crecimiento del debate” y en el “reaseguro” de la democracia sindical. El número posterior, correspondiente a agosto del mismo año, hacía referencia a una “masiva elección de delegados”, como “uno de los pasos más importantes que hemos dado desde nuestro comienzo como directiva de AMSAFE Rosario”. La misma publicación planteaba que, en ese momento, se habían superado los 750 delegados.²³⁸

Como se ha señalado en el capítulo anterior, se destaca el elevado nivel de concurrencia de las asambleas de delegados y, en ese marco, su dinámica activa. No obstante, también se reconoce el carácter heterogéneo de este cuerpo en lo que concierne al nivel de participación y a otros aspectos, vinculados con lo generacional y con la perspectiva gremial, que consideraremos más adelante.

“(…) La participación de los delegados también es heterogénea. Digamos, no todos participan de igual forma, no todos llevan la información de igual manera. Pero me parece que, después de diez años de gestión de estas... de estas agrupaciones que formaron este frente, el Frente 4 de Abril... Me parece que hay una dinámica instalada de debate. Así que es algo fundamental que no pasa en los gremios... Menos en los grandes gremios del país... No pasa eso. Así que eso hay que reivindicar del sindicalismo de Rosario. Y reivindicar la democracia de base, que es legítima, digamos (...) Los delegados activos estarán entre trescientos, cuatrocientos... A veces, un poco menos... Pero me parece que hay una vida activa importante de delegados de base. Heterogéneo... Porque es una base heterogénea, pero con mucha conciencia de lo gremial. Está muy presente el gremio en la vida cotidiana, muy presente... A través de la información que llega, a través de sus delegados, a través de debates que se dan con la conducción provincial también (...)” (E8, militante de la Agrupación Margen Izquierda. Entrevistado en 2015).

Un rasgo sobresaliente de este tipo de asambleas es su larga duración. Si bien esto puede ser una consecuencia del elevado nivel de participación, en ciertas circunstancias se

²³⁷ El análisis dimensiona también el peso específico que ha cobrado el sindicalismo de Rosario en la historia nacional.

²³⁸ Véase: Molina, María Elena. “Por delegados en todas las escuelas. Por el fortalecimiento de nuestra organización”, en: *Codo a Codo, periódico de AMSAFE Rosario*, otoño de 2008; y “Un gran paso en la docencia rosarina”, en: *Codo a Codo, periódico de AMSAFE Rosario*, invierno de 2008.

analiza como una restricción, como cuando la extensión de la jornada es provocada por la intensificación de las discusiones internas entre las agrupaciones del Frente. Quienes analizan críticamente el uso que se hace de este espacio asambleario para zanjar las diferencias internas, apelan una imagen que creemos puede ser compatible con la de una “representación teatral” que conspira contra el desarrollo de un diálogo genuino. De esta forma, se llama la atención sobre sus efectos inhibitorios en el uso de la palabra por parte del conjunto de los delegados.

“Y, en lo cotidiano, los debates y las discusiones existen. Nosotros somos muy discutidores. Las asambleas nuestras duran horas. Las reuniones de comisión directiva duran horas... Todo dura horas. Hay mucho debate, mucha discusión. Lo que me parece que... Hay algunas cuestiones... Digamos, en esto que uno se pone a pensar, ‘¿y se puede funcionar igual?’ Y se puede funcionar igual. Yo creo que sí, debería poder funcionar igual. De hecho, se viene haciendo. No, sin dificultades. Las dificultades... Cuando aparece la injerencia de la política partidaria al querer imponerse a la política gremial, ¿bien?... Y ahí hay problemas. Y ahí, para mí, existe un gran riesgo de burocratización... O es otro tipo de burocratización... Que, a lo mejor, no es la clásica. No es la que uno conoce del burócrata, ‘gordo’. Pero hay otra burocratización... Y eso hace esto que yo te decía antes... Que se pierda la esencia. ¿Cuál es la esencia? La voz de los compañeros en las escuelas. Y quien lleva la voz de lo que pasa en las escuelas o en los lugares de trabajo es el delegado. Cuando el delegado es inhibido o se inhibe o se auto-inhibe o lo inhiben porque hay palabras autorizadas, palabras no autorizadas, palabras que tienen más valor que otras... O eso se contraponen con determinadas... Este... O sea... Ahí, digamos, es donde empieza a resquebrajarse. Y se está haciendo todo lo contrario a esa cuestión” (E4, miembro fundador de la agrupación “Sur”, fundador de la agrupación “Paulo Freire”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

El peligro de caer en “otra burocratización”, devenida de los comportamientos “vanguardistas”, es problematizado por la mayoría de los militantes entrevistados. Con frecuencia, quienes realizan este señalamiento aluden a “bajadas de línea” de las agrupaciones. Como indicábamos anteriormente, suelen ser depositarias de estas “acusaciones” las organizaciones de adscripción partidaria (en mayor medida, Tribuna Docente). Si consideramos las fuentes documentales analizadas en el apartado anterior, creemos que es posible inferir un criterio de intervención que prioriza la comunicación de un posicionamiento, como forma de anticiparse al riesgo de que quede desdibujada la ubicación política de las cuestiones que se discuten. Sin embargo, las descripciones dejan ver que la lógica de “puesta en escena” puede ser abonada por las distintas agrupaciones que forman parte del Frente, incluso las que llaman la atención sobre la necesidad de encarar otro tipo de construcción.

La asamblea de delegados es caracterizada como un ámbito donde los referentes de las agrupaciones concurren con una suerte de libreto elaborado sobre los análisis o propuestas que tienen para compartir. Si la planificación de estas intervenciones puede ser vista como un aspecto que contribuye con la organicidad del espacio, la multiplicación de este tipo de participaciones es, al mismo tiempo, cuestionada por sus efectos inhibitorios sobre la

toma de la palabra por parte de quienes “temen” que sus planteos caigan como disonantes, ya sea por tratarse de un contenido “fuera de temario” o por una retórica que desentona con los discursos más politizados. Hemos podido capturar este último aspecto en la observación de una reunión de delegados, ya referenciada, donde la gran mayoría de las intervenciones correspondieron a militantes orgánicos a distintas agrupaciones. De veintidós docentes que tomaron la palabra, sólo tres eran delegados de base.²³⁹

La caracterización y las preocupaciones que, en tono de autocrítica, plantean algunos militantes conducen a inferir que el peligro de caer en la “otra burocracia” no es problematizado como algo privativo de la pertenencia a un espacio partidario (veremos más adelante que esta interpretación es desarrollada por algunos delegados de base entrevistados para esta investigación).²⁴⁰ Quienes asumen deliberadamente esta tensión, la toman como un aspecto a revisar de la propia práctica, como un problema que interpela al sindicalismo de izquierda.

En el marco de esta perspectiva, subrayan el papel que despliegan las asambleas zonales, aquellas que -como indicamos en el capítulo anterior- pueden organizarse a requerimiento de cada una de las nueve zonas en las que está subdividida la seccional. Recogen (y sostienen) una tradición impulsada por Trabajadores de la Educación cuando, en la década del 90, en su rol de oposición, disputaba espacios de participación a la conducción de entonces, en manos de Educación Popular. Estas instancias reúnen un conjunto de puntos a favor que, según los entrevistados, ayudan a contrapesar el problema de la tendencia a la “auto-inhibición” de los docentes de base, como fenómeno característico de las asambleas o reuniones de seccional. Se destaca, por ejemplo, que la menor cantidad de asistentes y la proximidad que los problemas abordados suelen tener con la situación específica de cada lugar de trabajo son aspectos que favorecen la horizontalidad de las interacciones, la toma de la palabra y la escucha más atenta.

“Lo que yo te comentaba antes... Que una de las cosas fuertes que tiene AMSAFE Rosario son las zonales, porque en las zonales ya no son los mismos de siempre los que hablan. No es el líder de cada agrupación que va a decir lo que discutieron en la semana, sino que es más de base y tenés, a veces, treinta, cuarenta personas en una zonal. Y tenés seis, siete zonales en Rosario (...) Entonces, se trabaja mucho más a partir de las problemáticas reales de las escuelas, de las problemáticas concretas de las escuelas, ¿sí? Y avanzás en luchas que son más pequeñas pero que son tan importantes como las otras. ¿Por qué? Porque podés ir logrando pequeñas victorias, que es lo que hace que la gente quiera participar o no. Entonces, a nivel institucional, en la escuela en la que yo

²³⁹ Nos referimos a la observación no participante realizada el 15 de noviembre de 2015. La reunión estaba convocada para las 8,30 hs. pero comenzó a las 9,30 hs. y se extendió hasta las 12,30 hs. Contó con una presencia aproximada de cien delegados.

²⁴⁰ Es necesario aclarar que algunos referentes de espacios de adscripción partidaria comparten también esta preocupación.

estoy, hemos tenido muchísimos problemas, porque es una escuela muy aislada, muy marginal. Y bueno, hemos participado mucho de la zonal. Y hemos tenido mucho apoyo, sobre todo, a partir de las zonales... A partir, sobre todo, de compartir experiencias y ver que lo que pasaba en una escuela también pasaba en otra. Y entonces, ver que algunos compañeros de otras escuelas se acercaban a la nuestra cuando nosotros necesitábamos apoyo. Salimos muchas veces en los medios por los quilombos que tuvimos. Tuvimos mucho enfrentamiento con el Ministerio... El Ministerio, bueno, actúa con políticas de desgaste, de ir desgastándonos a nosotros (...) Y en las zonales pierde el control cualquier burocracia, porque no hay nadie ahí que pueda controlar lo que dicen los compañeros. No hay un moderador como en la reunión de delegados que va dando la palabra... Tienen una mecánica distinta. Va hablando el que tiene que hablar. Hay como otra escucha. En la reunión de delegados no hay mucha escucha. Es decir, no va a cambiar la opinión de nadie por lo que diga alguno de los que habló. Ya lo que dijeron está dicho y no voy a cambiar mi opinión, tengo que decir... Hay un moderador y vos te tenés que anotar en un pizarrón para hablar. Tenés que esperar que hablen los veinte líderes de las agrupaciones... Si querés hablar, cuando te toca hablar ya no queda nadie. Eso es la mecánica... Que en la zonal, no. Es más... más familiar, si querés..." (E13, delegado con trayectoria de militancia sistemática en el ámbito de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).

Si bien no se ha formalizado una decisión sobre la periodicidad de estas asambleas, hay quienes aluden a una frecuencia mensual. No obstante, la dinámica de funcionamiento se encuentra más supeditada a la configuración particular del grupo de delegados de cada zona y a los criterios que, en el marco de cada situación, se acuerden con la Comisión Directiva. En este contexto, algunos militantes reclaman la previsión de mecanismos que permitan sostener su regularidad, ya que no siempre queda garantizada.

Quienes valoran el papel de estas reuniones zonales, plantean que, por el número de participantes, habilitan la posibilidad de flexibilizar ciertas normas de la circulación de la palabra que, paradójicamente, suelen funcionar como resguardo de las condiciones de igualdad (el armado de una lista de oradores, la centralización de la coordinación por parte de un moderador). Militantes y delegados de base reconocen que la adopción de una dinámica "más coloquial" parece ayudar a despojar de solemnidad al acto de hablar en público, en especial cuando no hay tantos discursos elaborados con los cuales comparar el propio, o cuando se permanece "a salvo" de la evaluación o la contestación de algún referente reconocido. Todo parece indicar que cuando los mecanismos de control (o, mejor dicho, de autocontrol) se distienden, la "escucha" le gana a la "puesta en escena". Los militantes valoran estas instancias tanto por su potencial para movilizar y acumular, como por lo que aportan de contenido a la discusión de la agenda del sindicato.

De una forma similar a las asambleas zonales, pero con un origen "extra-institucional", los procesos de autoconvocatoria han impulsado la movilización y la organización colectiva en torno a ciertos conflictos puntuales. Como hemos analizado en una investigación anterior (Migliavacca, 2011), en el campo gremial de la docencia, las autoconvocatorias se han desplegado, en distintas circunstancias históricas, como

dinámicas de organización que se encauzaron a través de la vía no institucionalizada, esto es, con cierto grado de independencia de los sindicatos reconocidos oficialmente. Se han configurado como espacios donde se produce una confluencia de procesos organizativos gestados desde la base gremial y desde las propias estrategias de acumulación puestas en juego por las organizaciones sindicales de izquierda. En el caso de Rosario encontramos registros de autoconvocatorias contemporáneas a los primeros años de la experiencia de la Lista Violeta, antes de que triunfara en las elecciones de 2004.²⁴¹ Como se pone de manifiesto en el testimonio que reproducimos en las siguientes líneas, las autoconvocatorias contaron con el impulso y la participación de referentes del nuevo espacio opositor.

“En un proceso de autoconvocatoria, por ahí, cuando está dada la cosa... Y encima esta estructura no da repuesta... Esa estructura burocrática no da respuesta y hay un malestar muy grande... Se genera alguna capacidad de organización... Nos daba buen resultado el tema de hacer autoconvocatoria. En el caso de primaria y en el caso de terciaria, nosotros jugábamos un doble trabajo. Hacíamos la autoconvocatoria, hacíamos la organización... Me acuerdo que hacíamos... En la escuela 85 donde yo trabajaba en primaria... O en el instituto 18, por ejemplo, acá con el caso de terciario... Y lo invitábamos al sindicato. Nos hacíamos los boludos, lo traíamos a la cola porque lo organizábamos nosotros, pero lo traíamos a la cola, le hacíamos poner sonido... Y, aparte, los referentes éramos nosotros, no ellos” (E17, militó en la agrupación “Fuera de Renglón”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

Esa tradición histórica permite explicar la posición abierta que se ha desplegado respecto de este tipo de fenómeno desde la Comisión Directiva. Los casos de las reformas curriculares de los niveles secundario y superior son elocuentes (lo retomaremos en el capítulo 8). En este sentido, las autoconvocatorias también son reconocidas, por parte de la militancia orgánica, por su contribución a profundizar la reflexión sobre los contenidos de la agenda.

Distintos referentes admiten que el sindicato no es omnipotente para “leer” todo lo que sucede en la base, aun cuando quienes impulsan estas experiencias puedan ser afines al Frente Gremial. Desde esta óptica, la conducción debería estar atenta tanto a lo que sucede adentro de la institución como a lo que ocurre afuera. No porque se piense que, por su origen externo, estas iniciativas puedan representar una amenaza, en el sentido de que

²⁴¹ En verano de 2002, el Ministerio de Educación de la provincia establecía la “observación de cargos” y el pase a disponibilidad de docentes de distintos niveles educativos. En Rosario, la medida fue fuertemente resistida por docentes del Nivel de enseñanza Superior, a partir de la organización de asambleas de “autoconvocados”. Paralelamente, en el marco de las jornadas gremiales impulsadas por el sindicato, un conjunto de escuelas de la zona sur convocaba a un acto con cacerolazo en la sede regional ministerial (Complejo Pedro de Vega), donde se congregaron más de doscientos docentes que desarrollaron una asamblea (Gindin, 2003).

manifiestan una capacidad de respuesta que el sindicato no supo dar, sino porque se las valora por su potencial para “oxigenar” la dinámica de la institución.

“Mi planteo es que aun cuando vos tenés el gremio... El gremio puede no haber sabido leer eso y hay que trabajar adentro y afuera... Y que hay que hacerlos dialogar, ¿no? Eso para mí... Para mí, era importante” (E1, militante de la agrupación “SUR”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

“(…) Ahora, en estos momentos... Nosotros, desde acá, desde Rosario... En una combinación entre autoconvocatoria y con AMSAFE Rosario... Oxigenando este espacio, en los diversos claustros, logramos eyectar... O sea, que el gobierno tuviera que renunciar a la comisión de diseño curricular y designar otra y plantear una reforma mucho más participativa que la que venía planteando el gobierno. Bueno, eso no fue una política provincial. Entonces, nosotros tratamos de intervenir en cada una de estas líneas. Hemos sido parte de los espacios de oposición y alternativos a nivel Nacional” (E1, militante de la agrupación “SUR”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).

La estrategia general, compartida por todos los sectores que componen el Frente Gremial, es trabajar sobre los dos ámbitos, y motorizar la construcción de un “diálogo”. De esta forma, la autoconvocatoria es ponderada por su contribución para procesar las limitaciones con las que el sindicato tiene que lidiar a la hora de dar la disputa de la política educativa “en todos sus frentes”, como expresa una de las entrevistadas, en un fragmento que reproducimos a continuación. En este contexto, la organización de la movilización en torno a problemas específicos que afectan, por ejemplo, a las prácticas de enseñanza de un nivel, difícilmente pueda esquivar la necesidad de profundizar una reflexión pedagógica que, yendo un poco más allá de la denuncia de los impactos de las políticas, avance en planteos propositivos sobre qué tipo de educación se espera.

“Porque creo que uno de los problemas que tenemos es no poder asumir como una lucha lo que tiene que ver con dar la disputa política educativa en todos sus frentes. Por eso, remarco. Me parece fundamental, importante, el tema de la confrontación por la lucha salarial, pero a la par tenemos que poder... Desde la izquierda y los sectores combativos... Poder construir una alternativa política educativa que tenga que ver con esto, con las reformas... Digamos, no con las reformas, pero sí con qué queremos nosotros, con qué escuela secundaria queremos, qué escuela primaria queremos, qué entendemos por educación pública, laica, gratuita. O sea, con poder pensar esto, llenarlo de contenido y dar una disputa por lo que son las políticas educativas de los gobiernos, ¿no? Del propio Estado... Eso es lo que me parece que... Como que los compañeros que se autoconvocan, más allá de discutir sobre la pérdida de horas, la precarización que avanza en el sector secundario, terciario... En relación con las reformas de la mano de los gobiernos, también... Fundamentalmente, empiezan a discutir el tema de los conocimientos, los contenidos curriculares...” (E3, militó en la agrupación “Margen Izquierda” y posteriormente se incorporó a “Docentes en Marcha”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevista realizada en 2014).

“(…) El último gran proceso de autoconvocatorias fue éste que te estoy diciendo de la reforma curricular. De hecho, yo... Por ejemplo, en ese momento, estaba afuera de la Comisión Directiva. Formaba parte de la asamblea, aunque formaba parte... Era delegado y estaba en AMSAFE Rosario y trabajaba, en parte, con la comisión directiva, también. Pero fue un momento muy particular, porque fue el momento de la crisis de la Comisión Directiva de acá. Entonces se dio todo un fenómeno de autoconvocatoria. La asamblea fue autoconvocada y se lograron cosas importantes. Y de ahí venimos un sector importante de los que hoy estamos, por ejemplo, en la Secretaría de Media de AMSAFE Rosario. Eso hoy no tendría la conformación que tiene si no hubiera estado ese proceso de autoconvocatorias. Incluso las tareas que llevamos adelante están muy marcadas por eso. Te doy

un ejemplo... Nosotros desarrollamos pequeños cursos de capacitación docente, pero todos centrados en la disciplina, no centrados en la transversalidad esa y demás... Porque una de las cosas que se definió en ese momento fue decir 'Bueno, no hay nada sobre las disciplinas'. O sea, se vacían las disciplinas y no hay formación en eso. Entonces, optar por una formación docente basada en el campo disciplinar... Es parte de eso también, ¿no?' (E15, militante de la Lista Naranja y de "Opinión Socialista". Integró la CD de AMSAFE Rosario. Profesor de Escuela Secundaria. Entrevistado en 2014).

Por lo general, los docentes que participan de una autoconvocatoria se encuentran directamente afectados por el conflicto que moviliza. En ese contexto, encontramos reflexiones que, retomando críticas ya referenciadas, alertan sobre ciertos resguardos que, según se argumenta, el sindicato debería prever, al momento de acompañar procesos que se desatan desde preocupaciones "sentidas" por parte de los docentes de base.

En primer lugar, se plantea la idea de que la autoconvocatoria no es un ámbito donde el sindicato tenga que implantar su propia línea sino más bien un espacio que gana legitimidad a partir de un proceso de trabajo sólido en torno a la problemática que ha motorizado la organización colectiva. En segundo lugar, la necesidad de que los militantes que participen de estas instancias estén tan afectados como los docentes autoconvocados, situación que involucra -sólo por poner un ejemplo- a quienes se desempeñan en el nivel escolar en el que se suscitó el conflicto. Así lo expresa un militante de "Fuera de Renglón":

"En el año 2002, yo participo de las de terciario. La secundaria... (Donde) hubo mucha fuerza... Yo no participé porque no era del nivel. La verdad que en esto también tengo una discusión política. Los comisarios políticos no van... O sea, vos... Si sos dirigente, es otra cosa. Yo era de una agrupación. No me iba a meter en secundaria a opinar y a decir lo que tenían que hacer los del secundario. Porque, aparte, lo primero que hay que pensar es que uno se tiene que parar en un lugar tan afectado como cualquier otro que está ahí. Si no está tan afectado como cualquier otro... Bueno, tiene que ser un poco más respetuoso, por lo menos, en cómo se planta. O, por lo menos, contemplarlo, que no es fácil. Pero se puede hacer (...) En general, los procesos de autoconvocatoria... El problema... Ésta es una discusión también. El otro día, hubo un encuentro de (nivel) terciario en el que hubo más de quinientas personas que fueron... Que estaban muchos estudiantes, profesores... Que se largó, fundamentalmente, desde los Normales... Que, como sindicato, bancamos... Estuvimos en la organización y más... La secretaria de nivel superior estaba en la organización. La ex secretaria era otro de los puntales del sindicato, de nivel superior. Pero lo vienen trabajando desde hace más de un año. Metieron en los consejos... Hace cuatro años que hay un plan nuevo de nivel inicial y primaria. Supuestamente, el gobierno dijo que a los cuatro años tenía que evaluar ese plan. O sea, que este año se evaluaba... Hace un año que vienen trabajando los consejos, las compañeras, nosotros... De alguna manera, motorizado por los sindicatos... Y hay una cosa muy sentida entre los alumnos y los profesores, que es que el plan nuevo tiene errores... Una cantidad de cosas que son infernales para los profesores e infernales para los alumnos. Hay una base de malestar, pero hay un trabajo... Para llegar a ese encuentro fue casi un laburo de un año. De reuniones, de meterlo en los consejos, de pelearnos con el supervisor, de hablarlo personalmente... 'Pero, ¿vas a venir?', '¿no vas a estar en el panel?', 'no, yo en el panel no estoy, pero voy a estar...', 'pero, bueno te necesitamos'... Que nos jugaba en contra, por supuesto... Un laburo... Yo, lo que creo... Que hay otros compañeros que ven eso y dicen 'con tanta gente, vamos a juntar...' Tienen que laburar. Yo creo que hay compañeros que tienen otra concepción que no es solamente lo que pasa socialmente y dentro de la línea... 'Si la línea es correcta y convocamos y lo escribimos en la página... y le hacemos propaganda por la radio, los compañeros van a venir...' Y esto no es así... Es mucho más complejo que eso. El laburo sindical, y de cualquier frente, es mucho más complejo

(...)” (E17, militó en la agrupación “Fuera de Renglón”. Integró la CD AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

Las reflexiones que los entrevistados aportan acerca de los distintos espacios que promueven la participación de las bases, apuntan a dimensionar su potencial para enriquecer la política del Frente. Son valorados como ámbitos que abren una oportunidad para renovar estrategias, en la medida en que las problemáticas y las demandas que allí se plantean brindan elementos para no bajar la guardia ante el desafío de capturar la especificidad y la complejidad de la construcción organizativa en el espacio gremial.

c.3 ¿Cómo se definen las medidas de fuerza?

Esta pregunta adquiere sentido cuando la enmarcamos en dos problemas generales que son objeto de controversia y que mantienen puntos de conexión con las discusiones que ya hemos abordado: ¿Cuál es el método más adecuado para conquistar la autonomía de los docentes como clase trabajadora? ¿Cómo evitar la reproducción de los mecanismos que se le critican a “la burocracia”, allí donde hay consenso acerca de la necesidad de construir un “sindicato diferente” con “otras reglas de juego”?

Como venimos argumentando hasta aquí, las posiciones que se demarcan frente a las dos preguntas recién enunciadas remiten a la divisoria que se establece entre quienes militan en las agrupaciones independientes y quienes lo hacen en las partidarias. Sin embargo, es preciso advertir que frente a problemas específicos, que requieren ser situados en el conflicto concreto en el que se han suscitado, las divisiones no siempre reproducen (automáticamente) las fronteras entre los dos sectores señalados. Las fuentes analizadas nos permiten ver que las inserciones y experiencias particulares de los militantes en sus ámbitos de trabajo pueden llegar incluso a abrir signos de interrogación sobre los criterios o acuerdos que prevalecen en los espacios de las agrupaciones o de la propia comisión directiva de la delegación.

Una primera preocupación -que identifica la posición de algunos entrevistados- se relaciona con los procedimientos que se emplean para elaborar las mociones, que deberían operar como una suerte de termómetro de lo que la base esté dispuesta a sostener con su accionar. Esto puede diferir sensiblemente de las propuestas consensuadas en el plano de las discusiones internas que se dan en cada agrupación sindical y de las mociones de lucha que se determinan en las reuniones de la Comisión Directiva. En este caso, ser consecuente con la “democracia sindical” es visto como un criterio que puede llegar a

implicar asumir mandatos que no empatizan con las posiciones que los integrantes de la Comisión Directiva llevan a las asambleas.

Entrevistada-: Después, me acuerdo... En una de las huelgas... Que presentamos dos mociones de Comisión Directiva, una que era la más dura y otra que era la más conciliadora.

Entrevistadora-: ¿Y vos en cuál estabas?

Entrevistada-: Yo me puse en la conciliadora. Y fue... Pero a mí, después... ¡Esa me gustó! Porque, ¿no era que las diferencias las teníamos que dirimir en las bases? ¿Me entendés? ¡Y se armó una! Pero bueno... Yo me acuerdo de una reunión con el activismo, ahí... Que había que dar explicaciones. Yo digo, “A ver... Es sencillo... Yo estoy por la revocabilidad del mandato. Si ustedes dicen que por esta posición traicioné, pirincho... Me tengo que ir, no hay mucha vuelta.” Pero bueno... Por eso, también, la palabra “traición”... Que la usábamos mucho en las primeras épocas... También me puse a pensar, ¿hasta dónde es traicionar?, ¿si acá se vota? Lo mismo, la Celeste... Me pueden sacar un libro diciéndome que no traicionaron. Tuvieron una política distinta, tuvieron acuerdo... Todo lo que vos quieras... Pero a la hora de la decisión, lo decidió la gente. Entonces, ¿traición de qué?” (E16, militó en la Lista Violeta. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

Reproducimos una situación en la que, en el marco de una entrevista realizada en un domicilio particular, se sumó a escuchar otra compañera militante, sin que esto haya sido planificado inicialmente. De forma inesperada, se generó una conversación de tres personas.²⁴²

Entrevistada-: (...) Porque, ahí, en el 2005... Nosotros... Que fue una lucha terrible. Me acuerdo de ese paro que hasta tuvimos que levantarlo... No quiero ni recordarlo... Que fue con la moción de levantar el paro... No, no quiero ni recordarlo... ¿Te acordás? (se dirige a una compañera que se acerca a la mesa en donde estamos sentadas, en la casa en donde nos encontramos para hacer la entrevista)

Compañera-: Ahí fuimos con una prórroga...

Entrevistada-: Sí, una prórroga, pero, bueno... Ahí no quería hacer el paro, la gente. Entonces, no había... ¡La gente no quería! En el 2005, obtuvimos una recomposición salarial importante. En el 2005, 2006...

Entrevistadora-: ¿Cómo fue eso de tener que ir con la moción de levantar el paro?, ¿porque había una buena oferta?

Entrevistada-: Claro, la oferta era buena... Se rechaza...

Compañera-: Se hace otra oferta... Habíamos rechazado...

Entrevistada-: Habíamos rechazado la conciliación obligatoria...

Compañera-: Y, ahí, un sector de la (lista) Violeta... Si vos querés, a la cabeza... Que planteamos, como una opción intermedia que era fijar un plazo...

Entrevistada-: Fijar un plazo de prórroga...

Compañera-: Fijar un plazo de una semana para que mejoren la oferta en algunos puntos... Para que mejoren la oferta. Estaba la de aceptar, de la Celeste... Y estaba la de rechazar del arco más amplio de la izquierda... y nos plantearon que éramos divisionistas...

Entrevistada-: Y la que tuvo que leer la moción fui yo... ¡No me lo olvido más eso!

²⁴² Quien interviene en la conversación como “Compañera” ha sido entrevistada individualmente para esta investigación. La hemos identificado como “E3, militó en la agrupación “Margen Izquierda” y posteriormente se incorporó a “Docentes en Marcha”. Integró la CD de AMSAFE Rosario.”

Entrevistadora-: ¿Por qué?

Entrevistada-: Porque fue una situación...

Compañera-: Porque fue una situación que tensó...

Entrevistada-: ¡Tensó mucho!

Compañera-: En todo el sector que venía sosteniendo la recuperación de AMSAFE Rosario... O sea, se polarizó... Y habíamos compañeras... Que veníamos... Además... En realidad, esto está vinculado, en lo político, a que habíamos compañeras que veníamos del horizontalismo de AyL (Autodeterminación y Libertad) de Zamora... Que planteábamos estar bien pegados a la base... Y los maestros ya veníamos de veinte días de paro, con asambleas permanentes, con reuniones semanales en las escuelas que, digamos, eran multitudinarias... Y no se sostenía más la voluntad de seguir luchando por parte de los maestros... O, por lo menos, se iba a fragmentar. Entonces, frente a la posición de AMSAFE Provincial de reivindicar lo que se había conseguido y de levantar el paro, proponíamos esta otra opción que más tenía que ver con el sentir y la ganamos... Fue una moción muy votada... Muy votada...

Entrevistadora-: ¿Y a nivel provincial también la ganaron?

Compañera-: No, porque esta moción se presenta acá, en Rosario. Por lo cual... Sí... Todo un sector nos trata muy mal, ¿no? Nos trata de...

Entrevistadora-: ¿De traidores?...

Entrevistada-: ¡Sí! ¡Fue terrible!

Compañera-: Sí... Y bueno... Y sale a nivel provincial la aceptación del paro (parecería que aquí alude a la aceptación del acuerdo). Nosotros, lo que no veíamos era una perspectiva de seguir luchando... Y la izquierda en su conjunto planteaba que sí había posibilidades... Y que... En realidad, acá hay un planteo... Como quien conducía la provincia estaba dispuesto a aceptar y nosotros no conducíamos la provincia... No nos salíamos dentro del marco provincial y había que rechazar la propuesta. Y nosotros habíamos asumido un compromiso de decir que, más allá de quien conduzca, nosotros operábamos sobre la realidad concreta. Y la realidad era que los compañeros no querían seguir el paro. Esa fue una...

Entrevistada-: ¡No! ‘¡No queremos!’ (lo dice como tomando la palabra de los compañeros de base)

Compañera-: Esa fue... Pobre Paula... (se refiere a la entrevistada)

Entrevistada-: Una linda experiencia... (E18, militante de la agrupación Margen Izquierda. Entrevistada en 2014).

La pregunta que se plantea, en la reflexión que esta entrevistada despliega en el marco de esta conversación y que parece ser compartida por el otro testimonio anterior es ¿cuál es el blanco de las “traiciones” en este caso?, ¿qué es lo que se “traiciona”?

“Nosotros teníamos un compañero que se llamaba Edgardo Podestá que le decíamos ‘el Yanqui’. Falleció ya hace unos años... Y me acuerdo que el Yanqui nos decía algo que me quedó grabado... ‘Compañera, nunca sola. A tus espaldas, siempre los compañeros’. Cuando uno era delegado, siempre a la espalda de uno están los compañeros. Si a mí no me respaldan mis compañeros, yo no puedo ir con ningún mandato ni con ningún invento ni con ninguna cuestión propia... Ninguna apreciación propia. Y me ha costado tener momentos medio duros por eso. De llevar mandatos con los cuales uno no estaba de acuerdo. Pero, bueno, esa es la democracia sindical” (E18, militante de la agrupación Margen Izquierda. Entrevistada en 2014).

Los mandatos de las bases pueden ser más moderados que los que las agrupaciones de izquierda promueven, si bien también algunos delegados plantean que pueden tomar un sentido más radicalizado cuando converge un interés colectivo de dinamizar la disputa frente a algún conflicto en particular, como sucede -según analizan- en algunas

experiencias de autoconvocatoria. Muchas veces, esa “moderación” expresa el desgaste generado por los períodos de huelga, en ocasiones extensos y sujetos a descuentos salariales. En el análisis que realizan los entrevistados, ese desgaste suele ser asociado con las dificultades que -en algunas circunstancias particulares- se presentan al momento de legitimar la medida de fuerza ante las familias de los estudiantes (especialmente en los niveles inicial y primario donde se trabaja con niños que, por su edad, requieren especial cuidado), de quienes se reconoce pueden estar afectados por condiciones laborales de mayor precariedad que las de los propios docentes.²⁴³ A esto puede añadirse el desánimo contagiado por el clima provincial, cuando se hace previsible que la conducción está dispuesta a aceptar una propuesta del gobierno y a darle un cierre a un conflicto. Estos son los diversos aspectos que algunos militantes plantean como objeto necesario de reflexión, al momento de evaluar el impulso o la continuidad de las medidas de fuerza. En este contexto, uno de los entrevistados subraya el sentido “sano” de la institucionalización de una dinámica en que las bases se permiten “decir que no” a las mociones propuestas por la Comisión Directiva, a pesar de que esto no sea el denominador común de las asambleas.

Entrevistado-: Hay una base mucho más crítica... Mucho más consciente de lo gremial, mucho más consciente de por dónde tiene que pasar la lucha. Y aún, a veces, votando en contra de la línea de conducción gremial. Hemos perdido varias iniciativas que propone la conducción hacia las bases. Y, después, en la votación las perdimos, en la votación...

Entrevistada-: A ver... ¿Cómo es eso?

Entrevistado-: Por ejemplo... Quisimos llamar a un paro porque no cerraban los números de la oferta gremial. Ante esa posibilidad de llamar a un paro, las bases dijeron que no, que no había condiciones para el paro... Que no había condiciones para el paro... Y ganó la moción de no paro, por ejemplo, a contraposición de lo que habíamos propuesto.

Entrevistadora-: De lo que quería hacer la comisión... ¿no?

Entrevistado-: La conducción. Entonces hay una base que, a veces, le dice que no a las propuestas. Pero, generalmente, nosotros... Como está la conducción, que son varias agrupaciones... Después otras agrupaciones que no participan de la dinámica de la conducción pero que participan de la asamblea... Son actores importantes y que tienen mociones diferentes. Y también participa la oposición, que es la Celeste, que también va a mocionar. En general, en Rosario, las mociones de la conducción se ganan casi siempre... Por mayor margen, por menos margen, se gana siempre. Muy pocas veces se pierde cuando tenemos una lectura de que va por acá, pero la base dice que no... Que no va por acá... Así que eso es... Me parece... También es sano. Es sano porque te ayuda a pensar errores... Errores tácticos de lo que vas haciendo en la dinámica cotidiana, porque son muchas cosas

²⁴³ Esta preocupación que, con frecuencia, se plantea en las entrevistas realizadas a los militantes de base, constituye una nota común de los tres casos abordados por la investigación más amplia en la que se enmarca esta tesis. En las tres jurisdicciones (provincia de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires y Rosario) asoma la preocupación frente a la vulnerabilidad social de los niños afectados por las huelgas y los contrastes que se evidencian respecto de las escuelas del sector privado, que raramente adhiere a los paros. Emerge, asimismo, la necesidad de responder a los discursos desacreditadores de este tipo de medidas e instalados con fuerza por parte de los medios de comunicación masiva.

que atraviesan la dinámica. No solamente lo salarial... (E8, militante de la agrupación Margen Izquierda. Entrevistado en 2015).

Aquí las disidencias son recuperadas por su potencial para marcar “errores propios” y como expresiones de un posible “alejamiento entre la vida cotidiana de la militancia y la que transcurre en las escuelas”. Esto conduce a llamar la atención sobre la necesidad de fortalecer a las asambleas de escuela, como mecanismos que facilitan la construcción de un vínculo “más directo” con los lugares de trabajo, y que resguardan -al mismo tiempo- un clima de democracia y de libertad. En este caso, el fortalecimiento del vínculo con los lugares de trabajo parece ser concebido como una plataforma para la formación de un colectivo de trabajadores “más confiado en sí mismo”, como punto de partida para profundizar los procesos de politización.²⁴⁴ Nos ocupamos de ello en el siguiente apartado.

c.4 La política de formación de cuadros

A partir de un proceso de jubilaciones “masivas” impulsado por las nuevas políticas en materia previsional (que caracterizamos en el capítulo 7), se produjo un recambio generacional significativo en las escuelas y, con ello, la renovación del cuerpo de delegados. En este contexto, la política de formación hacia el cuerpo de delegados constituyó otro punto de controversia. Aquí han tomado un papel central las polémicas vinculadas con cómo se concibe y se aborda la estrategia de politización, que constituye un denominador común de las inquietudes expresadas por los referentes de las distintas agrupaciones. Como hemos indicado en líneas anteriores, la idea de politización compromete al proceso de construcción de los intereses de los trabajadores y, en ese marco, denota a la posibilidad de interrogar y problematizar lo que ocurre en la vida laboral y sindical, en tanto es dimensionada como un paso necesario para arribar a un horizonte de emancipación.

En particular, las preocupaciones planteadas por los referentes que, desde distintas trayectorias, han abonado a la crítica de la “izquierda tradicional” nos permiten bosquejar dos interrogantes que despliegan un papel estructurante en esta discusión, a saber: ¿en qué núcleos de contenidos debe centrarse una estrategia de politización que se origina en

²⁴⁴ Con el uso de la frase entrecomillada, recuperamos una terminología aportada por Perry Anderson. Véase: Anderson, Perry (1968). “Las limitaciones y las posibilidades de la acción sindical” en: Pensamiento Crítico, Habana, N° 13, febrero de 1968. www.filosofia.org. Allí el autor establece una conexión entre la lucha por “sindicatos más militantes” y la lucha por el “incremento de la democracia sindical” (Pág. 128).

un espacio de organización gremial? ¿Cuál es la metodología más adecuada cuando esta tarea se encauza a través de un vínculo sindical?

Un primer aspecto a destacar, en los análisis de los entrevistados, es el doble vínculo que se teje entre política y reflexión pedagógica. Por un lado, la politización -como recién señalamos, la problematización de la vida sindical y laboral- es una llave de acceso al control intelectual del proceso de trabajo, y compromete a la pedagogía, como área disciplinar que atraviesa al campo profesional de la docencia. Por el otro, la pedagogía -como núcleo de la tarea escolar- es vista como el vehículo principal para arribar a la construcción de un gremio politizado.

El reconocimiento de la necesidad de una mayor “politización” recoge distintas preocupaciones. En general, los militantes convergen en destacar el papel que juegan los delegados en la posibilidad de mantener el dinamismo de la participación, en impulsar debates que permitan sostener la “llama de la lucha”, como marca originaria del Frente Gremial. Pero la responsabilidad no es vista como exclusiva de los delegados. Algunas reflexiones apuntan a dimensionar la importancia de sincronizar los distintos eslabones de esta cadena de compromisos. El diagnóstico de que la composición de la base -y de los delegados- cambió, conlleva el señalamiento de revisar críticamente el accionar de la Comisión Directiva.²⁴⁵

Entrevistada-: A veces me hago la pregunta. Yo... Ya sabemos que no alcanza lo que el docente gana en las escuelas, pero es como que esa cosa de lucha... Esa llama de lucha de salir a la calle, de reclamar lo que es tuyo... Eso es lo que el Frente siempre tuvo y que ahora es como que... Es como que... Se diluyó un poco con el... O sea, la AMSAFE del 2004 no es esta AMSAFE.

Entrevistadora-: ¿Qué te parece que pasó? ¿Por qué ocurrió eso?

Entrevistada-: No sé... Creo que también el Frente se equivocó en muchas cosas. Los compañeros que estuvieron dirigiendo la AMSAFE se han equivocado en muchas cosas. Yo soy autocrítica y así como en el 2000, cuando encontramos una AMSAFE vacía... Vacía en el sentido de participación, ¿no?... Es como que ahora nos está pasando lo mismo o algo similar... No hay tanto... Se trabaja, se está ahí. Hay compañeros que militan día a día y permanentemente, pero hay como un vacío dentro de AMSAFE. Es como que los compañeros docentes en las escuelas de base... El compañero de base, el que está en la escuela es como que se ha puesto un poco individualista y le cuesta pensar... “Bueno, a ver... Mi escuela está bien. Yo hago doble turno. Entonces, eso me alcanza”... Y no piensa si en la escuela X algunos tienen un cargo... No tienen... ¿Me entendés? ... Es como que... generar conciencia de trabajador es lo que más cuesta, me parece. Donde, si vos estás en una escuela donde tenés un buen techo, un buen pizarrón... Tenés pibes adentro de la escuela... Eso no significa que en otras escuelas no existan los conflictos. Y voy a decir algo muy duro. Muchos de los compañeros dirigentes de AMSAFE han perdido contacto con el día a día de la escuela... (E18, militante de la agrupación Margen Izquierda. Entrevistada en 2014).

²⁴⁵ En la evaluación del proceso, se ponderan especialmente los cambios que se empezaron a visualizar a partir de la intensificación de las diferencias internas, en el contexto de la ruptura que se terminó de concretar en 2013.

Una preocupación que parece ser común para los referentes del Frente Gremial es ¿cómo arribar a un escenario en el que los delegados cuenten con mejores condiciones para ejercer con mayor dinamismo la función? En términos generales, todos coinciden en destacar el carácter sustancial de un programa de formación, que opere como estrategia de solución frente a distintos problemas interconectados. Aun cuando sea materia consensuada el propósito de apuntar a trascender aquello que se califica como “meramente reivindicativo” o “corporativismo”, hay quienes identifican procesos previos e intermedios sobre los que se advierte la necesidad de avanzar.

Como lo sugiere el testimonio anterior, un primer paso sería “salir del individualismo”, incluso cuando este “salto” sea impulsado por problemas de carácter sectorial vinculados, por ejemplo, con las condiciones de acceso al empleo, la jornada laboral, las herramientas de trabajo, o la situación edilicia de las escuelas. Pero “salir del individualismo” puede también llevar a que los docentes se piensen a sí mismos como parte de un colectivo de trabajadores más amplio que el grupo de compañeros de escuela. Los problemas recién señalados como ejemplos no son vistos como exclusivamente sectoriales. En la medida en que comprometen condiciones de enseñanza y aprendizaje, se les reconoce el potencial de interpelar a la propia política educativa y de motorizar -en ese marco- una apuesta por la construcción de vínculos de solidaridad con la “comunidad” (los padres y los niños de los sectores populares que concurren a la escuela pública). Desde esta perspectiva, se abre el desafío de pensar estrategias específicas que permitan situar estas problemáticas en un planteo político y pedagógico que las tome como parte de la lucha por el derecho a la educación.

Para los delegados, esto implica dotar de contenido a funciones tales como “formar conciencia gremial”, o “promover la participación orgánica de los afiliados”, establecidas en el estatuto de la organización sindical.²⁴⁶ Es al momento de operacionalizar los procesos que estas funciones desatan, cuando se pondera la importancia de “capturar” lo que sucede en la escuela, como insumo para la profundización del debate, lo que conlleva la preparación del terreno para una discusión pedagógica (y política) que intervenga sobre la “calidad” de los mandatos que se lleven al sindicato y nutran la elaboración de la agenda.

²⁴⁶ El estatuto de AMSAFE les asigna tres funciones: a) Informar las resoluciones de Comisión Directiva y Asambleas, b) formar conciencia gremial y c) promover la participación orgánica de los afiliados; el análisis y estudio de la legislación vigente y/u otra documentación de interés.

“Yo al Frente lo sigo evaluando como positivo. Lo que no significa que siempre hubo... Y siguen quedando... Y hay que tomar las cosas para cambiar, para mejorar... Que más tiene que ver con poder poner cabeza políticamente pedagógica. Y que la realidad de adentro de las escuelas mueva otras cosas. Y eso, a su vez, me parece que replicaría en... En que el delegado asuma desde otro lugar, porque llevaría otros debates a las escuelas. Y entonces llegarían a las asambleas o a las reuniones de delegados sí o sí, con mandatos, como si esas cuestiones empiezan a moverse dentro de las escuelas... Más que nada, me parece que esa es la deuda... Tomar lo político pedagógico. Yo siento que... Ahora... Que hubo un recambio. O sea, hay delegados que continúan, históricos, y hay un recambio lógico de delegados. O sea, por un lado, numéricamente es muy piola, hay muchos (...) Creció mucho... Por el otro lado, hay como una mirada de cumplir que no termina de apropiarse. O sea, van a las asambleas, van a las reuniones de delegados... Capaz, van a las reuniones, a los cursos de formación... Y, quizás, la gran mayoría vuelve a su escuela y cuenta lo que pasó en la reunión de delegados. El punto es que la escuela pueda delegar en estos compañeros qué quiere, en qué cosa le quiere tirar de la camiseta al sindicato, qué cosa reclama, qué cosas hay que cambiar, qué cosas son los problemas específicos de la escuela y demás. Entonces, que puedan ir con mandatos a las reuniones. Plantarse... Porque cualquier cosa, de cualquier escuela, es importante y debe ser dicha. Y entonces, después, volver ya no es solamente contar qué pasó. Es qué pasó porque hubo un debate. Y ese debate que se cuenta, genera un debate en la escuela. En realidad, esto... ¿No? Poder generar discusiones... Yo no sé en cuántas escuelas... Ojalá que en muchas... Quizás, la parte salarial es la que más se discute. Pero, en estos días, tiene que haber discusiones. Y cuando dejan de ser estos días... Y cuando lo salarial pasa a segundo plano, tiene que haber otras discusiones. Y esos espacios a veces cuesta que se den” (E19, militante de la Agrupación Margen Izquierda. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2016).

Para algunos, tomar desde el sindicato a lo “político-pedagógico” es saldar a fondo una “deuda pendiente” que se tiene con la comunidad. Es intentar sumarla a la lucha desde una estrategia que resguarda el vínculo con el trabajo de todos los días, colocando a la tarea de enseñanza en un lugar central.

“(…) Vamos por carriles totalmente separados, tenemos una visión demasiado corporativa de... Yo creo que no nos sabemos dirigir a la comunidad. Creo eso, que seguimos hablando en un lenguaje interno, totalmente interno... Que nadie entiende... O sea, de cosas que no podemos... O nos acordamos de convocar a la comunidad cuando estamos de paro. Entonces, ¿qué le decimos? Vengan y apoyen... Apoyen nuestra lucha (...) Yo pienso que el primer vínculo con la comunidad es el que nosotros establecemos todos los días, a partir de nuestro trabajo. Entonces, me parece que, como docentes, los militantes gremiales tenemos que ser los mejores trabajadores. Los más respetuosos de los chicos... Los más respetuosos de los padres. ¿Cuál es el primer vínculo? El padre te va a respetar si ve que vos hacés tu trabajo. Si lo mantenés informado acerca del proceso de aprendizaje del chico... Si te ve que estás trabajando... Es a partir de ese trabajo que nosotros nos vinculamos con la comunidad. Eso tiene que funcionar acfeitadamente porque si eso está lesionado... Si nuestro vínculo con el trabajo está lesionado, obviamente, que se va a lesionar nuestro vínculo con la comunidad. Entonces, a mí me parece que es eso... Después, me parece que pasa por ahí... Por el compromiso diario con nuestra tarea, fundamentalmente... Más que grandes campañas, ¿me entendés?” (E20, militó en la Lista Violeta. Entrevistada en 2014).

“Porque eso va a llevar a reflexiones diferentes en cada plenaria, en cada informe que hacés de un alumno... Qué informas... Por qué informas esto... Desde qué lugar... En cada acto escolar, donde hacemos un montón de cosas... Pero los actos terminan siendo entre los que responden a la cultura hegemónica. Entonces, poder instalar esas cosas cambiaría la dinámica para bien. Sería muy bien recibido... Siempre son bien recibidas desde las escuelas, esas cosas. Y al llevarlo a otra reflexión, les abriría el camino y el juego a los delegados desde otro lugar. Nos posiciona como docentes desde otro lugar. Entonces, eso...” (E19, militante de la Agrupación Margen Izquierda. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2016).

El “cuidado” del vínculo, como aspecto que se piensa inescindible de un ejercicio de “re-centramiento” en la tarea de enseñanza, es también visto como una carta que permite

desarrollar el potencial de la organización sindical para tomar como objeto de problematización a la cultura escolar, esto es, al significado que se les atribuyen a las actividades cotidianas de la escuela, como ámbito de formación de subjetividades. Éste es el marco desde donde el sindicato se vería comprometido con el impulso y desarrollo de lo “contracultural” en el día a día de las escuelas, como forma de promover espacios y dinámicas de participación que fortalezcan el lazo que la organización construye con los afiliados, los no afiliados y con la propia “comunidad educativa”.

Usualmente definida como el universo de padres, y jóvenes y niños que concurren a las instituciones educativas, la “comunidad” es concebida como un colectivo de potenciales aliados en el camino de la emancipación popular. Esta concepción es, en términos generales, una nota común de las organizaciones gremiales docentes de izquierda. Lo que marca la distinción de perspectivas suele ser el camino táctico a adoptar en esta tarea de ubicar a la enseñanza y al conocimiento como objeto de debate. En este sentido, todo indica que la particularidad de las posiciones que venimos caracterizando estriba en una suerte de llamamiento a que el sindicato asuma un papel más activo en la definición de la política cultural que se “cocina” en la vida cotidiana de la escuela.

Creemos que es posible hipotetizar que esta demanda sintoniza con una política de formación que, efectivamente, está presente en la tradición del Frente Gremial pero que, desde algunos sectores, se llama a potenciar. Los testimonios mencionan diversas experiencias que, con el formato -por ejemplo- de talleres, cursos, publicaciones colectivas, congresos pedagógicos, entre otros, se entranan en esta tradición.

“Se empezaron a organizar distintos tipos de talleres. Por ejemplo, uno sobre Paulo Freire... Con un grupo, armamos una publicación que se repartía en las marchas que se llamaba ‘Poesía en Marcha’ donde, en vez de repartir un panfleto con una consigna política, se repartía una hoja con poesías escritas por maestros y también cosas que íbamos eligiendo que nos parecían poesías comprometidas a nivel educativo o a nivel político... O a nivel humano. Estuvimos varios años con eso. Cada vez que había una marcha, nosotros armábamos una ‘poesía en marcha’ y la repartíamos. Esa fue una experiencia muy interesante, que salía del estereotipo sindical, tanto de uno como del otro lado. Después, organizamos... A nivel cultura, a nivel Derechos Humanos, un montón de cosas... Concretamente, yo participé de un equipo que se llamó ‘Memoria Maestros’ que fue un equipo de investigación histórica, que armamos un archivo sobre los maestros desaparecidos en Rosario. Y eso fue posible porque se ganó el sindicato. O sea, de otra manera no hubiera sido posible. Un equipo donde había maestros, había jubilados, profesores de historia, gente de la universidad... Bastante amplio... Que nos dedicamos a investigar algo que, hasta ese momento, si bien había sido investigado, lo había sido muy por arriba. Y nosotros tratamos de darle un rigor un poco más histórico” (E13, delegado con trayectoria de militancia sistemática en el ámbito de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).

Un aspecto que ha sido objeto de señalamientos, respecto del proceso de formación de delegados, se relaciona con el uso de las licencias gremiales. En este caso, si bien se

reconoce que son efectivas para operativizar los distintos aspectos del funcionamiento necesario de la organización, se advierte que pueden volverse en contra de su sentido original, vinculado con el propósito de evitar que la sobrecarga laboral desaliente la disposición de los docentes a ejercer esta tarea. Algunos referentes marcan una señal de alerta frente a lo que se percibe como un abuso del uso de estas licencias -por ejemplo, para participar de reuniones, movilizaciones, etc.- que, según se argumenta, puede contribuir con el distanciamiento del delegado respecto de sus compañeros de escuela, y erosionar el vínculo con la tarea situada en el ámbito laboral. Veremos que este problema de “distanciamiento” también es tomado como preocupación por algunos delegados de base. El horizonte de sentido desde donde se problematiza esta situación es precisamente el interés por resguardar los rasgos “antiburocráticos” que se consideran singulares del modelo de AMSAFE Rosario.

“Una cosa es cuando vos sos oposición y estás exigiendo a la Celeste determinadas cuestiones y otra cosa es cuando estás dirigiendo. Cuando estás dirigiendo no te tenés que olvidar de lo que le decías cuando eras oposición. Me parece que nadie está a salvo, nadie está exento... Es más, cuando uno se está burocratizando no se da cuenta de que se está burocratizando. Le debe parecer que lo que está haciendo es defender su lugar del ataque de los otros. También tiene que ver con cómo pensás al otro, ¿no? En procesos... A ver... El tema de que la gente participe masivamente es fundamental. Es un reaseguro para no burocratizarte. No solamente eso... El tema de rotar los cargos, ver cómo se maneja el tema de los relevos. Estar relevado te da una mirada absolutamente distinta de no estar relevado. El estar con los pies adentro de la escuela... Y más en estos momentos donde la tarea docente es tan desgastante y demás. Entonces, para mí también hay que tener muchísimo cuidado con no burocratizar a los delegados. Mirá, cuando yo militaba en el gremio, el militante no tenía licencia gremial. No existía la licencia gremial. Nosotros íbamos a las reuniones de delegados fuera del horario de trabajo. Era un esfuerzo, era un sacrificio... Sí, era así... Pero íbamos convencidos a la reunión de delegados. Ahora todo se maneja con licencia gremial, ¿no? O sea, uno va... No digo que esté mal. Digo que... ¡Ojo! Porque tampoco puede estar... Porque ahí voy yo alejando y separando al delegado del conjunto. Si el delegado vive de licencia gremial en licencia gremial, estoy afectando el vínculo del delegado con su lugar de trabajo y hasta con sus compañeros. Porque, ¿qué pasa? Por supuesto que hay momentos que es importante. Yo no digo que no. Pero no podemos vivir sacando permanentemente al delegado. ¿Por qué? Porque el lugar... El punto es la escuela... Si eso pasa con el delegado, imaginate con el relevado. El relevado mucho más... No pueden estar tantos mandatos relevados. Para mí, es un mandato y volver. Lo que pasa es que después las justificaciones están a la orden del día. Porque... ‘Bueno, porque se necesita’... Porque... ‘No damos a vasto’... Sí, es verdad... No damos a vasto, las demandas son grandes. Pero me parece que hay cuestiones que son un poco el ABC para no caer en la burocratización. También me preocupa qué paso con esto de ‘formar a los nuevos’... No sé si hubo... No hay recambio. ¿Qué pasa con los más jóvenes? ¿Qué pasó con eso? ¿Por qué no se formaron los más jóvenes?” (E20, militó en la Lista Violeta. Entrevistada en 2014).

El problema del “distanciamiento”, que en un principio se analiza como un aspecto que desdibuja los procesos de formación y politización en el espacio de trabajo, es también evaluado -como indicamos en líneas precedentes- como un rasgo que entra en contradicción con el modelo que los referentes defienden. Asimismo, la entrevistada refiere a -según su parecer- el escaso “recambio” de los cargos de comisión directiva, en

la medida en que, argumenta, podría contribuir a profundizar las dificultades que se detectan para la formación de nuevos cuadros.

Como señalamos en el capítulo 1, algunos espacios sindicales que se definen como “antiburocráticos” han planteado ciertos criterios organizativos, en la búsqueda de respuestas a la necesidad de contrarrestar las tendencias a la “burocratización”. Entre ellos, identificábamos el de la rotación en los cargos de conducción. En el caso de AMSAFE Rosario, estos cargos se definen en el marco de las relaciones de fuerza y de las condiciones de negociación de las agrupaciones que conforman el Frente. En la decisión tienen un peso significativo las agrupaciones mayoritarias (SUR, Tribuna Docente y Margen Izquierda), así como las trayectorias de liderazgo de sus referentes, donde se pone en juego el reconocimiento del vínculo que han desplegado con la base.

Según lo informado por una de nuestras entrevistadas, en el momento fundacional del Frente, se había consensuado el criterio de que los relevos de la actividad del aula no se prolongaran por más de dos mandatos consecutivos. Sin embargo, el proceso de ruptura en 2013 generó un nuevo escenario, donde se consolidó el criterio del liderazgo de los referentes, en un contexto de alta rotación de militantes, como consecuencia de las jubilaciones masivas y de las crisis internas experimentadas por las agrupaciones. En este marco, cuando se observa el esquema de candidaturas acordadas de las secretarías más importantes para los distintos períodos de gestión, el nivel de relevo no parece significativo. Las candidaturas a la Secretaría General y a la Secretaría Adjunta, han sido las siguientes:

2004-2007: Gustavo Terés- Juan Pablo Casiello;

2007-2010: Gustavo Terés-Juan Pablo Casiello;

2010-2013: Daniel Couselo-Daniela Vergara;

2013-2016: Gustavo Terés-María Elena Molina;

2016-2019: Gustavo Terés-Luciano Cáceres;

2019-2021: Gustavo Terés-Gabriela Meglio.²⁴⁷

Creemos que es posible hipotetizar que esta problemática se ve, asimismo, atravesada por condicionantes sociales de diversa índole que intervienen en la vida de los militantes,

²⁴⁷ En el caso de las Secretarías Gremiales, María Elena Molina se desempeñó en el período 2004-2013; y Juan Pablo Casiello desde 2013 hasta la actualidad.

como parte de las dificultades con que las organizaciones tropiezan a la hora de garantizar la formación y la afluencia de cuadros referenciales que estén en condiciones y se manifiesten dispuestos a asumir el compromiso de la conducción sindical. Aquí se ponen en juego dos tipos de actividades que los referentes suelen poner en tensión, como hemos visto en el capítulo 4 cuando oponen la idea de un “sindicalismo de lucha” a un “sindicalismo de servicios”, pero que, frente a este problema, pensamos aparecen como complementarias. Por un lado, las que son propias de la militancia y asumen un sentido más “político”. Por el otro, aquellas otras que, como hemos señalado en el capítulo 1, se localizan en el espacio de las funciones específicas de la gestión, que reclaman la resolución de los problemas cotidianos que los docentes llevan al sindicato, que requieren formación reglamentaria y administrativa, así como tiempo de trabajo.

Un factor que complejiza aún más este cuadro de situación es el de la también escasa presencia femenina en los cargos de “mayor poder de decisión” de comisión directiva, como lo expresa una de nuestras entrevistadas, al advertir que la condición de “frente combativo de izquierda” no queda exceptuada de las limitaciones para la participación que se les imponen a las mujeres. En general, las hipótesis que se tejen al momento de identificar la naturaleza de estas limitaciones, se relacionan con las cargas de las tareas domésticas y de cuidado que recaen sobre el género femenino, así como con las características que asume la jornada laboral en los niveles inicial y primario (con mayor presencia de mujeres), donde el trabajo por turnos genera mayores restricciones que el esquema de horas cátedra de los niveles medio y superior.

La escasa presencia femenina en los cargos de conducción es también problematizada por Juan Pablo Casiello, hoy Secretario Gremial de AMSAFE Rosario, en una publicación reciente. Allí señala que, a pesar de la creación de la Secretaría de Género, donde “casi con exclusividad se trabaja el problema de las compañeras golpeadas”, el poder dentro del sindicato “expresa una impronta claramente masculina”, pues “(...) en la base docente menos del 20% son hombres, pero en la Comisión Directiva el porcentaje trepa el 40%, ya que entre los compañeros con relevo gremial (es decir que se dedican tiempo completo a la actividad gremial) los hombres son mayoría con el 62% de los cargos (...)” (Casiello, 2019: 287).

c.5 ¿Cómo confrontar con el oficialismo de AMSAFE?

La discusión acerca de cómo posicionarse públicamente frente a la Comisión Directiva provincial se ve atravesada por dos condicionantes fundamentales. En primer lugar, es en el seno de la provincia -que supera ampliamente al territorio de la delegación- en donde se definen las posiciones que se llevan a la mesa de negociación y, en ese marco, son los referentes provinciales quienes aparecen en la escena pública como los principales interlocutores de la confrontación en las distintas situaciones de conflicto. En segundo lugar, y retomando lo ya analizado en el capítulo anterior, también juegan los posicionamientos que se definen en el marco de los compromisos político-partidarios asumidos por los integrantes de la conducción sindical. Estos compromisos responden a un espectro de organizaciones partidarias que, como decíamos, se ubica dentro del amplio campo de la Centro-Izquierda, ya sea en su vertiente nacional popular, o bien, socialdemócrata. Si tomamos en cuenta la marcada polarización que el kirchnerismo, como expresión nacional popular, estableció con la derecha, es posible entender la complejidad que subyace en toda iniciativa de diferenciación respecto de un sector que explicita su apoyo a un proyecto que suscita una significativa adhesión de los sectores populares. El análisis que los distintos sectores realizan de esta situación particular compromete, sin duda, a la articulación entre lo corporativo y lo político como dos momentos distintos del proceso de construcción de la conciencia colectiva, en los términos en que lo ha examinado Gramsci (1998), de acuerdo con lo referenciado en el capítulo 1.

Nos encontramos, en este contexto, con dos posiciones. En términos muy amplios, la línea divisoria se plantea entre los sectores que rompieron con el Frente en las elecciones de 2013, y aquellos otros que promovieron su continuidad. Quienes se ubicaron en el primer sector se han inclinado por una actitud cautelosa, en el sentido de llamar a una discusión de trazo fino, que permitiera evaluar, por ejemplo, los tiempos y la modalidad que la conducción de la delegación debía darse para diferenciarse -y de ser necesario confrontar- con la política de la Comisión Directiva provincial.

“Ahí nosotros tenemos... Primero, eso... ¿Cómo se confronta? Y, después, tenemos una concepción distinta en cuándo se confronta con la Dirección Provincial. Hay compañeros... Con la mayoría de los compañeros que... Eh... Digamos, esa es una de las acusaciones que dicen... Por lo cual dicen que nosotros tenemos simpatía o acuerdos y que, como ahora somos kirchneristas, más o menos somos amigos de ese modo sindical... (Es) que ese modelo sindical no es kirchnerista... Es kirchnerista, es del FAP... Es de los partidos burgueses con una concepción política- sindical. Es más, tiene sectores del FAP y sectores del kirchnerismo que conviven muy bien entre ellos. O sea, el secretario de Santa Fe (se refiere al Secretario General de la seccional AMSAFE Capital) es

radical y la Secretaria General es kirchnerista. Y conviven con problemas, obviamente... Seguramente... Pero cierran... ¿Por qué? Porque tienen un modelo sindical muy claro. Es una lógica sindical... Un modo de construcción... Y tienen la política para afuera... Bueno, nosotros queremos... En eso, tenemos una diferencia muy grande. Y que se notó. Y para nosotros fue muy efectivo... Cosa que no quiere reconocer el otro sector... Nosotros, desde el año 2007, que ganó Sonia (se refiere a Sonia Alesso, la Secretaria General de AMSAFE), no le ganábamos una asamblea. El año pasado y éste, le ganamos dos asambleas provinciales. Y para nosotros tuvo que ver... No sólo con el avance y organización en el resto de la provincia, sino tuvo que ver con que el eje político que nosotros hicimos permanentemente durante el conflicto... Era de castigo al gobierno. Y de mucha crítica a la conducción provincial dentro de los cuerpos orgánicos, dentro de la asamblea... Pero, para afuera, para los medios de comunicación, no... Mientras el conflicto estaba en alza, no discutíamos la interna... No le pegábamos. Cuando cerró el conflicto, le pegamos. Fundamentalmente, en los cuerpos orgánicos. Porque esta es la discusión, ¿con quién discutís cuando discutís? La interna vos la discutís con los compañeros de la escuela. Y cuando salía en los medios, fundamentalmente, con el que estás debatiendo... Y porque no te escucha solamente ese, te escuchan todos los padres... Con el que estás debatiendo es con el gobierno... Si no, dejás afuera a la mitad que te está escuchando y debilitás el conflicto en muchos casos” (E17, militó en la agrupación “Fuera de Renglón”. Integró la CD AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

El llamamiento a la cautela, también se puso en juego en el momento de evaluar la relación con el Estado provincial, en una coyuntura que, desde 2007, estuvo marcada por el triunfo del socialismo, un sector que se suponía había sido electoralmente apoyado por el grueso de los docentes.

“Y, en ese momento, era mucho esta discusión... Estaba reciente el socialismo en la provincia y era mucho la discusión esta de posiciones con respecto al gobierno. Había un sector que parecía más reticente... Con respecto a hacer alguna medida... Un sector de la Comisión Directiva... A hacer alguna medida... A confrontar con el gobierno provincial. Estaba como muy cauteloso en eso. Después, estaba el sector que no... Que planteaba cuestionamientos a estos compañeros. Por ejemplo, esa era una discusión permanente, digamos... La cuestión de cómo confrontar, si confrontar o no... Cómo...” (E22, militó en la Lista Violeta, integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

En contraste, quienes se han identificado con el segundo sector, han enfatizado la importancia de que Rosario se demarcara a partir de tomar la iniciativa, “marcar pista” en la radicalización de las posiciones.

Entrevistada-: Hay un acuerdo en el programa. Ahora, a veces no hay acuerdo en cómo ese programa se tiene que desenvolver. Sobre todo, hay un gran debate sobre cómo nos relacionamos nosotros con la directiva provincial. Ese es un gran debate...

Entrevistadora-: Ese es un gran debate...

Entrevistada-: Si, ese es un gran debate. Un debate que ha sido siempre. Y, me parece, que es uno de los debates que más cuesta cerrar. Si nosotros tenemos que esperar un poco este tiempo que impone la Comisión Directiva provincial... Que todos caracterizamos que sí... Que lleva el paso del gobierno... Pero que algunos compañeros consideran que hay que esperar un poco. Otros compañeros consideramos que Rosario tiene que marcar pista... Llamar... Abrir la movilización... Y que eso es muy bien visto dentro de toda la provincia. Que no es un gesto de cortarse solo... Todo lo contrario. Es un gesto que se ve como de unificar la lucha y demás (E21, militante de la agrupación Tribuna Docente. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

Los testimonios citados permiten apreciar las diferencias entre las dos perspectivas referenciadas. Sin embargo, lo asumido por los entrevistados no necesariamente representa dos posiciones irreconciliables, en términos de los sentidos que una

perspectiva le atribuye a la otra, y no todo lo que se le adjudica a la “posición contraria” es efectivamente reconocido como propio por parte de ese interlocutor. Ambas miradas permiten bosquejar distintos aspectos -a modo de interrogantes- que se considera necesario sopesar, a la hora de definir una estrategia de confrontación que se gesta desde un plano local, en este caso específico, una delegación:

¿En qué momento de un proceso conflictivo es pertinente tomar iniciativas que tensionen la confrontación con el Estado?, ¿Cómo se aborda la relación con la Comisión Directiva provincial en esa situación?, ¿En qué coyunturas y ámbitos es oportuno hacer explícitas las diferencias?

¿Qué características debe asumir la estrategia de comunicación? ¿Cómo se aborda la comunicación con la “comunidad”?, ¿Cómo se encara la discusión con los docentes de base?, ¿Cómo se impulsa el debate al interior de los cuerpos orgánicos del sindicato?

Para el programa del Frente, la motorización de una opción de izquierda en el campo gremial ha representado una estrategia de distinción respecto de otros modelos consolidados. Lo analizado hasta aquí parece indicar que el resguardo de esa carta ha requerido el despliegue de modos de operar que evitaran erosionar el sentido de pertenencia de la base. En ese plano entraron a jugar las tácticas que se fueron delineando al calor del posicionamiento público frente a un interlocutor que, en efecto, ha sido caracterizado como adversario en la disputa interna de la organización, pero aliado en la confrontación con el Estado.

d. Acerca del *clasismo*

Una de las tesis que desarrollamos en este trabajo de investigación es que la apertura del ciclo de movilización impulsado en el contexto de crisis social de 2001 promovió reflexiones y discusiones que fueron tributarias de una resignificación del *clasismo* en el ámbito sindical. Es claro que la idea de clasismo trasciende este ámbito y que involucra, en un sentido amplio, a diversas experiencias de organización colectiva que se identifican con la lucha por el socialismo. En este caso, nos circunscribimos a la sistematización de reflexiones que se contextualizan en la problemática de la organización sindical, como forma de resguardar la pertinencia de la relación de la categoría con nuestro objeto de estudio.

Los testimonios relevados permiten ver que el uso nativo de esta categoría no remite a una idea de “clasismo en singular”, en términos omnímodos, sino que, en sintonía con las

distintas discusiones y posiciones que se sistematizaron en este capítulo, se trata de un concepto que se referencia en un universo de experiencias históricas y perspectivas diversas que conviven en el sindicalismo de izquierda. En efecto, detrás de los criterios generales vinculados -por ejemplo- con la autonomía, la democratización del vínculo con la base y la “combatividad”, es posible identificar matices en los sentidos que se les confieren al clasismo, que emergen sobre la propia marcha de las discusiones que se suscitan en el desarrollo de la experiencia concreta, y que comprometen a la definición de estrategias y tácticas que son identificadas, por los actores, como propias de la acción sindical.

En algunos referentes, la pregunta por el clasismo promueve distintas reflexiones que apelan a la necesidad de pensar el papel que los sindicatos en general -y el sindicalismo docente en particular- despliegan en la fase histórica contemporánea. Una fase que, de acuerdo con lo expresado en un artículo escrito en co-autoría por Juan Pablo Casiello, uno de los militantes históricos del Frente Gremial, es caracterizada por su subordinación al “dominio casi absoluto del capital”, tanto en la vida laboral como en la vida privada (Casiello y Petrucelli, 2011: 53).²⁴⁸ En este contexto, algunos testimonios aluden al imperativo de compatibilizar y articular el mandato fundacional vinculado con la defensa de los “intereses inmediatos” (asociados al salario y a otras condiciones generales de trabajo) con la elaboración de una concepción política integral que contemple la multiplicidad de problemas que atraviesan a las condiciones de vida en el capitalismo contemporáneo. En el marco de esta preocupación, encontramos posiciones que promueven una resignificación de los criterios tradicionales que, en el seno de la izquierda, han atravesado a la forma de abordar a la relación entre sindicato y partido político.

“Antes, la misma tradición de izquierda planteaba que el partido político hacía una cosa y la tarea del sindicato, muchas veces, era ser correa de transmisión del Partido Político. O que podía tener una mirada integral que la llevaba el partido y que el sindicato sólo se ocupaba de una parte. Yo creo que hoy el sindicato tiene que hacer política y tiene que tener una mirada de reclamos transversales porque hoy el sindicato opina... Tiene que opinar sobre el tema de género, sobre problemáticas de ambiente, sobre la cultura, sobre la política económica, sobre la política educativa (...) El sindicato no debe encerrarse en su reclamo propio y, ni siquiera, en el reclamo de otro... Debe, desde el mundo del trabajo, desde el sujeto... Debe hablar desde este sujeto... Desde el sujeto trabajador, desde el sujeto del mundo del trabajo... En este caso, del trabajo

²⁴⁸ Recordemos que, Juan Pablo Casiello, uno de los autores del capítulo referenciado, se ha desempeñado en distintos cargos de la Comisión Directiva de AMSAFE Rosario. Actualmente, es militante de la Agrupación Margen Izquierda. Tomamos la caracterización realizada en el artículo “Desafíos del clasismo en el sindicalismo docente”, escrito en co-autoría con Ariel Petrucelli y publicado en: Gindin, Julián (comp) (2011) *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Ediciones Herramienta, AMSAFE Rosario, AGMER, ADOSAC, Buenos Aires.

docente... Pero, de ahí, expandirse y hablar sobre todas las problemáticas de la sociedad. Tiene que hablar sobre la seguridad, sobre la violencia... ¿no? En el nivel de responsabilidad que tiene cada organismo. Tener una mirada de que la política no es patrimonio del partido. El sindicato no interviene de la misma manera que el partido político, no va a elecciones, pero ya no opina sólo de un tema, sino que tiene que opinar... La idea esta de integralidad me parece que es una de las nuevas definiciones que tiene que trabajar el sindicalismo (...) En todo caso, es qué haces vos para que el conjunto del sector socio-laboral al cual vos representás se apropie y cree sentido sobre estas problemáticas que recién planteé... La ambiental, la de género, la problemática de la seguridad, la violencia, el medio ambiente...” (E1, militante de la agrupación “Sur”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).

Esa “resignificación” del papel del sindicato en su relación con “la política”, que el entrevistado recién citado vincula con la idea de “integralidad”, compromete el terreno de la formación/politización y se articula con el horizonte de democratización del trabajo intelectual, al que aludimos en los comienzos del capítulo. En sintonía con este análisis, también se apela a las instancias reales de coordinación que se concretan en los ámbitos de participación de base, como resguardo de que la proclamada consigna “unidad de los trabajadores” no quede subsumida a un “acuerdo de cúpulas”.

“Después, la unidad con el resto de los trabajadores, un clasismo importante en ese sentido... No de cúpulas sino construido a partir de las corrientes subterráneas de militancia. Hay instancias reales de coordinación, no de cúpula... Y bueno... Eso genera, también, una militancia diferente. Acá cuando hay asambleas vienen todas... todas las corrientes y todos los trabajadores que quieran venir a plantear sus luchas... La solidaridad... Incluso acá hace muy poquito estuvo la mamá de... No me acuerdo ahora el nombre... Este chico que fue linchado acá cerquita, que fue noticia nacional...²⁴⁹ No sólo a pedir la solidaridad, sino que nosotros fuimos convocantes, también, en la marcha, para pedir justicia ante este hecho aberrante. Todos los fenómenos que se dan cotidianamente... Porque yo te puedo mencionar esto y vos decís ‘Bueno, en otros lugares también sucede...’ Pero esto es la cotidianeidad. Estos no son hechos aislados. Esto es... Ante cada asamblea, aparecen trabajadores que vienen con la solidaridad, aparecen los hechos sociales (...)” (E15, militante de la Lista Naranja y de “Opinión Socialista”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Profesor de Escuela Secundaria. Entrevistado en 2014).

Otro de los sentidos que emergen en el uso de la categoría “clasismo” es el de la “solidaridad” con otros sectores de la clase trabajadora, tal como lo expresa el testimonio recién reproducido. En el ámbito gremial docente, la “solidaridad de clase” comprende el entretejido de alianzas con otros sectores que se ven involucrados en el campo del conflicto educativo, como los estudiantes, en el caso de los niveles medio y superior, y la “comunidad” (extensiva, como ya consignamos, a las familias de los niños que concurren a los niveles inicial y primario). En esta trama de significaciones, la tarea del sindicato docente es también concebida como “enseñar a luchar”.

“Ahora, a mí me parece que un sindicato docente, además de todo esto, siempre tiene que tener el lugar y la mirada para el alumno, para el pibe, para el que va a la escuela primaria, secundaria y el jardín... La mirada de los niños, de los jóvenes, la mirada de los adolescentes. Saber que nosotros no sólo vamos a defender nuestros derechos como trabajadores, sino que también uno enseña a luchar a sus alumnos. Que sus alumnos, el día de mañana, cuando sean trabajadores sepan que

²⁴⁹ Se refiere al caso de David Moreira, un joven asesinado, en 2014, por un grupo de vecinos del barrio Azcuénaga, tras un intento de robo.

juntarse, agremiarse, estar en un sindicato es bueno porque nunca tenés que estar solo para luchar por algo. No solamente el derecho del trabajador, sino también el derecho que tiene el niño, el adolescente, de aprender. ¡Ese sería el sindicato ideal! (...)” (E18, militante de la agrupación Margen Izquierda. Entrevistada en 2014).

En su uso nativo, la idea de clasismo atraviesa la discusión del programa, y se articula con las distintas controversias sistematizadas en este capítulo. Los sentidos que los entrevistados le atribuyen a la categoría toman una significación particular en el marco de la problematización de las formas de organización colectiva, que deja como herencia la crisis de 2001. En este caso, vemos que adquiere envergadura la noción de “integralidad” como concepto que apuesta a ampliar la agenda de cuestiones que toma el sindicato, pero que -para algunos sectores del Frente- también supone la resignificación de las formas de articulación de las instancias corporativas y políticas de la organización colectiva.

En el capítulo 2, habíamos planteado que, en su gran mayoría, las organizaciones sindicales docentes despliegan estrategias para construir una agenda que aborde el trabajo de enseñar desde una perspectiva integral (con reivindicaciones sectoriales, problematizaciones políticas y pedagógicas). Desde esta mirada, aquello que los entrevistados identifican con la “integralidad” no parece ser privativo de las preocupaciones del sindicalismo de izquierda, más allá de que podamos esbozar hipótesis en torno al nivel de mayor radicalización que este sector le puede imprimir a la problematización de ciertas cuestiones. Pero también aludíamos a la vigencia del desafío de superar la escisión entre quienes conducen (y piensan) y una base confinada a “consumir” lo producido por la élite. Allí asume singularidad la apuesta por delimitar un modelo de organización diferente y en ese punto se desatan las controversias en torno al lugar que le compete al sindicato y al partido.

Capítulo 6: El modelo “desde abajo”. Miradas de los delegados de escuela

a. Introducción

En este capítulo, nos proponemos sistematizar las perspectivas que los “militantes de base” tienen del modelo de organización de AMSAFE Rosario. Como ya hemos señalado, la idea de “modelo” involucra discusiones y posicionamientos en torno a la participación, a los métodos de toma de decisiones, a la forma de abordar la relación con el Estado y al modo de vincularse con la conducción provincial del sindicato. Dentro de la categoría “militantes de base” incluimos -como hemos indicado- a aquellos delegados de escuela que no reconocen una adhesión orgánica a una agrupación sindical y que, en algunos casos, se han incorporado en forma reciente a la actividad gremial. En la sección introductoria de la tesis hemos formulado, a modo de hipótesis de trabajo, que el accionar del Frente Gremial 4 de Abril genera posicionamientos y expectativas heterogéneos en la base gremial. Asimismo, esta base gremial interviene, con sus estrategias, en la construcción del programa que el Frente define para llevar adelante la conducción de la delegación. Creemos que esto último se manifiesta, de diversas formas, en la compleja tarea de que los delegados llevan a cabo y que compromete distintas acciones de articulación entre el lugar de trabajo y la organización sindical. Toma cuerpo, por ejemplo, en la institucionalización de líneas de acción que emergen en las escuelas (con un origen autónomo de las iniciativas de los militantes orgánicos), o en desafíos que los entrevistados reconocen como propios de su rol y que se encaminan a motorizar la participación.

Tal como planteamos en el capítulo anterior, es posible afirmar que existe un consenso en reconocer, como criterio sustantivo del programa del Frente, el papel estratégico del cuerpo de delegados en la apertura de la discusión y en el “reaseguro” de la democracia sindical. El delegado ha sido definido como el eslabón en la construcción del vínculo con las escuelas como lugar de trabajo y, en este contexto, como quien lleva al sindicato la “voz” de lo que allí sucede. Los “militantes orgánicos” valoran la presencia que los delegados le dan al gremio en la vida cotidiana de la escuela, y los caracterizan -asimismo- como un colectivo heterogéneo.

A pesar de las diferencias de posicionamiento entre los delegados de base entrevistados, es posible identificar un marco de referencia común que aprecia los atributos democráticos del Frente. Allí se pondera -entre otros aspectos- el compromiso con la

“defensa de los trabajadores”, así como la apertura y la accesibilidad de los integrantes de la Comisión Directiva de AMSAFE Rosario. No obstante, las miradas también convergen en criticar la desmesurada energía que se llevan las disputas en los espacios asamblearios.

A su vez, y dado que se trata de un universo heterogéneo, se manifiestan dos posiciones contrastantes. Por un lado, la de quienes, desde la valoración de la unidad del gremio, reclaman una mayor capacidad de conciliación, la que, según esbozan, debería traducirse en la moderación de los niveles de confrontación con la conducción provincial. Por el otro, la de aquellos que, en disonancia, plantean la necesidad de profundizar las estrategias de radicalización. En este caso, y más allá de reconocer las dificultades que se pueden derivar de los elevados niveles de tensión, los entrevistados expresan una mayor aprobación hacia la política de diferenciación del Frente.

b. El papel del delegado

Una preocupación que guarda sintonía con algunas inquietudes planteadas por militantes orgánicos del Frente, analizadas en el capítulo anterior, se relaciona con los cambios en la composición del cuerpo de delegados, específicamente, con el dimensionamiento de una actitud de “quietud” que podría vincularse con una tendencia a que la tarea vaya quedando constreñida a los aspectos más burocráticos de la función.

“Ahora hubo una renovación en el cuerpo de delegados y yo no sé... Habrá que darle un poco de tiempo... Porque hay muchas delegadas y delegados nuevos, pero está como medio así... Un cuerpo de delegados, para mi gusto... Muy quieto, muy... Muy ligado a las licencias gremiales, digamos. Se nota eso, ¿no? Porque, digamos... No es tomada la reunión de delegados como... Bueno, yo... Empieza a las ocho... Estoy a las ocho... La discusión se extiende hasta la una... Me quedo hasta la una. No... No... Vengo acá, ¿viste? Zafo un rato de la escuela. Tomo la licencia gremial y mañana vuelvo... Y, ni siquiera, informo qué estuve haciendo. En general, digo... En general... Obviamente que hay excepciones de gente que labura de otra manera. Hay gente que ni siquiera conozco porque somos un montón, pero eso es lo que nos...” (E12, delegado de base. Entrevistado en 2015).

Quienes hacen este llamado de atención, alertan también frente a lo que evalúan como una fragmentación de la lucha y de la participación, que cobra cuerpo -por ejemplo- cuando las actividades de protesta se circunscriben a los delegados -quienes tienen la posibilidad de tomar licencia gremial dentro del horario laboral- o bien a propuestas de acción que quedan acotadas a las problemáticas específicas que puede presentar un determinado nivel o modalidad de enseñanza.

Desde esta preocupación, y en sintonía con la idea de resguardar los atributos democráticos de la dinámica de la seccional, en el momento de definir su función, algunos

delegados enfatizan la necesidad de potenciar los esfuerzos para promover el crecimiento de la participación. Allí toma relevancia la construcción de un vínculo con los docentes de base, que habilite la desarticulación de creencias o supuestos que, según analizan, contribuyen con la consolidación de la idea de que el delegado es quien “todo lo sabe” y “todo lo resuelve.”

“Se nos demanda que hagamos... que sepamos todo... leyendo información... Pero, muchas veces, los compañeros tampoco se interesan. Hay cosas que son públicas... las páginas web... de los sindicatos (...) Uno trata de comunicar, de informar siempre, de llevar, pero no siempre a nosotros nos llega toda la información. Y, muchas veces, entre nosotros llega porque nos movilizamos nosotros y estamos en contacto. Por ahí, se han creado modos muchos más modernos para justamente llevar... O grupos de WhatsApp... Pero, ya te digo... los portales, por mail... Pero, bueno... Hay información a la que podemos acceder todos. Y todos, también, tenemos que conocer nuestros derechos... No solamente el delegado, digamos, pero bueno, muchas veces se pretende eso también del delegado, que sea el que sepa todo sobre artículos, sobre licencias, sobre concursos, sobre normativas. Sí, obvio, a mí me interesa... Yo lo sé y lo hago... Y tengo, por ahí, onda para ayudarlo a cualquiera (...) Bueno, todos quieren que vos les lleves información, todo ese tipo de cosas. Más que nada, eso... Sí, uno trata de hacer ese canal, más que nada, de llevar al sindicato, y de devolverle a la gente lo que el sindicato... O sea, lo que surge de esas asambleas, de esas reuniones...” (E5, delegada de base. Entrevistada en 2016).

“Yo soy muy partidaria de lo colectivo. A mí no me gusta que me digan: ‘Ah, vos porque sos la delegada’. No, pará... El que yo sea delegada fue meramente por una elección, porque tiene que haber un nexo que participe. Imaginate que sería muy difícil que cada vez que haya una asamblea vayamos cien, doscientos, trescientos, que somos de cada escuela... (que), vayamos todos a encontrarnos a un lugar y a debatir... A acordar mociones... A presentar propuestas. Entonces yo soy como la voz cantante de la escuela. Soy un nexo entre lo que después pasa en la asamblea, o las informaciones que llegan, para transmitir las a la escuela. Digamos, a mi manera de ver las cosas, no soy más que un vehículo para... Para poder ver las cosas que pasan en la escuela, llevarlas y plantearlas al gremio para que se transformen en una lucha. Y cuando hay información sobre... Bueno, ahora sí vamos al paro, o si hay una movilización por lo que fuera, transmitirlo a la escuela, y poder llevarlo al debate en las escuelas. Un ir y venir. Por ahí, a mí me preguntan, ‘pero ¿vos sabés tal cosa?’. Y, todo no lo sé, pero bueno... Lo podemos averiguar, lo podemos charlar, lo podemos ver. Vamos a ver quién nos puede ayudar y quién nos puede dar una mano. Y más... Con esto de que, por ahí, yo recién arranco y por ahí también voy yo también descubriendo qué hay que hacer. Pero bueno, a mí me gusta que... Tener, por ahí, también el aval de que mis compañeros me busquen. Poder ir uniendo como piezas del rompecabezas para ir terminando, armando como un todo (E6, delegada de base. Entrevistada en 2016).

Este señalamiento, que entendemos interpela el vínculo de exterioridad que algunos docentes parecen entablar con el sindicato, se articula con la problematización de ciertos “mitos” que, como se analiza en el testimonio que reproducimos a continuación, vendrían a obturar el compromiso con la organización colectiva. En este contexto, “promover el crecimiento de la participación” conlleva todo un trabajo en torno a la desnaturalización de creencias que son leídas como funcionales a la restricción de ese compromiso con lo colectivo.

Entrevistadora—: Y a vos, ¿cuál te parece que es, o debería ser, la tarea del delegado básicamente?

Entrevistado—: Un poco es eso... Crear ese vínculo... Crear esa... Romper ese mito de que el sindicato es algo que lo manejan otros... Sino que somos parte del sindicato... Acercar a mis compañeros... Yo intento hacer eso... Por lo menos de lo que hago yo, ¿no?... Provocar la

participación... Eso, más que nada... Que se apropien del espacio... Que también... Sí... De pelearle a esa idea de que las dirigencias son los hacedores de todo... Más, en un sindicato como AMSAFE... Que yo, también... Yo valoro que, aunque sean pocos los espacios donde votamos... Pero los valoro mucho. Porque veo que no pasa en otros lugares. Yo, bueno... Soy hijo de metalúrgico. Mi viejo es metalúrgico y él toda su vida ha estado afiliado a la UOM (Unión Obrera Metalúrgica). Pero él nunca participó de una asamblea, nunca votó nada. O sea, yo veo esas cosas, esas diferencias... Y, más allá de que no me guste tal o cual conducción, me parece que el modelo sindical que tenemos es para cuidarlo por lo menos. Hay que mejorarlo, pero hay que cuidarlo también mucho, porque no lo veo en otros lugares. Y me parece saludable incluso para el trabajo pedagógico, en relación con los chicos, para la educación. Para vivir en una sociedad mejor ¿no? Si un docente no tiene esa participación o esas inquietudes... Qué sé yo... Me parece muy difícil que después pueda transmitirles a los chicos, a las chicas, en la escuela, que la sociedad se puede mejorar, porque si no intenta mejorar sus propias condiciones, es difícil (E11, delegado de base. Entrevistado en 2016).

Expresiones tales como “el sindicato es algo que lo manejan otros” o “las dirigencias son hacedoras de todo”, referencian creencias que el entrevistado problematiza, desde un horizonte de sentido que valora la tradición democrática de AMSAFE y reconoce los contrastes con tradiciones más conservadoras de otros sectores del sindicalismo, como ejemplifica, en este caso, con la UOM. Como ya hemos mencionado en capítulos precedentes, la ponderación positiva de esta tradición también está presente en la mirada de los militantes orgánicos.

Pensamos que es pertinente recuperar la conceptualización de “mito” a la que arriba Roland Barthes (1999), quien lo define como una expresión del lenguaje que distorsiona lo real, naturalizándolo y deshistorizándolo, en el marco de una operación que oculta la intencionalidad política de dicha expresión. En este caso, las creencias referenciadas por el entrevistado, son problematizadas por su “intencionalidad” delegativa y desmovilizadora.

Para los delegados de base, su tarea también consiste en generar herramientas para contrarrestar las situaciones de desgaste que se presentan en los momentos de reflujos de la participación de los docentes en la vida gremial, a veces muy propias de las transiciones entre procesos de huelga. A su vez, en Rosario se plantea un escenario donde su rasgo específico, esto es su “combatividad”, no siempre expresa lo que ocurre en el resto de la provincia. Lo que se propone y se vota en la delegación no suele ser acompañado por las votaciones de la asamblea provincial. En este contexto de “adversidad”, el delegado se enfrenta con el desafío de pugnar por la consolidación del compromiso con la idea de que “al gremio lo hacemos entre todos”. Esta tarea puede volverse más ardua en los niveles de educación media y superior donde se hace más difícil concentrar la jornada laboral en un solo establecimiento.

“Pero también está mucho el tema de la queja... No sé... ‘¿para qué?’ ‘Si no hacen nada...’ ‘O no hacen, después, lo que yo digo... Lo que yo voto’... Pero, por ahí, también a veces es difícil, también, insistir en que el gremio lo hacemos entre todos... Y no es como un ente por allá afuera... Es AMSAFE Rosario, es AMSAFE provincial... Sino que la lucha se logra con la participación de todos. Y si, realmente, queremos que lo que nosotros decimos sea escuchado, necesitamos que todos participemos. Entonces si acá se vota... Por ejemplo, ahora, que estamos en votación y nosotros... Ahora, por ejemplo, en AMSAFE Rosario no se coincide con la moción de AMSAFE provincial. Bueno, hay que tomarse con seriedad el voto. Cuanto más votemos y más participemos... Y más fuerte sea la moción, digamos... Cada vez, va a ir tomando más relevancia lo que nosotros votamos como departamento... Que, aparte, Rosario es un departamento muy grande...” (E6, delegada de base. Entrevistada en 2016).

La tarea del delegado muchas veces parece ser nadar contra esa corriente generada por las pujas internas que -como analizaremos más adelante- son objeto de crítica y parecen contribuir a afianzar las representaciones míticas que abonan el desinterés por la organización colectiva. Pero también tiene que luchar para desarmar las actitudes individualistas que conspiran contra el compromiso y la responsabilidad frente a las decisiones tomadas.

“(...) A mí, realmente, siempre me interesa mucho participar. Es complicado, como te digo... Yo también los entiendo a los de la conducción, porque es complicado (...) Porque muchas veces pasan cosas que... No se comprometen... Votan un paro y después no lo hacen... Cosas así, por ejemplo. Entonces, eso es una lucha constante que hay... Uno, como delegado, muchas veces tiene que incentivar a los docentes para que se comprometan con algo... Para que lo hagan... A veces... Que voten, que... Y bueno, por ahí, es mucho el reclamo que se hace, la demanda... Pero que, después, en el fondo (...) No, no... Como que no hay eco de un lado... Tampoco... Después, está la conducción del otro lado... La consecuencia del otro lado. Es difícil ser delegado, pero es muy interesante participar. Uno se da cuenta, digamos... Estar en el meollo de las cuestiones. Poder... A veces... Digamos... Intervenir. Ya te digo... Es muy difícil intervenir... Es muy difícil representar a los compañeros. Porque, por ahí, decís, ¿cómo puedo llevar esto? Porque los planteos... Uno debe ser lo más fiel posible. ¿Y cómo llevar, también, a la escuela, muchas veces, las cosas que salen de las asambleas?, ¿cómo le explico a mis compañeros que se habló esto?, ¿o que no se trató tal tema?, ¿o que se dijo tal cosa, que lo que salió fue tal...? Bueno, a veces, uno tiene el papel más arduo, más difícil. Y se le reprocha mucho. A veces, eh... A mí me han reprochado que no se han enterado cosas que yo tampoco me he enterado... Que no les he dicho que no había un curso de nivel inicial, ¿viste? (...) Nada... Y, por ahí, el otro viene y te reprocha de una cosa que no pasó. Es ardua la tarea, pero es muy interesante. Es muy... Digamos... Es divino también” (E5, delegada de base. Entrevistada en 2016).

El delegado asume una tarea de intermediación que abarca múltiples responsabilidades. Es ilustrativo lo expresado por la entrevistada N° 6 en un testimonio reproducido en líneas anteriores, cuando alude a la idea de unir las “piezas de un rompecabezas” para armar el “todo”. En esa intermediación, cobran relevancia un conjunto de tareas que se sitúan en un proceso en el que, según Ghigliani y Belkin (2010), tiene lugar la *formación de los intereses colectivos inmediatos de los trabajadores*, de acuerdo con lo que consignamos en el capítulo 1. La complejidad del proceso radica, como señalan los autores, en que los intereses inmediatos expresan una construcción social. Su manifestación empírica es “el resultado siempre contradictorio del choque entre intereses particulares e intereses colectivos debido a la fragmentación, la subordinación y la explotación de la clase. *La*

organización, el liderazgo, los procesos de toma de decisión y las propias direcciones sindicales, juegan un papel central en este proceso” (Ghigliani y Belkin, 2010: 105. Las cursivas son del original). En la definición de esos intereses intervienen las dinámicas de interacción entre los trabajadores de base y los delegados (así como las que se generan con otro tipo de referentes). Esas dinámicas albergan procesos de construcción de sentidos acerca de las “injusticias”, la pertenencia a un “colectivo”, los “intereses comunes frente a los empleadores”. Son, a su vez, un espacio donde suele ejercerse la persuasión para incitar (o no) a la acción colectiva (venciendo las resistencias frente a posibles costos individuales), así como para legitimar las medidas de lucha (frente a los argumentos contrarios de patrones y autoridades públicas) (Ghigliani y Belkin, 2010: 106).

En la descripción que los delegados de AMSAFE Rosario hacen de su propia tarea, cobra relevancia: llevar la “voz de la escuela” a los cuerpos orgánicos del sindicato y pugnar para que esa voz sea escuchada; generar propuestas que articulen las demandas del lugar de trabajo con lo decidido en la institución gremial, no sin buscar formas creativas de sortear las brechas que puedan generarse entre lo abordado en uno y otro ámbito. Asimismo, el delegado tiene que manejar información variada, ponerse a tono con un universo de temas técnicos que, a pesar de que puedan trascender ampliamente al núcleo básico de su interés por participar, son valorados por su relevancia para la lucha por la mejora de las condiciones de trabajo, aspecto que pone de manifiesto, una vez más, la complementariedad y la tensión entre las dimensiones técnica y política de la acción sindical.

La relevancia de las construcciones sociales/culturales que se despliegan en este proceso de intermediación, se correlacionan con la importancia que los militantes orgánicos le atribuyen a la significativa presencia que en la seccional cobra el cuerpo de delegados. Aquí se ponderan los cambios que en todo colectivo laboral genera la posibilidad de contar con tal figura, desde la unidad de los trabajadores de un establecimiento hasta la posibilidad de que la escuela se sume a participar en las actividades promovidas por el sindicato.

c. El compromiso con la “defensa de los trabajadores”. La apertura, la accesibilidad, la democracia.

Decíamos que un punto de convergencia es la caracterización del Frente Gremial como un espacio consecuente con la “defensa de los trabajadores”. En la mirada de los

delegados, este atributo es contrastado con una actitud de la conducción provincial, caracterizada como más proclive a “generalizar” o “diluir” las problemáticas vinculadas con las condiciones laborales. Algunas entrevistas sugieren una vinculación entre la “afinidad” de algunos de sus referentes con el partido de gobierno provincial o el nacional y cierta predisposición a “consensuar”. Un aspecto que se distingue de la conducción de la Delegación Rosario, es su “independencia” respecto de los partidos de gobierno, aun cuando se alzan críticas frente a las divisiones que emergen como consecuencia de las pujas “partidarias” dentro del Frente Gremial.

“(El Frente) Me parece que siempre ha tenido una posición de defensa de los trabajadores. Me parece que... En ese sentido... En su discurso y en su accionar sigue teniendo esa posición y hace que la gente... Sobre todo, los que están más... Tienen un poco de conciencia de las condiciones en que trabajan y (de) que la plata no les alcanza... Que laburan un montón... Los siguen votando porque, en realidad, desde la otra parte, no hay una propuesta de ese tipo. O sea, parecería que están las cosas bárbaras y... Me parece que la gente se siente identificada en este sentido... Las cosas no están bien. No la estamos pasando bien y bueno... Es un espacio que me permite, realmente, expresar eso. Identificarme con eso...” (E23, delegada de base. Entrevistada en 2014).

“Con AMSAFE provincial tengo cuestiones ideológicas partidarias. Creo que, en algún sentido... Es más... Digamos... Ellos son kirchneristas en su mayoría. En algunas cuestiones, sí se pueden acordar algunas cosas, pero suelen tener una participación así, digamos, muy constante con la patronal, lo cual no me parece mal porque uno tiene que consensuar, pero me parece que muchas veces los pedidos de las bases ellos los generalizan y eso hace que después se diluyan. Como, por ejemplo, ahora, las cuestiones edilicias que tenemos nosotros, particularmente... Tantos problemas... Hace muchos años... Y que nunca habían venido a participar y a preguntar qué era lo que necesitábamos... Habiendo un comité mixto, con representantes de la patronal y, justamente, de AMSAFE Santa Fe. Por otra parte, AMSAFE Rosario... En su mayoría, el Frente está compuesto por partidos de izquierda (...) Creo que AMSAFE Rosario, si bien es más confrontativa con la patronal y está en las situaciones de crisis siempre presentes, al tener internamente diferentes movimientos políticos ideológicos hace que les cueste a nivel interno conseguir consenso” (E14, delegada de base. Entrevistada en 2015)²⁵⁰

“(...) Da la casualidad de que nuestra secretaria de AMSAFE provincial es la secretaria de CTERA, que no... No aúna fuerzas para reivindicaciones más federales, más de lucha para destrabar algunas cuestiones. Para mí esa pugna es la que está por ahí endeble (...) Y bueno... Esta cuestión más oficialista, más burocrática, más... Esta cuestión de que siempre arreglan con el gobierno...” (E29, delegada de base. Entrevistada en 2016)

“Porque, entonces, hasta ahora... AMSAFE provincial, Santa Fe, o CTERA era afin al gobierno... Y está todo bien... No... Vos no podés ser afin a la patronal cuando vos estás representando a los trabajadores. Porque no podés acordar simpáticamente con el gobierno, que es la patronal en este caso, sin saber que estás representando a los trabajadores, que pueden estar de acuerdo o no. Me parece que cada uno puede tener su partido y su... digamos... su militancia política. Pero al momento... No podés ponerte la bandera y acordar. Y eso es lo que le hizo siempre hasta ahora, digamos, la conducción de AMSAFE provincial” (E5, delegada de base. Entrevistada en 2016).

En el marco de los contrastes que los entrevistados señalan entre el oficialismo provincial y la conducción de la delegación, se valora la “apertura” y la “accesibilidad” de los

²⁵⁰ Reiteramos la reproducción de un pequeño fragmento ya citado en el capítulo 4, con el objeto de ilustrar empíricamente el análisis que estamos realizando.

integrantes de la CD de AMSAFE Rosario, su predisposición a la escucha, y su sensibilidad para acompañar distintas situaciones que se plantean en las escuelas. En algunos casos, como en el testimonio que reproducimos a continuación, prima la representación de un funcionamiento articulado, especialmente en los primeros contactos entablados con el sindicato. Es decir, más allá de la composición heterogénea del Frente y de las grietas internas, estos conflictos no parecen ser visibles en el día a día de las escuelas, sino que recién se llegan a dimensionar cuando, en el transcurso de un proceso en el que los delegados se involucran con la vida cotidiana del sindicato, cobra mayor visibilidad la lógica de las agrupaciones.

“Así que, cuando empezamos con mi compañera... Que yo la acompaño como suplente... Tenemos, de parte del gremio, una apertura muy grande... Una... Porque, en realidad, ya nos conocían esta actitud de lucha en la escuela. Sin ser delegadas, nosotras, los convocábamos en las diferentes situaciones que se vivían en la escuela... Así que había un vínculo personal, de parte de mi compañera y mía, con la gente de la Dirección. Con todos, sin distinción de la agrupación. Eso nos enteramos después. Era toda una cuestión de que sentíamos que AMSAFE Rosario estaba presente cuando había alguna situación. En ese momento, estaba todavía Daniel Couselo y era, realmente, un frente articulado, ¿no? Cuando nosotras entramos, vimos eso... La ruptura se produce en el mientras tanto, en nuestro transcurrir... Que fue ahí, también... Que no entendíamos nada (...) Sobre todo, porque habíamos... Cuando entramos a participar al gremio eran todos iguales para nosotros. Después nos empezamos a enterar de cuáles eran las agrupaciones, los intereses, por ahí, más políticos de cada agrupación... Y lo nuestro fue más una cuestión afectiva hacia todos los miembros de todas las agrupaciones. Entonces, bueno, yo hasta ahora me mantengo en esa línea. No sólo por mantener lo afectivo, que me parece muy importante, sino porque no... No sé cómo sería... Yo le llamo ‘tripa de militante’. No siento que tenga tripa de militante. Bah... El concepto de militancia puede ser muy amplio, pero el hecho de participar... Yo me siento militante en la lucha de los pueblos originarios, las escuelas marginales, la lucha docente, abierta, así. Pero la militancia en una agrupación, con una línea ya marcada, con intereses ya marcados, a veces, muy particulares... Y que te hacen oponerte, de alguna manera... No me siento convocada a eso... No me enamora... No... Para nada... Y cuando, a veces, sí nos ven más cercanas a algunas personas que pertenecen a alguna agrupación... Y, a veces, en el afuera queda como que pertenecés a una agrupación. Es más, nos dijeron que ellos creían que éramos de esa agrupación... Y dijimos que no. Que, en realidad, ellos fueron los que respondieron inmediatamente a las demandas de la escuela. O sea, hicieron presencia... Entonces quedó el vínculo ahí... Que se generó... Pero...” (E10, delegada de base. Entrevistada en 2014).

El testimonio permite profundizar, desde distintas dimensiones, algo de lo ya enunciado. Por un lado, la apertura y el interés que efectivamente demuestra la conducción acerca de lo que ocurre en la escuela. El sentimiento de que el sindicato “está presente” parece alentar un compromiso “afectivo”, un “vínculo personal” con una organización que ofrece contención e incluye cuando se la necesita. Ése parece ser el plafón desde donde la institución sindical contribuye con la dinamización de la vida gremial en la escuela. En el marco de esta apreciación general, la entrevistada alude a la figura de la “tripa militante”, como marca identitaria que denota un atributo de los dirigentes sindicales. Atributo que, podríamos pensar, se expresa -recuperando los aportes de Sian Lazar (2019)- en un tipo de “sociabilidad expansiva” e “inclusiva”, que pone en juego su

habilidad para desarrollar y mantener extensas redes sociales. Es interesante el reconocimiento que la entrevistada deja ver hacia quien posee esa “tripa militante” en tanto actitud “contenedora”, aun cuando esa actitud conlleve recorridos que no esté dispuesta a transitar.²⁵¹

Asimismo, y para que el vínculo se construya en los ámbitos de base, poco parecen importar los nombres propios de las agrupaciones que intervienen, ni los quiebres internos, si se responde a las problemáticas que los delegados llevan al sindicato. Lo que efectivamente parece repercutir, como venimos señalando en las líneas anteriores, es el despliegue de una actitud empática y receptiva hacia las preocupaciones que plantean los delegados. Como lo sugiere el testimonio que reproducimos a continuación, estas preocupaciones revelan un nivel de compromiso frente a las distintas situaciones que los docentes afrontan como trabajadores, en su tarea profesional y en la lucha cotidiana por la obtención de los medios de vida.

“Lo que yo he notado, por ejemplo... Que, por ejemplo, Gustavo Terés es una de las personas que yo levanto el teléfono y la llamo, y me contesta (...) Y me contesta las llamadas. No tengo la posibilidad de que todos hagan lo mismo. Inclusive hay personas con un escalafón más bajo (...) Menos rango... Que no te contestan las llamadas. Por ahí están ocupados, ¿qué sé yo? No sé, pero es una persona que se ve que, por ahí, está atento a nuestros pedidos. Y, por ahí, yo soy también una persona que no jorobo por pavadas. Yo lo que veo, por parte del gremio de AMSAFE Rosario, es que ellos están con nosotros muy pendientes de qué nos pasa ¿Me entendés? Ellos, a nivel de cómo... Qué nos pasa a nivel salario y qué nos pasa a nivel ser humano. Porque todos atrás tenemos una familia... Tenemos hijos... Tenemos padres que, por ahí, necesitan de algún auxilio. Y yo... Lo que veo en AMSAFE (...) O sea... Valoro de ellos... Es que cuando ellos ven un problema la siguen hasta el final ¿Entendés? Entonces, hay determinadas... No te puedo puntuar algo específico, pero todos en aquellos momentos donde alguna compañera ha querido ser... ¿Cómo te puedo decir? Sacada del cargo, sin motivo... Llevada a otro lado... Se ha peleado y se ha conseguido que se quede en el lugar. ¿Entendés? Eso es lo que yo tengo que destacar. A nivel de que ellos se han preocupado mucho con nosotros... Hacen un cuidado... ¿Cómo te puedo decir?... Personalizado... ¿Entendés? Porque yo tenía una compañera que fue como denunciada por abuso, por una mamá, a nivel secundario... Eh... Y ellos hicieron un seguimiento personalizado, a nivel de juntarse con la directora, con la supervisora... Charlar con la mamá del alumno... Charlar con la maestra... Cosa de que no quede perjudicada la maestra, ni quede perjudicado, el día de mañana, el alumno. Ya te digo... Lo que yo noto es eso en el gremio. Es... O sea, se han preocu... Ha cambiado el gremio... Eh... El gremio no era igual. El gremio, antes, estaba con otra dirigencia” (E9, delegada de base. Entrevistada en 2016).

La observación de la entrevistada corresponde a una caracterización de la conducción que asumió con posterioridad a la ruptura de 2013. En su relato, el registro del “cambio” entre

²⁵¹ En su investigación sobre la Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN) y la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), Sian Lazar (2019) recupera la categoría nativa de “contención”, como noción que permite capturar “los modos en que el grupo abarca al individuo”. Retoma los aportes de Bion (1959) y apela a la idea de un proceso comunicacional en donde “el contenedor” recibe y comprende el contenido emocional del mensaje que procesa (sin dejarse abrumar por ese contenido emocional) reconociendo al “otro” e incluyéndolo, de este modo, en el colectivo.

la “gestión actual” y la inmediatamente anterior no parece obedecer a un conocimiento preciso de las demarcaciones político-sindicales que condujeron al quiebre. Lo que prima a primera vista, en la identificación de la diferencia, es la percepción de una mayor accesibilidad, de predisposición a responder y a involucrarse.

“(…) Cuando vemos que entra AMSAFE Rosario en elecciones, y gana Gustavo Terés, María Elena... Que, creo que... Mirá... Porque yo nunca ahondé este tema con Gustavo. Creo que ni siquiera piensan igual políticamente (...) ¿Me entendés? Lo que yo he notado con ellos es que son muy fáciles de llegar. No es una persona que vos... No vas a acceder nunca... Y eso me pasaba con la conducción anterior. Eran muy difíciles de llegar ¿viste? Y cuando vos llegabas, por ahí, no te daban respuestas claras. Y yo tengo entre mis compañeras gente muy grande, que ya se están a punto de jubilar. No les podés ir con tecnicismo, ni con palabras difíciles... Decíselo clarito, ‘mira, esto es así, así y así...’ Y, por ahí, es eso... Por ahí, que ellos ven conmigo, que yo les digo las cosas claras ¿Entendés? Podés hacer, no lo podés hacer... Te va a perjudicar, no lo hagas... Sí, hazlo... ¿Entendés? Pero si vos les respondés con muchas palabras difíciles, por ahí quedaban... Y, a veces, por vergüenza por preguntar... Porque las maestras... Por ahí, también nosotras no queremos preguntar para que no se nos note que no sabemos algo. O algo con alguna palabra difícil... Directamente, no preguntamos. Y yo notaba eso en mis compañeras... Más que nada en la gente grande... Que no preguntaba...” (E9, delegada de base. Entrevistada en 2016).

Si bien la entrevistada intuye la existencia de diferencias entre Gustavo Terés (entonces Secretario General de AMSAFE Rosario, y militante de la agrupación Sur) y María Elena Molina (Secretaria Adjunta de la delegación y militante de la agrupación Tribuna Docente), en su relato pesa más la representación de una actitud compartida que, en su condición de referentes, desplegaban en el vínculo cotidiano con los docentes de base. La caracterización de esta actitud de accesibilidad y de empatía se conecta, sin duda, con la valoración de una estrategia de la conducción que, más allá de los matices de estilo entre los distintos sectores internos al Frente, en el terreno de la vida cotidiana del gremio, involucra a la relación representante-representado. Podemos pensar que esta relación de representación se ve retroalimentada por los lazos afectivos que se van construyendo en ese proceso de contención al que aludíamos recientemente. Asimismo, esa contención opera como soporte de la vinculación del individuo con el colectivo y compromete lo emotivo, además de lo político e ideológico.

Como se puede apreciar en la entrevista recién citada, esa estrategia alcanza también a la función del delegado. La capacidad de “ser claro” y, junto con ello, la búsqueda de recaudos que permitan regular las asimetrías que emergen en una relación donde el delegado es identificado como portador de un conocimiento técnico y político sobre la cuestión gremial, sintonizan con una modalidad cuidadosa en la construcción del vínculo, que evita irradiar aquello que puede plantearse como una “superioridad” inhibitoria del planteo de inquietudes/interrogantes y, por carácter transitivo, de la propia participación.

A esto se añade el reconocimiento del compromiso con la tarea pedagógica de la escuela que, según argumentan otros testimonios, se traduce en el respaldo de las distintas iniciativas que se emprenden en ese ámbito, en el desarrollo de un interés particular por impulsar y apoyar proyectos que promuevan la recuperación o profundización del vínculo con la “esencia” del trabajo de enseñar.

Entrevistada-: (...) Lo que más me atrajo... En realidad, por lo que más me acerqué, digamos, al gremio... Fueron... Por varias cosas. Una, por la posibilidad de hacer con cierto respaldo... Involucrarse, militar, participar, por un lado... Y, por el otro lado, porque también vi que encontraba compañeros que no sólo eran desde la teoría de la política, digamos... Sino, también, en la cantidad de proyectos que había desde la militancia. Entonces, ahí me empezó como a despertar el interés. Teníamos una delegada en la escuela que tenía poquitas horas y... Con esto de que yo en la escuela hace mucho que venía trabajando... Y siempre inquieta... Y siempre buscando interiorizarme en diferentes temas, un día surgió la oportunidad de decir, “bueno necesitamos a alguien que nos represente en el gremio, una delegada.” Y... Y yo empecé con una compañera a ver la posibilidad de participar (...).

Entrevistadora-: Esta compañera ¿venía militando ya?

Entrevistada-: De siempre... Sí, sí...

Entrevistadora-: Ah... Era militante.

Entrevistada-: Era militante de siempre... Del gremio, de partidos políticos... Y yo siempre le tuve como un poco de miedo al tema ese de la política... De... “¿Dónde me voy a meter?” Sí... Por mi historia familiar, por ahí... “¿Dónde vas a hacer?, ¿qué vas a hacer?” Y... “¿Dónde vas a estar?” Y, “¿con qué gente?” ¿Viste? Tuve siempre como un poco de miedo. Como me empecé a encontrar con estas compañeras, que empezamos... Por ahí... A charlar y a debatir mucho sobre la realidad escolar, principalmente... Que era lo que más nos tocaba como a diario (...)

Entrevistadora-: ¿Y con respecto a esta experiencia...? ¿A este proyecto que vos comentabas en referencia a la escuela? ¿Esto surge a partir de que vos sos delegada? O... Por ahí... ¿Es más independiente de eso?

Entrevistada-: En principio, es un poco... Como más independiente. Sí debo reconocer que... Sí... Compañeros del sindicato y de la agrupación insistieron mucho... Insistieron mucho para que haga... Para concretar cosas... En algunas cuestiones, nos dieron una mano... Pero, en realidad, surge de la escuela. El proyecto es el del año pasado... Está basado en la “no violencia”, en particular... En diferentes ámbitos de violencia institucional, violencia deportiva, violencia de género... Bueno, abarcamos varias ramas de la violencia. Empezamos a charlar y ahí surge la idea de hacer el proyecto...” (E6, delegada de base. Entrevistada en 2016).²⁵²

La valoración del compromiso, la apertura y la accesibilidad es también compartida por quienes -por distintos motivos, ya sea con posiciones hacia la izquierda o de mayor moderación- resguardan su mirada crítica respecto del accionar del Frente Gremial. Por ejemplo, algunas entrevistas evocan sentimientos de desconfianza hacia formas de operar que se perciben como asociadas a intereses de carácter electoral, desde posiciones que dejan ver cierta actitud refractaria hacia los mecanismos de acumulación y a la lógica de las agrupaciones, cuando identifican a estas dinámicas con un tipo de interés calculador del espacio de poder que puede llegar a conquistar determinada organización. Sin

²⁵² Esta docente se incorporó a la agrupación “Margen Izquierda” en el transcurso del proceso del trabajo de campo. Creemos que este aspecto es interesante para dimensionar el creciente nivel de compromiso que fue desplegando a partir de su experiencia inicial de militancia de base.

embargo, y como contrapeso de esta representación, los mismos entrevistados ponderan la apertura de las puertas del sindicato, para abordar y trabajar en torno a diversas propuestas o incluso para plantear inquietudes. Del mismo modo que en el caso de los “militantes orgánicos”, cobra significación la figura del sindicato “de puertas abiertas”. Cuando se pregunta por los espacios y las dinámicas concretas que respaldan esta evaluación, se destaca el ritmo intenso que la conducción le imprime a la actividad sindical; la consulta sistemática sobre las acciones que habrán de impulsarse desde la delegación; la frecuente convocatoria a asambleas de delegados; así como la generación de espacios diversos para abordar distintas problemáticas vinculadas con el proceso de trabajo docente.

“(…) Es un sindicato democrático. O sea, se respeta... Cada acción que se lleva a cabo, se lleva a cabo... Te consultan... Nunca se hace un paro ni se deja de hacer sin consultar a los docentes. Me parece que eso es super-rescatable. Yo sé que en otros departamentos eso no pasa, por ejemplo. Y la gente está enojada. Hay gente que quiere hacer paro y que su regional no se lo plantea nunca. Entonces, acá, ya sea porque quieras hacer o porque no quieras hacer... Nosotros somos consultados. Eso se respeta a rajatabla y eso me parece que también es algo que la gente puede ver, puede percibir y que hace que se siga votando al Frente...” (E23, delegada de base. Entrevistada en 2014).

Entrevistadora—: Concretamente, esos espacios... ¿cuáles serían esos que vos decís que se abren?

Entrevistado—: Y, por ejemplo, uno... Es muy importante... Son las asambleas que hacen... De delegados, por ejemplo. Yo siempre he sido delegado, o casi siempre he sido delegado... Y bueno, reuniones de delegados, en los demás departamentos, que yo sepa no... Poco o nada... Las reuniones, así... Que se convocan de la conducción provincial... Son las reuniones departamentales, las asambleas departamentales. Y se convocan una o dos veces al año. Y después, no hay más actividad sindical... Pero, en cambio... En Rosario, hay mucha actividad, y no sólo son las reuniones de delegados. Por ejemplo, hay... Yo, ahora, estoy participando en el grupo que se llama “Basta de matar a nuestros alumnos”. Es un grupo que está preocupado por el alto número de asesinato joven que hay en Rosario. Y bueno... Está integrado, también, en parte, por miembros de la conducción. También hay gente de agrupaciones y gente que no estamos en ninguna agrupación, pero son espacios que funcionan dentro del sindicato. Y tocan un tema que es muy pesado. Un tema muy complicado porque es un tema que roza a las mafias policiales, que roza a bandas de narcos... Es un tema que, también, toca el tema de la delincuencia. Y bueno, el sindicato es un espacio importante donde funcione una organización así... (E11, delegado de base. Entrevistado en 2016).

Como ya indicamos en el capítulo 4, el grupo “Basta de matar a nuestrxs alumnx” tuvo su origen en actividades que fueron impulsadas de manera autoconvocada por algunas escuelas. Esas actividades fueron el puntapié para el desarrollo de distintas instancias de articulación, para afrontar esta problemática de manera conjunta con la Comisión Directiva de AMSAFE Rosario. Esta experiencia permite ejemplificar esa mirada atenta que los entrevistados recuperan respecto de ciertas problemáticas que intervienen en el proceso pedagógico, así como el respaldo de las iniciativas a las que el sindicato abre sus puertas, involucrando a la propia institución. Retomaremos este punto en el capítulo 8, cuando nos aboquemos al análisis de la agenda sindical.

d. La visibilización de las disputas internas

Decíamos que algunos delegados de base entrevistados revelan no tener un conocimiento preciso sobre la composición del Frente (en lo que concierne a los nombres de las agrupaciones y a los referentes que a éstas adscriben). En ciertos casos, se admite un conocimiento tardío de la heterogeneidad interna del Frente. Aun así, la mayoría coincide en criticar el elevado “internismo”, que se aprecia -por ejemplo- cuando se visibilizan las disputas en los espacios asamblearios. Para algunos, ese internismo es percibido como “otro mundo”, que asemejan al de la militancia partidaria y que -en ciertas circunstancias- evalúan como un aspecto desalentador de la participación en el sindicato.

Pero las fronteras entre lo “externo” y lo “interno” son cambiantes y dependen del contexto particular en el que se suscita el enfrentamiento. La delimitación de lo “interno” puede ser el propio Frente Gremial, cuando se producen polarizaciones entre sus referentes, o bien también puede demarcar al sindicato per se, cuando las controversias se dan entre integrantes del Frente y de Trabajadores de la Educación, el oficialismo de AMSAFE provincial.

Más allá de que la existencia de una dinámica de discusión y la libre expresión de las diferencias son categorizadas como atributos democráticos del modelo sindical, los entrevistados encuentran que la exacerbación del enfrentamiento en las instancias asamblearias contribuye a generar una sensación de cansancio que puede derivar en el alejamiento de los delegados de base. Despliegan un papel especial las “peleas” que toman como contrincantes a los referentes del oficialismo de AMSAFE provincial, donde se genera una situación de “permanente pasaje de facturas”, de acuerdo con lo expresado por el testimonio que reproducimos a continuación.

Entrevistadora-: ¿Cuáles te parecen que son las asignaturas pendientes, las cosas que se le podrían reclamar a esta conducción?

Entrevistado-: ¿De AMSAFE Rosario?

Entrevistadora-: Sí

Entrevistado-: Y, para mí, lo que hay que reclamarle es que... Bueno, justamente, estos días se lo estuvimos reclamando... Es que la terminen con esa pelea intestina entre agrupaciones... Que está bien. Bueno, tiene que haber... Si hay diferencias, hay que discutir las. Todo lo que sea. Pero cuando ya solamente es el eje, es como que no...

Entrevistadora-: ¿Ese suele ser el eje de las reuniones de delegados? ¿Las peleas internas?

Entrevistado-: Sí, sí, sí... Están todo el tiempo pasándose factura, “vos hiciste esto”, “vos hiciste lo otro”, “vos no hiciste esto”, “vos no hiciste lo otro...” Y, bueno.... Y eso aleja, también. Aleja... La gente está cansada, digamos. Muchos compañeros se cansan de estar escuchando siempre esa misma pelea. Y cuestiones, así, más concretas, quedan al margen... (E11, delegado de base. Entrevistado en 2016).

“Y bueno... Por lo pronto, no pertenezco a ninguna de las agrupaciones políticas de AMSAFE. Acá existen, en la provincia, dos... AMSAFE provincial, que está conformada, digamos, mayoritariamente, por una línea que se llama la lista Celeste... Esa lista tiene la mayor cantidad de representación en la mesa provincial. Y después está lo que se llama AMSAFE Rosario, que es una delegación que se abrió de la AMSAFE provincial y tiene su propia mesa. Digamos que nosotros pertenecemos a esa por jurisdicción. Pero AMSAFE provincial, como corresponde, tiene delegaciones en todos los departamentos. Bueno, las internas gremiales yo las pude empezar a ver ya desde el año pasado, cuando empecé a concurrir a las asambleas. Hay muchas tirantes... Es muy difícil que se logre consenso... Como que ambas partes que nos representan con la patronal... No pueden llegar nunca a acuerdos. Digamos, lo que propone uno lo rompe la otra. Y lo que... Y así... Viceversa, digamos. Y eso hace que no pueda alinearme con ninguna de las líneas, porque me parece que nosotros, los delegados de base, estamos para representar las necesidades de nuestros compañeros” (E14, delegada de base. Entrevistada en 2015).

Estas disputas son muchas veces analizadas como factores que conspiran contra una suerte de razón de ser de la actividad gremial y del propio papel que en ella despliega la figura del delegado, en esa tarea donde se pone en juego el aliento de una disposición a la mancomunidad, al momento de enfrentar los problemas colectivos que depara la vida laboral. Cuando la disputa se agudiza, las valoraciones sugieren que ninguno de los dos frentes se muestra a la altura de las circunstancias como para ser representativos de las “necesidades de los compañeros”, en la medida en que se evalúa que el conflicto interno (al sindicato) se antepone a la posibilidad de encontrar una vía de solución para los problemas concretos.

En el marco de este agudo clima de tensión que se plantea con la conducción provincial, se dimensionan las dificultades para arribar a un esquema de consenso. Delegados con posiciones radicalizadas y moderadas advierten que esta situación desplaza el lugar central que para ellos tienen los “reclamos básicos” de los docentes que representan.

“Mirá... Justamente, esta semana tuvimos la asamblea departamental y los dos intervinimos...²⁵³ En el sentido de que nos parece que hemos llegado a un punto en la vida del sindicato que... La oposición que hay entre Rosario y Santa Fe... Como que están trabando cualquier tipo de posibilidad de conseguir algo. Hay una lucha interna tan fuerte, que se está perdiendo, me parece, el rumbo. Hay... Las dos conducciones están... La conducción provincial que quiere recuperar Rosario... La conducción de Rosario que quiere ganar la provincia... Y eso está dejando de lado los reclamos básicos que tenemos todos los maestros” (E11, delegado de base. Entrevistado en 2016).

La dificultad para unificar criterios es vista como un factor que debilita el poder del sindicato, desde el momento en que erosiona el apoyo cosechado en la base -porque los quiebres “asustan a los compañeros”- y la disputa por la mejora de las condiciones laborales en el ámbito de negociación con el Estado.

“No... Se ve que se suben de tono y se empiezan como a... Te lo digo en lenguaje popular (...) A tirar palos al otro... Entonces, ¿viste? Los demás... Que somos delegados hace poco... Y los nuevos... Que salieron ahora... Es como que vemos esa cuestión y decimos ‘¡qué lástima que no se pueda unificar el criterio!’ Por lo menos, en cosas contundentes como paritarias, aumento de sueldo,

²⁵³ Se refiere a él y a otro delegado que estuvo presente en el momento de la entrevista.

infraestructura... Esas cosas elementales que vos decís, 'bueno, se puede organizar algo'... Y no... Discuten... Entonces, por ahí, se tiran palos... Se recuerdan cosas que han pasado.... Me parece que no hace a una construcción de gremio en sí..." (E24, delegada de base. Entrevistada en 2015).

Cuando las convocatorias no son unificadas, se complejiza la tarea de persuasión que el delegado debe desplegar para sostener en el tiempo la adhesión a las medidas, especialmente en procesos de huelga donde las autoridades amenazan con el descuento salarial. Asimismo, y como hemos señalado en el capítulo 5, se plantea la necesidad de definir una estrategia de comunicación que facilite la legitimación de la medida de fuerza ante las familias de los estudiantes. En estas situaciones, se abren interrogantes sobre la fortaleza del gremio para llevar adelante la disputa.

"La representatividad nosotros la tenemos en AMSAFE Rosario porque... Bueno, hemos llamado y nos han venido a ayudar... O te aconsejan... Conozco casos de otras chicas que también... Bueno, en la parte de salario o en otras cuestiones... Pero, bueno... Eso de dar la visión hacia los demás. No solamente... (a) La comunidad educativa... Los papás también... ¿Cómo?, ¿Qué pasa? Está AMSAFE Rosario que va al paro y AMSAFE provincial no se adhiere... Entonces, unificar en algunos -porque no se va a poder unificar en todo- criterios... Como para decir... Bueno, estamos luchando por esto y listo. Vamos a darle la imagen a todos de un gremio fuertísimo y que vamos todos para un mismo lado. Esa es mi opinión. Y yo creo que es la opinión de la mayoría... (Los) Nuevos... No los militantes más viejos, digamos, de años... En delegados nuevos... Es lo que vemos de que por ahí... Eso es..." (E24, delegada de base. Entrevistada en 2015).

Para el delegado, la trasposición del contenido del debate de las asambleas y la elaboración de un discurso claro y convocante para la base tiene sus aristas complicadas, precisamente porque las discusiones "arrastran" conflictos que pueden resultar ajenos a sus intereses. En términos generales, los delegados entrevistados expresan un sentimiento de mayor empatía hacia las posiciones del Frente Gremial, porque coinciden en ciertos cuestionamientos y reclamos que desde allí se plantean a la conducción de AMSAFE (como sucede, a modo de ejemplo, en el caso de la "estrategia de paralelismo", referenciada en el capítulo 4). Sin embargo, reconocen las dificultades con las que se tropiezan al momento de "traducir" discusiones que suelen ser vividas como ajenas por parte de la base. Esto parece explicar el valor que se le atribuye a las situaciones donde llegar al consenso no se torna tan difícil, como -por ejemplo- cuando se obtienen apoyos, por parte de los referentes del oficialismo de AMSAFE, a las actividades que la Delegación Rosario impulsa en torno a un pliego de reclamos compartido con la instancia provincial. En estas situaciones, prospera la percepción de fortaleza.

"(...) Lo que más llama la atención... Que se lo dicen los otros delgados... Cuando hay reuniones en el cuerpo de delegados... Es que esto de unificar un poco... Esto de AMSAFE provincial y AMSAFE Rosario... O sea, cuando las asambleas son generales y está parte de la comisión de AMSAFE provincial... Ahí se crean ciertos... Digamos... Discusiones... Que uno... Los delegados nuevos que han salido ahora... ¿Viste?, se quedan mirando como diciendo, '¿dónde estoy?', pero bueno... Siempre se ha tratado de decir que unifiquemos, que para mí... Rescato la última reunión que se hizo cuando fue lo de la ley esta de jubilación... Estaban ambos... AMSAFE Rosario y

AMSAFE provincial se pusieron de acuerdo. Incluso, no hubo tanta discusión. O sea, apoyaron y fueron a la marcha... Todos juntos fuimos (...) Y cuando hay asambleas generales, ahí van... Los delegados, parte de la comisión directiva de AMSAFE provincial... Entonces, hablaron, dijeron que apoyaban y que iban a ir a la movilización que organizaba AMSAFE Rosario en defensa de la Ley de jubilación.²⁵⁴ Bueno, es... Fue... Digamos, que yo me quedé... Digo, ‘¡qué bueno que se logren avances sin discutir mal!’ Porque, por ahí, se discute mal y se acalora el ambiente... Pero, bueno... Fueron a la movilización...” (E24, delegada de base. Entrevistada en 2015).

En ocasiones, las asambleas de delegados son vividas como espacios en donde se vuelve difícil sostener la participación. La monopolización de la palabra por parte de los cuadros de las distintas agrupaciones y la extensión desmesurada del debate son vistas como aspectos que conspiran contra la posibilidad de que los militantes de base se “animen” a intervenir. De alguna forma, restaura el carácter asimétrico de la relación entre “cuadros” y militantes de base, más allá del contrapeso que los propios delegados puedan reconocer en ese vínculo emocional y empático al que hicimos referencia en líneas anteriores. Esta mirada converge con algunas críticas que, como hemos visto, plantean algunos “militantes orgánicos”.

“Las asambleas suelen ser bastante... ¿Cómo te diría?... Como exasperadas... Y generan cansancio en los delegados de base que terminan... O sea, una asamblea puede llegar a empezar... No sé... A las ocho de la mañana... Y ser las doce de la noche y sigue de asamblea. Y, bueno... Cansa... Entonces, mucha gente se va y terminan votando siempre los mismos, que son los referentes de ambas líneas²⁵⁵” (E14, delegada de base. Entrevistada en 2015).

Entrevistada—: (...) Vos vas a una reunión... ¿Vos fuiste a una reunión?

Entrevistadora—: Sí, a una reunión...

Entrevistada—: ¿Quiénes hablaron? (...) La comisión directiva... Los oradores de la comisión directiva... Después hablan dos o tres delegados, los representantes de la otra (...) Que son los representantes de la otra agrupación. Pero delegados de base no hay (...) Y los reclamos de ellos no llegan. Después, los reclamos que dicen los compañeros de... No son los que llegan, después, a las resoluciones, a las mociones, ni a nada de eso. Se escuchan a sí mismos. Son reiterativos... Todos dicen lo mismo sobre lo mismo. Generalmente, se queda en la discusión política (E5, delegada de base. Entrevistada en 2016).²⁵⁶

Algunos entrevistados advierten una tendencia, por parte de los referentes del Frente Gremial, a direccionar la discusión hacia la confrontación con el oficialismo de AMSAFE. En estos casos, se cuestiona el hecho de que el debate tome un contenido “poco comprensible” para los delegados de base, quienes se sienten inhibidos para plantear otras preocupaciones, ante la posibilidad de ser “observados”, “evaluados”. Para algunos, esta situación condiciona negativamente el proceso de elaboración de las mociones, desde el

²⁵⁴ La entrevistada se refiere a un proyecto de Reforma Previsional presentado por el senador provincial Joaquín Gramajo, en septiembre de 2015. El fuerte rechazo de los trabajadores docentes y estatales logró detener su tratamiento en la legislatura.

²⁵⁵ La idea de “ambas líneas” alude a la confrontación entre el Frente Gremial 4 de Abril y Trabajadores de la Educación.

²⁵⁶ Como ya hemos señalado en el capítulo 5, en la reunión de delegados observada, encontramos que, de veintidós docentes que tomaron la palabra, sólo tres eran delegados de base.

momento en que pueden no incluir lo que se entiende son las preocupaciones “genuinas” de la base.

Entrevistadora—: ¿Vos solés participar en esas reuniones?

Entrevistada—: ¿Hablar?

Entrevistadora—: Sí...

Entrevistadora—: Y, tomé la palabra dos veces nada más... Las últimas veces... No... Antes, no... Porque yo no conocía el mecanismo de la situación. No... Y vos siempre pensás que alguien va a decir... Va a decir lo que vos pensás. Vos estás esperando escuchar a alguno. Somos trescientas personas. Alguno va a decir lo que yo pienso. Va pasando la reunión y nadie dice nada. Pasaron unos y un compañero dijo algo... Y vos decís, “¡pucha!” Entonces, llega un punto en que vos decís “permiso, voy a tomar la palabra”. Pero cuesta... Son todos... Vos te das cuenta de que son todos siempre los mismos. Cuesta... Cuando vos querés tomar la palabra, te miran (...) Entonces, hay una cuestión de que hay una centralización de la palabra... Que están ellos... En algún momento, tienen que callarse la boca y escuchar a los compañeros... Escuchar a los docentes de base, que son los que están en las realidades (...) Muy monopolizado el discurso... Vos te das cuenta (de) que es un solo discurso. A veces, no sale nada que contrarreste. Nada de lo que nos preocupa a nosotros... Que es la obra social, que es la situación del banco. Eso nunca salió... La disponibilidad... Yo lo he planteado el tema de los cargos... La necesidad en las escuelas... Salen, por ahí, cuando es una escuela concreta... Que un delegado se ha acercado a hablar antes con la comisión directiva... Le dan la palabra (...) (E5, delegada de base. Entrevistada en 2016).

Esa sensación de exposición permite capturar la tensión entre la horizontalidad y la asimetría como dos dimensiones constitutivas del vínculo entre militantes orgánicos y militantes de base. Una asimetría que, entendemos encuentra sus raíces en el reconocimiento de un saber hacer que integra conocimientos (políticos y técnicos) sobre la cuestión sindical, y de habilidades discursivas para ponerlos en juego en el calor de la discusión.

Esta mirada negativa puede contrastarse con otras, donde los delegados se sienten contenidos en los discursos de los referentes, más allá de que se definen como “independientes” respecto de los dos frentes en disputa. En estos casos se revela -como ya indicamos- una actitud de mayor empatía hacia la línea sindical que representa el Frente Gremial 4 de Abril. Aun cuando reconocen la incomodidad que sienten, ante la tensión que se genera con los militantes del oficialismo del sindicato provincial, valoran las estrategias colectivamente construidas para contrarrestar esas situaciones de cansancio que estos enfrentamientos recurrentes generan.

Entrevistada—: Hemos madurado en todo este tiempo. Porque ahora, cada vez que nos hacen lo mismo, no contestamos (...) No contestamos... Aprendimos...

Entrevistadora—: ¿A las provocaciones?

Entrevistada—: No contestamos... Se desgañotan... El opositor diciendo cosas... Nada... Todos ahí quedamos... Alguna que otra le contesta, ¿viste? Pero no se dice nada. Entonces, seguimos participando. Y eso hace que nuestros compañeros no se vayan. Porque nosotros, por ahí, estamos acostumbrándonos a discutir, ¿viste? Pero a algunos no les gusta. Algunos quieren ir, llevar la moción de la escuela... Llevar las inquietudes de la escuela y volverse a su casa... No quieren seguir... Nuestras asambleas... Hay días que yo llego... Entro seis de la tarde y son las once, doce

de la noche, y todavía estamos en asamblea. Porque no te terminás de poner de acuerdo con todas las ideas, ¿entendés? Y hay muchos que, por ahí, no tienen ganas de hacer eso porque tienen una familia atrás, ¿entendés? Entonces, es razonable que ellos quieran que vaya, se discuta el tema, y volvamos... No que nos estemos peleando. Entonces, en estos últimos años, ellos habían logrado vaciarnos las asambleas. Y este año, yo creo que después de que todos íbamos y decíamos “no nos dejemos... no contestemos... no, no... hagamos oídos sordos...” Porque para retrucar hay mucho, pero si no, vamos a pasar toda la noche peleando... Por eso, se nos hacía las once de la noche. Y hemos crecido en eso, porque ahora ya no retrucamos en ese sentido, ¿entendés? (E9, delegada de base. Entrevistada en 2016).

Algunos entrevistados marcan el contraste entre el clima que suele generarse en las asambleas de delegados y el de otros espacios donde la palabra circula con mayor fluidez, como en los casos de las asambleas zonales -ya mencionadas anteriormente-, los congresos de educación y los cursos de formación, entre otros. Lo que efectivamente parece convocar a la participación activa en estos encuentros, es la posibilidad de concentrarse en el contenido del proceso de trabajo, de construir herramientas para hacer frente a los desafíos de la tarea, y de entablar interacciones más horizontales con los propios integrantes de la Comisión Directiva.

“También están las asambleas... Que eso es algo que me gustaría destacar. Las asambleas en las subdelegaciones... Y, que ahí... Nosotros pedimos que se sigan haciendo... Que se hagan con continuidad... Porque los docentes de base... Es donde más nos expresamos. Porque, a veces, vamos a la asamblea general y hablan generalmente las mismas personas. Aunque en los últimos años ha ido animándose más gente... Me parece a mí... Y, en los otros encuentros, hablamos todos... Y, también, siempre van compañeros de la Comisión Directiva. Entonces, ellos se van nutriendo de lo que sale de esas reuniones. Eso es, para mí, una de las mejores cosas que hace AMSAFE Rosario, porque es más democrático... Y, también, que este año están haciendo muchos cursos. Y eso es muy interesante para que AMSAFE tome también un lugar en la capacitación, porque son capacitaciones con una preparación crítica. A veces, no estamos acostumbrados... Cuando vamos a una capacitación y recibimos, recibimos... Y, después... En cambio, acá, hay todo para reflexionar” (E28, delegada de base. Entrevistada en 2015).

Los congresos y los cursos están contemplados en el estatuto de AMSAFE como espacios de formación que contribuyen con el “perfeccionamiento técnico y científico del magisterio santafesino” (art. 52). Allí se plantean como una función de la Secretaría de Cultura, que debe desplegarse de manera coordinada con las seccionales. Estas instancias son valoradas porque promueven una “preparación crítica”, como señala la entrevistada recién citada, pero también estimulan a que se compartan las distintas experiencias pedagógicas que se llevan adelante en las escuelas y, en ese marco, el intercambio en torno a temáticas que convocan por su actualidad, como en el caso de la “violencia”, la educación ambiental o la educación sexual integral.

Entrevistadora: Y de esos cursos, ¿cuál te parece...? ¿Alguno que puedas destacar?

Entrevistada: Bueno, a mí me gustó mucho el que hicieron sobre educación socio-ambiental. Muy interesante... Porque uno... Hay muchas cosas que tiene como naturalizadas... Todo lo que tiene que ver con la alimentación... No tiene idea de lo que está pasando. Y el de... Hace poquito, hicieron un congreso de la crisis educativa... Sobre la crisis educativa... Aunque bastante político fue... Y eso es una de las cosas que cuestionamos porque, por ahí, las primeras exposiciones fueron muy

políticas (...) Y más, en este momento... Del tema Scioli- Macri... Entonces, toda una exposición... Y creo que eso es más para un curso o un congreso para delegados... Y esto era abierto para todos los docentes, estudiantes... Entonces, cuando habló una profe, Bety Jouve... Que habló sobre los alumnos... Y lo que uno tiene... Los chicos con visera... Lo que uno... El rol propio del docente... Más desde ese lado... Eso les gustó a todos. Y después estuvo, también, Carlos del Frade... Que habló sobre el narcotráfico y las escuelas. Y estuvo muy interesante. Fue lo que más... En general, con la mayoría de la gente que hablé... Y creo que los de AMSAFE también tomaron nota de eso. Fue lo que más... Pero... O sea, no es que estuvo mal... Sino que, por ahí, una cosa es para los delegados y otra para cuando se abre...

Entrevistadora-: ¿Y vos escuchabas algún comentario por parte de compañeras que no son delegadas, respecto a ese discurso?

Entrevistada-: Sí

Entrevistadora-: ¿Qué era lo que le criticaban a ese discurso político?

Entrevistada-: No, no... Que era muy político... Venían a otra cosa... Venían a hablar sobre las problemáticas que hay en las escuelas y a escuchar más sobre eso, a buscar... Siempre... Como que el docente va a buscar una herramienta, “a ver qué hago con esto que no sé cómo manejarlo...” Pero la mirada que presentó Bety Jouve... Y Carlos del Frade... Muy interesantes... Y, al otro día, había talleres. Y en los talleres había que exponer distintas cuestiones personales de las prácticas, digamos... Y también... Muy interesantes... Bien armado, organizado... La verdad que... (E28, delegada de base. Entrevistada en 2015).²⁵⁷

El testimonio reproducido permite aproximarnos a una representación que los delegados construyen acerca de los intereses y las necesidades de los docentes de base. En ese plano, emergen -nuevamente- reflexiones en torno al tipo de estrategias comunicacionales que el sindicato debería privilegiar en los espacios que se abren a la participación de la base.

Las problemáticas más cercanas a las experiencias cotidianas de trabajo, son ubicadas en el punto de partida de la construcción de una mirada crítica, que se valora como atributo de los espacios de formación que, en especial, ofrece la seccional. El cuestionamiento del carácter “político” de las exposiciones parece direccionarse a aquellos análisis que se centran en las disputas propias del campo político partidario. Creemos que ese cuestionamiento expresa un llamado de atención acerca de la pertinencia de un discurso al que, por momentos, se le reclama una mayor capacidad de adecuación a las características del público convocado, y que -podría argumentarse- representa una condición de posibilidad para impulsar dinámicas de interacción que alberguen procesos de construcción de intereses colectivos, de acuerdo con la conceptualización de Ghigliani y Belkin (2010).

Desde una crítica más dura que la anterior, y en el plano de las tensiones entre lo corporativo y lo político como momentos distintos de la organización, algunos delegados manifiestan su rechazo a lo que evalúan como una suerte de “invasión” del espacio

²⁵⁷ La entrevistada se refiere a un Congreso Pedagógico organizado por la Delegación de Rosario en 2015. Allí menciona la participación de Beatriz Jouve (docente y escritora) y de Carlos del Frade (periodista y escritor).

gremial, por parte de la política partidaria, adjudicando incluso una intencionalidad utilitaria al “uso” que los militantes partidarios hacen del sindicato. Aquí se apela, nuevamente, a la polarización que se produce entre el Frente Gremial 4 de Abril, que abona a la acumulación en diversas organizaciones políticas de izquierda, y el Frente Trabajadores de la Educación, en los últimos años muy inclinado hacia el kirchnerismo.

“Hay mucha gente de la conducción que está en el partido de Izquierda. Pero, me parece que no tiene nada que ver... Que no es el fin del sindicato ese... No es el fin... Si ellos quieren ser candidatos, han sido los candidatos... Perfecto... Eso es una cosa... Y no pueden usar el gremio para militar políticamente. Como que, tampoco, me parece que se puede usar... O sea... Porque nosotros no somos ganado que nos van a llevar a donde quieran. Hay gente que puede ser de cualquier partido libremente... Porque somos docentes... No somos... No tenemos por qué estar afines a un partido político. Ni a nosotros nos tiene que representar que nos vengán a decir que somos todos como ellos... No... Tienen que respetar la voluntad de la gente de base... Que no todos pensamos igual... Y que tienen que hacer respetar eso. Esto me parece que... O sea, así como vos ves que la conducción provincial está con el Frente para la Victoria, ves que en Rosario están con el partido de izquierda, lo cual no favoreció en ningún momento... No favorece... No veo que sea algo positivo. O sea, no... A nosotros no nos va a favorecer el partido de izquierda y no nos va a favorecer por el Frente para la Victoria. Fue una demostración que no fue positivo, tampoco... Porque fijate que, inclusive, en las paritarias que hubo de CTERA nunca fue un acuerdo. Siempre fue... La última fue creo que una imposición por decreto. No llegaron a un acuerdo. Ni siquiera para negociar han sido positivas en términos como corresponde. Entonces, no le veo el beneficio. Al contrario, me parece que es todo un perjuicio (...)” (E5, delegada de base. Entrevistada en 2016).

La idea de que el gremio no debería “ser usado” para “militar políticamente” carga sus tintas contra la militancia partidaria, a la que se identifica con dinámicas afines a la manipulación o a la persecución de un interés particular. Esta contraposición entre el ámbito gremial y el de los partidos es tributaria de una mirada idealizada de lo sindical, desde un horizonte de sentido que contrasta la naturaleza de los intereses gremiales, que -según la entrevistada- expresan “la voluntad de los docentes de base”, con un hipotético carácter “artificial” y “particular” de los intereses político-partidarios.

Esta idealización podría, a su vez, sintonizar con una minimización del papel de la política en un espacio que, precisamente por su pluralidad, alberga distinto tipo de disputas internas y despliega diversos lazos con organizaciones de la sociedad civil, como en el caso de los partidos políticos. No obstante, el testimonio abre interrogantes que invitan a dimensionar la centralidad que adquiere la discusión sobre las formas de operar de la militancia, al momento de abordar los dilemas que se juegan en la construcción de un modelo de organización gremial, en un campo donde -como analizamos en el capítulo anterior- afloran posiciones divergentes en torno a cómo pensar la vinculación entre lo político y lo sindical. Como hemos señalado, esta cuestión mantiene una estrecha conexión con el problema de la autonomía de la clase y, en ese marco, con el balance crítico que algunos sectores de la militancia de izquierda promueven cuando plantean la

necesidad de arribar a una construcción de “nuevo tipo” que se sustente en el criterio de independencia (relativa) del sindicato respecto de *todos* los partidos políticos.

e. El desafío de profundizar el modelo

En la introducción del capítulo anticipábamos que, entre las posiciones divergentes, despliegan un papel relevante los contrastes de opinión entre quienes señalan la necesidad de moderar los niveles de confrontación con la conducción provincial y aquellos otros que, más allá de reconocer las dificultades que se pueden derivar de los elevados niveles de tensión, se sienten más contenidos en la política de diferenciación del Frente. Quienes se ubican en esta segunda posición, ponderan las estrategias de alianzas con otros sectores de trabajadores, en la búsqueda de construir un núcleo sindical crítico que -tanto en el plano local como el nacional- avance en miradas alternativas a las de las posturas que, según se esgrime, son más conciliadoras con los gobiernos.

“(…) Así como la Provincial tiene esta burocracia sindical que está alineada, casada, con el gobierno... Y hay muchos intereses, ahí, en juego... Eh... Lo que tiene AMSAFE Rosario, es que mira lo que sucede alrededor. Mientras está mirando lo que sucede en la Provincial, lo que sucede en Nación, lo que sucede con los sindicatos más grandes... Hace cosas... Hace cosas... Me gusta mucho eso... Que lo dicen y lo veo... Lo de la solidaridad sindical... O sea, asociarse con otros gremios. Y eso está genial. Eso es una fuerza muy grande y creo que apuntan a eso. Ese apuntar a eso, a mí me da como una esperanza, a nivel de... ¿Somos todos trabajadores, no? No cortarse... Por un lado, eso me parece una mirada integral que favorece a la formación de un delegado... A la formación de las bases, ¿no? Darse cuenta de que... O sea, estamos cortados a nivel... Aislados a nivel gremio... Cuerpo gremial, ¿no? Pero no me molesta para nada que nos cortemos solos y asociemos con otros sindicatos cuando una parte de tu gremio está asociada con el gobierno, con la patronal... Entonces, hay muchas docentes que te dicen ‘no me gusta el gremio porque están todos divididos’ En buena hora, para mí...” (E10, delegada de base. Entrevistada en 2014).

Las estrategias de alianzas se desarrollan ante situaciones conflictivas que experimentan distintos sectores de trabajadores de Rosario y aledaños, como puede ser el caso de despidos en una fábrica, pero también se ven atravesadas por los nucleamientos que se fueron generando en el marco del proceso de ruptura de la CTA. En el plano local, la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) y el Sindicato de Profesionales Universitarios de la Sanidad (Si. Pr. U. S.) suelen ser aliados de las actividades callejeras. También se han realizado acciones conjuntas con sindicatos de la producción. Estas entidades forman parte de la Multisectorial de Rosario, que podría ser caracterizada como un espacio que recupera y revitaliza la tradición radicalizada del sindicalismo local, más allá de que no siempre haya congregado a organizaciones autoidentificadas como “clasistas”. En ella confluyen parte del sindicalismo estatal y algunos sindicatos del sector

productivo que se identifican con una tradición combativa.²⁵⁸ Ahora bien, más allá de las identidades específicas de los interlocutores que participan en estas articulaciones y/o alianzas, se valora la solidaridad con los trabajadores en general, desde un universo de sentido que apela a establecer vinculaciones entre los compromisos que subyacen en la tarea docente y las circunstancias atravesadas por las familias que habitan el territorio donde se emplaza la “comunidad escolar”.

Pero aun cuando se pondera la puesta en marcha de un modelo sindical “distinto”, algunos entrevistados señalan ciertas asignaturas pendientes que, según argumentan, permitirían profundizar su impronta radicalizada. Una inquietud que opera como trasfondo de los reclamos que se le hacen a la conducción de Rosario se relaciona con la merma de los niveles de movilización. Esta inquietud emerge en el marco de una mirada retrospectiva del proceso, donde se advierte que la lucha tuvo su ascenso más significativo en el período 2004-2007, situación que -en general- es compartida con la de los movimientos que se produjeron en el plano nacional. Respecto de esta preocupación, encontramos distintos tipos de planteos. Por un lado, se interpela al sindicato, reclamándole que ponga en juego los recursos que tiene a su alcance para estimular la “indignación” de la base y revertir el reflujo de la movilización.

“Yo creo que, más que nunca, el sindicato tiene que estar hoy presente en las escuelas, ¿no? Acompañar de cerca, formar a los docentes, estimular este deseo de participar, de decir... Limpiar un poco esa imagen que tiene el sindicato de que se va a perder el tiempo y de que nunca se consigue nada, ¿no? Me parece que AMSAFE Rosario incluso tendría que dar una vueltita más de tuerca bajando a las escuelas... Que lo proponen ellos, ¿no? Lo dicen... Pero un mayor acercamiento a las necesidades de la escuela, más movimiento... Creo que le falta eso todavía... E incentivar... Yo sé que ellos solos no pueden hacer nada... O, ni siquiera el cuerpo de delegados, pero incluso en el cuerpo de delegados hay gente que está porque está... ¡No me rompás! Más allá de que yo desconozco un montón de leyes y decretos, me parece que yo soy una persona ‘jodida’ en el sentido de que participo y, si hay que molestar al gobierno nacional y provincial.... Vamos... Porque no estoy y no estamos inventando nada. Entonces, lo que hace falta, es indignarse un poquito más. Y para que los docentes se indignen un poco más, ahí sí tiene que estar el sindicato haciendo algún un trabajo, ¿no? Mostrando que ésta no es una realidad a la que nos tengamos que acostumbrar. Y si te estás quejando todos los días por la falta de ventiladores, tenemos que salir a la calle. ¡Y no me vengan a decir que hay un desgaste! Está bien... Porque no es mentira que hay un desgaste... Lo pueden sentir los docentes... Pero no lo pueden vivir así los dirigentes sindicales” (E10, delegada de base. Entrevistada en 2014).

La caracterización de la situación de “reflujo” se inscribe en un análisis que problematiza las “críticas” condiciones de trabajo, en una coyuntura particular en la que se percibe que predomina una actitud de “quietud” de la base frente a esta situación, y de “cautela” de la conducción de AMSAFE al momento de enfrentarse con las autoridades estatales. En el

²⁵⁸ Se mencionan experiencias de articulación con aceiteros, portuarios y los metalúrgicos de Villa Constitución.

marco de esa mirada, se pondera el papel que se supone el sindicato debería ejercer en la motorización de acciones colectivas para abordar estas problemáticas.

Este señalamiento, que también incluye a la figura del delegado, se articula con lo desarrollado en el capítulo anterior, acerca de la descripción que los militantes orgánicos hacen de las nuevas generaciones de delegados de base, como colectivo que debería imprimir un mayor dinamismo al ejercicio de su función. Recordemos que, en este aspecto, los militantes del Frente Gremial apelan a la responsabilidad que, como conducción de la seccional, poseen respecto la estrategia de formación.

“O sea... El paro que nos descontaron estuvo mal, dicen ellos, ¿no? Porque no era el momento de hacer un paro. Yo no lo veo ni bueno ni malo. Porque, a lo mejor, es la dirigencia la que, por ahí, te lleva, pero son los docentes los que votan también, ¿no? Y ellos votaron el paro porque sienten que no tienen un sueldo acorde al trabajo y a las situaciones. Listo ‘¿te bancas después el descuento?’. Me preguntan mis compañeras, ‘¿cuándo te devuelven la plata?’ Del fondo de huelga, ¿entendés? O sea, cien pesos creo son lo que nos van a devolver... Entonces, eso a mí me molesta. No se los digo porque, bueno, me voy a enojar. Pero yo digo, ¿cuánto nos falta? ¡Yo me acuerdo que cuando mi vieja iba a los paros, iban a olla popular! O sea, en otra época, ¿no? Entonces, ¿qué termina mostrando eso, quizá al gobierno, ¿no?, ¿desde la mirada del gobierno?... ‘Bueno, tan mal no están’ Y eso es lo que creo que... Por ahí, yo lo digo desde los docentes... Indignarse un poco más, pero me parece que eso es tarea del sindicato hacer que se indignen más, ¿no? Interviniendo de una manera más fuerte” (E10, delegada de base. Entrevistada en 2014).

Desde posiciones más radicalizadas, se plantea que el Frente debería cobrar más autonomía, esto es, dar mayores señales de confrontación hacia el modelo promovido por la conducción provincial de AMSAFE. Aquí se toma como referencia a experiencias de autoconvocatoria que, en algunas jurisdicciones, han llevado a la ruptura y al desconocimiento de la conducción provincial, a la hora de definir las medidas de fuerza.²⁵⁹

La profundización del modelo también supone, desde esta mirada, promover la disputa por la modificación del estatuto del sindicato. Se propone incluir un criterio de representación proporcional en la composición de la comisión directiva y se alude a la necesidad de establecer mecanismos que garanticen el recambio de los dirigentes.²⁶⁰ En

²⁵⁹ Los entrevistados recuperan especialmente la experiencia de Salta de 2005, por su capacidad para impulsar importantes procesos de huelga.

²⁶⁰ Como hemos visto, el criterio de representación proporcional es una tradición que se retrotrae a los momentos fundacionales de la CTERA. El proceso de redefinición del modelo de organización que se inauguró con la recuperación de la democracia luego de la última dictadura cívico-militar, se vio atravesado por acaloradas discusiones en torno a los principios que deberían estructurar al nuevo estatuto. En ese contexto, algunas organizaciones que quedaron “afuera” de la CTERA decidieron conservar el criterio estatutario de la representación proporcional. Éste es el caso de ADEMYS, que contempla la aplicación del sistema D’Hondt desde su primer estatuto, aprobado en 1983. Asimismo, una reforma de 2015 establecía un límite para la reelección de la Secretaría General del Consejo Directivo (se habilitaba sólo por un mandato consecutivo, debiendo esperar un período para volver a postularse), así como la obligación, para sus miembros, de continuar trabajando en un cargo o en 12 horas cátedras, mientras se estuviera ejerciendo

este caso, los entrevistados esgrimen sus reparos frente a las consecuencias de lo que conciben como una tendencia a la “eternización en los cargos”, problema que también ha sido señalado en el capítulo anterior. Algunos testimonios asocian el “escaso recambio” con la pérdida de contacto con los condicionamientos que atraviesan a la vida cotidiana del trabajo en la escuela. A pesar de que en AMSAFE Rosario rige el criterio de que los integrantes de la comisión directiva deben sostener parte de su tarea docente, ciertas representaciones vinculan el ejercicio de esta función con una situación de “alejamiento”. No obstante, la apuesta por la radicalización no impide que se reconozcan los atributos democráticos del estatuto de AMSAFE (un aspecto rescatado es la votación secreta de las mociones en las escuelas), así como la necesidad de preservar la tradición participativa conquistada en Rosario. En este contexto, se asume la importancia de valorar lo construido a lo largo del proceso transitado desde 2004, en tanto se lo identifica con la “superación” de experiencias previas.

“(…) Más allá de todas las críticas que le hago a la AMSAFE Rosario, reconozco que en este momento es lo que mejor hemos podido construir. Ellos, desde la conducción y nosotros como delegados... Como maestros laburantes ¿no? Es lo mejor que se ha podido construir... Y es superadora de otras experiencias anteriores, pero... Pero como que se quedó ahí” (E12, delegado de base. Entrevistado en 2015).

La idea de que AMSAFE Rosario expresa “lo mejor que se ha podido construir” permite apreciar el sentido de pertenencia de estos delegados (en su condición de “laburantes” como señala el testimonio recién reproducido). Ese sentimiento, que creemos se nutre de la imagen de sindicato de “puertas abiertas”, parece afirmarse también cuando se ponderan las disputas impulsadas al calor de esta experiencia histórica, aun cuando se adviertan nuevos desafíos en el camino que queda por transitar.

la gestión gremial, o bien no permanecer fuera de su puesto de trabajo por más de un mandato. Véase: Migliavacca, A; Vilariño, G; Remolgao, M. y Rolón, N., “Anexo II. Lista de Maestr@s y Profesor@s-ADEMYS, Ciudad de Buenos Aires”. En: Informe final de Investigación: Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación, octubre de 2018.

Parte 3: La agenda sindical en disputa

Capítulo 7: Luchas y discusiones en torno a la restitución de derechos laborales

a. Introducción

Un propósito en el que convergen los distintos sectores que integran el Frente Gremial es el de construir una agenda “alternativa” a la del oficialismo de AMSAFE. Para los militantes, esto implica dar continuidad a la tradición -reconocida como histórica en Rosario- de “instalar el conflicto social” y de impulsar la discusión y el despliegue de los planes de lucha. La afirmación de la representación de Rosario como “polo de referencia combativo”, parece dar una carta de plausibilidad a la estrategia de desafiar a los propios ritmos que la lógica del conflicto asume bajo el comando de la Comisión Directiva provincial, en una coyuntura histórica atravesada por la motorización de las negociaciones colectivas. En este contexto, los análisis que realizan los entrevistados invitan a pensar y a abrir interrogantes sobre los alcances del poder de esta delegación, así como sobre su potencial para sumar a otras seccionales.

En este capítulo y en el siguiente, avanzamos en una caracterización de las distintas problemáticas que fueron nutriendo a la agenda sindical de la delegación. Nos proponemos dimensionar la interacción que -en el abordaje de algunos de estos problemas- se establecía con la conducción provincial en la disputa por la colocación de temáticas, por la definición de posicionamientos y por las metodologías que se desplegaban para abordarlas. En una aproximación general, encontramos tres tipos de cuestiones: 1) las vinculadas con las demandas sectoriales y económicas; 2) las relacionadas con las luchas en torno a la política educativa; 3) las que apelan a abordar distintas problemáticas pedagógicas contemporáneas que comprometen al trabajo de enseñar. El presente capítulo se circunscribe a la reconstrucción de procesos conectados con las demandas sectoriales y económicas, aquellas que entendemos se asocian, con un mayor nivel de inmediatez, a las condiciones de obtención de los medios de vida. Los puntos 2 y 3 son abordados en el capítulo 8.

La reconstrucción de las experiencias de organización colectiva abordadas en esta parte de la tesis, permite identificar contrastes, pero también convergencias entre los posicionamientos de la conducción de AMSAFE y los de los referentes del Frente Gremial 4 de Abril. En este sentido, creemos que es preciso advertir que las propuestas que emergían en Rosario, no siempre obedecían un esquema dicotómico donde lo

“alternativo” se contraponía a lo “oficial”, sino que -con frecuencia- se inscribían en una lógica que apuntaba a activar la movilización y a retroalimentar y complejizar el tratamiento de los temas, desde una perspectiva político-sindical divergente. En este contexto, una de las dimensiones que nos proponemos trabajar es el inter-juego desatado entre los temas abordados y problematizados en el devenir de la experiencia organizativa de la delegación y aquellos que la conducción de AMSAFE priorizaba y llevaba adelante en la negociación con el Estado provincial. Otro aspecto a desarrollar es la forma en que se trataron esos temas. De modo que analizar la agenda implica poner la mirada en un proceso atravesado por disputas en torno a la jerarquización de problemas, a la definición de metodologías y a la elaboración de respuestas para enfrentarlos.

En las líneas que siguen, nos centramos en la caracterización de algunos procesos que motorizaron la disputa por reclamos vinculados con la recuperación de distintos derechos sociales y laborales desarticulados y precarizados por las reformas neoliberales de los 90. En el **apartado b**, avanzamos en la reconstrucción de las discusiones que se suscitaron en torno a la estructura salarial y a los alcances y limitaciones de la ley de paritarias provincial. En el **apartado c**, nos abocamos a las disputas que se desplegaron en el marco de los reclamos por un nuevo régimen previsional. El **apartado d** coloca la mirada en las acciones desarrolladas en torno a la problemática de la salud laboral. El **apartado e** aborda las controversias que se plantearon sobre las nuevas regulaciones del sistema de carrera docente. Por último, el **apartado f** focaliza en las acciones que se motorizaron en demanda de un programa vivienda para el sector docente.

En una mirada general del proceso, encontramos que la pregunta acerca de cómo leer la coyuntura particular posterior a la crisis de 2001 y las oportunidades que se abrían a las organizaciones populares para encauzar demandas postergadas, constituyó un punto de controversia en la relación de la seccional Rosario con la conducción de AMSAFE. Los testimonios de los entrevistados destacan el papel protagónico que jugó la delegación en la dinamización de la discusión de la agenda sindical y, con ello, en la profundización de reivindicaciones que buscaban reponer esos derechos postergados.

“Y lo que más me queda, de esa etapa... Yo fui parte de las tres conducciones... Este... Es como que íbamos instalando una agenda de.... de pliego reivindicativo y de políticas a seguir por parte del sindicato. Y a marcar una territorialidad, a nivel provincial, que le impusiera a la conducción provincial Celeste, tomar esos reclamos y salir a pelearlos” (E3, militó en la agrupación “Margen Izquierda” y posteriormente se incorporó a “Docentes en Marcha”. Integro la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

La “desnaturalización de las precarias condiciones de trabajo” constituyó -para los docentes entrevistados- el eje vertebrador de un proceso de crecimiento significativo de la participación de la base, que fortaleció la posición de Rosario, en el territorio provincial, como “polo de referencia combativo” en el tratamiento de un conjunto de problemáticas. El paso inicial parece haberlo dado la lucha por la eliminación del denominado “presentismo”, que se desencadenó en el marco de asambleas autoconvocadas en 2004, meses antes de que el espacio que hoy constituye el Frente Gremial 4 de Abril haya ganado las elecciones en el Departamento de Rosario. Como estrategia de capitalización de las fuerzas acumuladas, se bosquejó un esquema de trabajo en comisiones abocadas a problemas vinculados con la salud, la vivienda y la jubilación. Estas instancias son valoradas por su potencial para profundizar el análisis de temas considerados neurálgicos para la agenda y por haber aportado a la disputa por la recuperación de derechos cercenados por las políticas de la década anterior. En este contexto, uno de los referentes entrevistados pondera la capacidad de haber sumado a delegaciones conducidas por sectores que no se identificaban con un programa de izquierda, junto con el hecho de que los reclamos de la seccional hayan podido ser apropiados por el gremio de conjunto.

“Nosotros ganamos muchas votaciones provinciales entendiendo la corriente... Siendo tres o cuatro departamentos afines. Y después llegábamos a votaciones inmensas. Y no sólo por Rosario porque no ganabas por los votos de Rosario, sino que sabíamos hacer una lectura y podíamos irradiar esto en la provincia...” (E1, militante de la agrupación “Sur”, integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

b. La discusión de la estructura salarial y la institucionalización de la negociación colectiva

Hacia marzo de 2004, se iniciaba un conflicto salarial, al unísono con otras jurisdicciones provinciales y con otros sectores de trabajadores del Estado, cuyos salarios permanecían rezagados tras la abrupta caída sufrida luego de la devaluación de enero de 2002. En Rosario, tomaba impulso un proceso de organización de asambleas autoconvocadas que prosperaron en la conformación de un comité de lucha. En esas asambleas, se había votado el reclamo de un aumento salarial de \$250 -aplicados al salario básico- pero la asamblea provincial de AMSAFE había aceptado la propuesta gubernamental que otorgaba \$60 no remunerativos ni bonificables (Molina, 2010). De acuerdo con la memoria de AMSAFE, si bien la asamblea provincial había decidido aceptar el acuerdo, también había votado declararlo “insuficiente”, no sólo “porque no satisfacía las

expectativas, sino porque no estaba incorporado al básico, no reestablecía la escala jerárquica, ni la antigüedad, y lo más grave, excluía a los jubilados” (Memoria de AMSAFE, marzo 2003-febrero 2004: 3). Según señalan los docentes entrevistados, el negativo impacto que en Rosario tuvo el acuerdo celebrado por la conducción provincial abonó el terreno para la conformación de un clima adverso frente a la política oficialista de AMSAFE.

“Y bueno... Ahí todo el proceso fue tonificando, digamos... El post-2001... Y... la situación para los trabajadores era muy difícil... Caída del salario... En 2004, cuando ya la cosa se empieza a recuperar, empieza a haber condiciones para la recuperación salarial. Yo creo que la Celeste lo sintoniza mal eso. No registra ese cambio de situación... Eh... Me acuerdo que habíamos estado en un Congreso de la CTA en Mar del Plata, que (Marta) Maffei muy claramente había dicho que la lucha... Eso fue en finales de 2003, diciembre de 2003, creo... Había dicho que tenía un dilema con la lucha salarial... Que, habiendo hambre en la Argentina, en situaciones de chicos con hambre... Que no era el momento de reclamo salarial... Creo que estaban muy desubicados porque, justamente, había una recuperación económica que empezaba a generar condiciones materiales para esa recuperación salarial. Eh... Entonces, en el 2004, como que la cosa estaba tonificada, ahí en febrero, para arrancar con un plan de lucha, cosa que no hacíamos desde hacía años... Y la Celeste eso no lo ve... Tessa firma un acuerdo salarial con el gobierno...” (E2, militante de la agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

“También, en el 2004... Bueno, permanentemente estábamos saliendo a la calle con movilizaciones muy, muy masivas... Por el reclamo salarial... Y se dio una profunda recuperación del salario. En Rosario, las movilizaciones eran muy masivas. Terminábamos las movilizaciones y se convertían en asambleas. Se hacían en las plazas. Se acercaba la comunidad educativa, llegaban las adhesiones de los concejales, de diputados... Había un proceso de participación muy importante. También hay que destacar que, en ese momento, al ser todos delegados y... Y entender que el cuerpo de delegados del AMSAFE Rosario era... Quizás, una de las patas fundamentales de nuestra organización... Se hacían asambleas zonales y se siguieron haciendo las reuniones zonales -que ya las hacía la otra conducción, pero muy vaciadas... Donde participaban masivamente... Y, la mayoría mujeres, ¿no? Entonces, en esas marchas vos veías cómo las compañeras participaban con sus hijos... Bueno, hemos tenido una movilización que arrancó, que llenó el monumento y que fuimos hasta... Caminando como doce cuerdas... No... Realmente, era un auge de la movilización muy, muy importante” (E3, militó en la agrupación “Margen Izquierda” y posteriormente se incorporó a “Docentes en Marcha”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

El conflicto fue retomado hacia fines de julio de ese año. Para entonces, el “Frente Gremial Lista Violeta –Tribuna Docente- Lista Naranja” ya había ganado la conducción de AMSAFE Rosario. Sobre el regreso del receso invernal, desde las asambleas zonales y con la participación activa del cuerpo de delegados, se organizó una movilización, para el viernes 30 de julio, a la sede regional del Ministerio de Educación, donde se sumaron docentes del Departamento de San Lorenzo. La protesta se convocaba dentro del horario escolar y preveía la desobligación de los estudiantes, situación que generó la necesidad de lidiar con las amenazas, por parte de las autoridades, de descuentos por presentismo.

En una asamblea departamental, se planteaban los reclamos vinculados al cuestionamiento de la histórica y fuerte incidencia del presentismo en el salario. Este

adicional salarial era descontado a aquellos docentes que faltaban por enfermedad o cuidado de familiar. Por un día de ausencia, se descontaba un 50% del presentismo y por dos días, el 100% más los días no trabajados (Rebecchi, Terés, Cousello, 2011). Según María Elena Molina (2010), el presentismo era entonces de \$80 y llegaba a representar casi el 15% de un salario de bolsillo de \$560, situación que obligaba a los docentes a asistir al trabajo en “pésimas condiciones de salud” (el salario básico era de \$145).²⁶¹ Rebecchi, Terés y Couselo (2011) señalan que llegaron a registrarse casos extremos de muertes.

En el mes de agosto, y como corolario de las jornadas gremiales que se organizaron en las escuelas de la provincia, AMSAFE convocaba a una movilización para el martes 24. Según la información suministrada por un diario local²⁶², más de 3000 docentes marcharon por el microcentro de la ciudad capital hasta el Ministerio de Educación. A ello se sumaba una movilización de casi 2000 personas -docentes públicos y trabajadores estatales -que, en Rosario, recorrieron parte del centro y llegaron hasta la plaza San Martín, frente a la sede local de la Gobernación. Las protestas preanunciaban el plan de lucha del mes siguiente, con nueve días de huelga y dos movilizaciones provinciales multitudinarias (Memoria de AMSAFE, 2004/2005).

Las consignas y los cánticos enfatizaban el carácter crítico de la situación salarial -cuya discusión había sido dada por cerrada por parte del gobernador-, así como la profundización de la problemática social que atravesaba la vida cotidiana de los niños y jóvenes, expuestos a la pobreza, la explotación infantil y la violencia. En Rosario, por ejemplo, se denunciaba la escasa cantidad de trabajadores sociales y psicólogos del equipo educativo regional para atender una problemática que se recrudecía (Molina, 2010).

A estos señalamientos, se añadía una llamada de atención ante el comportamiento contradictorio del gobierno de la provincia, que daba por cerrada la negociación en un contexto de superávit presupuestario -en el marco del pronunciado crecimiento de la renta agraria- y en un momento en el que desde la órbita nacional se llamaba a la reapertura de la discusión salarial. Gustavo Terés, entonces Secretario General de la seccional Rosario,

²⁶¹ Si bien la autora no lo explicita, es muy factible que estas cifras expresen el valor salarial correspondiente al cargo de maestro de grado de jornada simple.

²⁶² Tizziani, Juan Carlos. “Los maestros están en movimiento” en Rosario 12, 25 de agosto de 2004.

declaraba que el gobernador Obeid, “no sólo está a contramano de lo que se hace a nivel nacional (...) sino que se expresa como la continuidad del reutemismo”.²⁶³

El 1 de septiembre se iniciaba un plan de lucha, que contemplaba un paro de 24 horas y una marcha a Santa Fe Capital a la que concurrieron -desde distintos lugares de la provincia- unas 10.000 personas, aproximadamente. Al finalizar la marcha, en la sesión de la asamblea provincial se votaron dos paros progresivos, uno de 48 hs –planificado para el miércoles 8 y jueves 9 de septiembre- y otro de 72 hs –programado para los días 14; 15 y 16 del mismo mes. En el marco de esta última huelga, se realizó otra movilización a la Capital de Santa Fe, que es recordada por el carácter multitudinario de la convocatoria (Molina, 2010). Según María Elena Molina (2010), llegó a contar con 20.000 personas.²⁶⁴

El 27 de septiembre, luego del nuevo paro de 72 horas desarrollado la semana previa, la asamblea provincial resolvía aceptar la propuesta del gobierno, que consistía en la incorporación al básico de una suma que se venía cobrando en carácter de no remunerativa -de manera que éste trepara los \$210- y en la exclusión, como causal de descuento del presentismo, de las inasistencias justificadas. La figura quedaba vigente para la aplicación de descuentos por acatamiento a las huelgas. En Rosario, la votación había sido dividida. La moción de continuar con la huelga, impulsada por la agrupación Tribuna Docente junto a otros sectores integrantes de la Comisión Directiva, obtuvo 2.235 votos frente a la moción por suspender que -promovida por el sector del entonces Secretario General y una parte de la agrupación Fuera de Renglón- sumó 3.029 votos. En el plano provincial, la suspensión de la huelga fue aprobada por 18.800 votos frente 5.800 votos que se pronunciaron por ratificar la medida de fuerza (Molina, 2010).

Las huelgas de 2004 marcaron el punto de partida de una puja que, reanudada cada año, fue avanzando hacia la recomposición del valor del ingreso y la gradual incorporación de las sumas “en negro” al salario básico. En 2007, se produjo la eliminación formal y definitiva del código que se abonaba en concepto de presentismo, si bien algunos testimonios señalan que ya, desde 2005, se había dejado de descontar.²⁶⁵

²⁶³ Simeoni, Alicia. “Un mediodía de protesta y bronca” en Rosario 12, 25 de agosto de 2004.

²⁶⁴ La autora señala que, para la jornada de movilización del 16 de septiembre, la policía calculó 12.000 personas y los medios estimaron 15.000.

²⁶⁵ Un artículo elaborado por referentes de la conducción de AMSAFE Rosario plantea que en septiembre de 2004 y “contra los pronósticos agoreros de algunos dirigentes sindicales de la provincia, logramos derogar el ‘presentismo’”, lo que implicaba que los docentes ya no perderían salario por estar enfermos o por cuidar a un familiar (Rebechi, Terés, Couselo, 2011: 184. Las comillas son del original). Asimismo, entre los logros de 2007, la comisión directiva de AMSAFE recupera la “eliminación definitiva del código 472 ex presentismo”. Véase: Memoria de AMSAFE 2008, pág. 2.

Un primer aspecto para considerar respecto de la evolución del salario real en esta etapa es la significativa recomposición que experimenta a partir del ascenso continuo que se registra luego de la abrupta caída en 2002. De acuerdo con los datos proporcionados por un estudio de CIFRA²⁶⁶, el salario testigo de la provincia de Santa Fe (salario bruto del maestro de grado de educación primaria común de jornada simple con diez años de antigüedad), cae 29,1% entre diciembre de 2001 y diciembre de 2002, momento en que comienza a ascender progresivamente hasta recuperarse, en diciembre de 2011, un 53,4% respecto de los valores de 2001, antes del pronunciado descenso. La provincia de Santa Fe llega a ocupar, en 2011, el cuarto lugar entre las jurisdicciones con los salarios docentes más elevados del país.²⁶⁷

Un segundo aspecto, se relaciona -como ya señalamos- con la variación de la composición salarial, es decir, con el porcentaje de montos remunerativos y bonificables que contiene el salario bruto. Los montos remunerativos son aquellos que se ven sujetos a retenciones correspondientes a seguridad y previsión social (obra social y jubilación, por ejemplo). Estos conceptos implican descuentos en el salario de los trabajadores y el cobro de aportes a la patronal. Los montos bonificables son aquellos a los que se adiciona el porcentaje correspondiente a la escala de antigüedad docente. De acuerdo con un estudio realizado por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, en mayo de 2007, la provincia de Santa Fe se integraba al grupo de las nueve jurisdicciones que abonaban salarios de maestro de grado cuya proporción remunerativa bonificable era mayor al 60%. El ascenso registrado en el porcentaje remunerativo bonificable del salario bruto de esta jurisdicción era de 9 puntos porcentuales para el período comprendido entre diciembre de 2006 (cuando este porcentaje era del 55%) y mayo de 2007 (cuando se elevó al 64%).²⁶⁸

Por su parte, si ponemos la mirada en la dinámica del campo de disputa gremial, las fuentes documentales consultadas²⁶⁹, permiten identificar -como tendencia general- que, previo a la convocatoria de asambleas extraordinarias de AMSAFE y al desarrollo de los

²⁶⁶ Centro de Investigación y Formación de la República Argentina de la Central Argentina de Trabajadores, “Los salarios docentes en relación con la evolución de los precios”, 2012.

²⁶⁷ No es anecdótico tener en cuenta que esta situación contrastaba con la de finales de la década anterior. De acuerdo con información suministrada por el CIPPEC, en el año 1998, el salario bruto del docente santafesino caía por debajo de la media regional y nacional (Rivas, Cardini y Veleda, 2002).

²⁶⁸ Vázquez, Silvia (coord.); Abal Medina, Dolores; Nuñez, Andrea; Donaire, Ricardo. “Aportes para el análisis del salario docente Diciembre 2006 – Mayo 2007” Informes y estudios sobre la situación educativa N° 6. Buenos Aires, octubre de 2007. CTERA, Secretaría de Educación y Estadísticas, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte.

²⁶⁹ Nos referimos a: “Codo a Codo”, periódico de AMSAFE Rosario; Memorias y Balances de AMSAFE; Molina, María Elena, *AMSAFE Rosario recuperada*, Rosario, 2010.

planes de lucha aprobados por esas asambleas, desde Rosario se motorizaban distintas medidas de agitación (marchas, actos, desobligaciones, etc.). Estas acciones se impulsaban en el marco de un discurso crítico que le reprochaba una reacción “tardía” a la conducción, que se expresaba, por ejemplo, en las “convocatorias demoradas” a las asambleas provinciales o en la elaboración de un pliego de reclamos considerado “difuso” por no pronunciarse definitivamente por el valor del ingreso salarial reclamado. Más allá de que los discursos de ambas conducciones planteaban la meta de equiparar la remuneración del cargo de jornada simple con los valores de la canasta familiar, las consignas del Frente explicitaban el importe reclamado.²⁷⁰

El norte de la equiparación de la canasta familiar para el cargo testigo de maestro de jornada simple es parte, junto con otros aspectos que tomaremos en otros apartados, de la profusa discusión sobre cómo conceptualizar el proceso de trabajo docente, en lo que concierne a la delimitación de la jornada laboral, al lugar de las mujeres en el mercado de trabajo y en la manutención del hogar, y a la complejidad de una tarea expuesta a cargas psico-físicas cada vez más exigentes. El reclamo de ese valor monetario se relaciona con la posibilidad de que el cargo testigo alcance ese límite que demarca la posibilidad de ubicarse por encima de la línea de la pobreza. Asimismo, representó y representa una meta difícil de alcanzar y de sostener en el tiempo, precisamente por las implicancias que esto tiene para el debate en torno al proceso de trabajo.²⁷¹ Las negociaciones salariales del período que estamos abordando no estuvieron exentas de este condicionamiento histórico y estructural en la discusión de las condiciones laborales de los docentes, aun cuando las arcas fiscales de la provincia se hayan visto significativamente beneficiadas por la recaudación procedente de las exportaciones agrícolas. La evaluación de esta situación particular, y de la oportunidad histórica que representaba para la recomposición del salario docente y -en términos generales- para arribar a una matriz más justa de distribución de la riqueza en el territorio provincial y nacional, formó parte de los

²⁷⁰ Por ejemplo, en la publicación de octubre de 2006, de “Codo a Codo” (Año 1, Número 2) se plantea el reclamo de un “salario igual a canasta familiar (\$2300), todas las cifras en negro al básico”.

²⁷¹ Por ejemplo, en Santa Fe, el salario de bolsillo del maestro de grado de educación primaria común con diez años de antigüedad tenía un valor, en diciembre de 2010, de \$2597,23. La canasta básica total para una familia tipo en la ciudad de Santa Fe, ascendía a \$2.930 en el mes de julio de 2011. Nos basamos en un cuadro publicado por el CIPPEC, de acuerdo con datos extraídos de un informe de la Coordinación General de Costos del Sistema Educativo del Ministerio de Educación Nacional. Véase: CIPPEC, nexos blog de política educativa. “¿Cuánto aumentaron los salarios docentes entre 2010 y 2011?” en: <http://nexos.cippec.org/Main.php?do=blogView&id=107>, 24 de junio de 2011. Asimismo, tomamos datos procedentes de la Fundación de Investigaciones Estadísticas (FIE), publicados en el portal del Diario “El Litoral”. Véase: “Una familia tipo necesita \$2930 para salir de la pobreza en Santa Fe”, Diario El Litoral, 8 de septiembre de 2011. <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2011/09/08/politica/POLI-02.html>.

diagnósticos que se tejieron tanto desde el oficialismo de AMSAFE como desde la oposición.

No obstante, por lo general, las mociones que emergían desde Rosario tenían un contenido más radical que las finalmente aprobadas por la asamblea provincial. Estas mociones involucraban, entre otros aspectos, definiciones sobre la extensión de las huelgas, la aceptación o el rechazo a alguna propuesta gubernamental, y otras medidas de acción directa.

Desde el Estado se apeló con sistematicidad a distintos recursos que impusieron restricciones al ejercicio del derecho de huelga. Durante la gestión del Partido Justicialista, se recurrió a la figura de la conciliación obligatoria, que llegó a ser objetada, en 2005, por un fallo arbitral de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ante una presentación realizada por las autoridades de la Comisión Directiva de AMSAFE Rosario. El fallo subrayaba que, como había recomendado en otras ocasiones de quejas presentadas contra el gobierno en Argentina, el inicio del procedimiento de conciliación en los conflictos colectivos en el sector público correspondía a un órgano independiente de las partes en conflicto. En este caso, como parte interesada de la negociación, el Poder Ejecutivo Provincial no tenía atribuciones para tomar decisiones que debían ser competencia de un órgano independiente de las partes en conflicto (Ceruti, 2013).²⁷²

Por su parte, la implementación de la Ley Nacional N° 25.864/04 de “ciclo lectivo anual mínimo de 180 días efectivos de clase” y los acuerdos suscriptos por la CTERA en el espacio de la paritaria nacional operaron como condicionantes de los posicionamientos de las conducciones provinciales, al momento de tomar definiciones respecto de las propuestas salariales y los planes de lucha.²⁷³

La habilitación de un espacio formal de negociación colectiva, a través de la sanción de una ley de paritarias provincial, fue objeto de profundas controversias. Era un reclamo histórico de la conducción de AMSAFE. En las memorias del sindicato, aparece asociado

²⁷² El recurso fue presentado en el contexto de un conflicto salarial de comienzos del ciclo lectivo de 2005, cuando, tras once días de huelga, el subsecretario de trabajo provincial dispuso la conciliación obligatoria. Desde las organizaciones querellantes (en este caso, AMSAFE Rosario y la CTA) se esgrimía que la medida violaba el derecho de huelga, garantizado por el Convenio N° 87 de la OIT y la Constitución Argentina, entre otros.

²⁷³ El primer acuerdo paritario nacional se firmó hacia el comienzo del ciclo escolar de 2008, en el marco del decreto N° 457/07 reglamentario del artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075/05), que establecía un mecanismo para la adopción de un convenio-marco federal que sirviera de piso a las negociaciones sectoriales. En este acuerdo paritario se definió un piso mínimo salarial de \$1.290 para todos los maestros del país y el compromiso, por parte de la CTERA, de cumplir con los 180 días de clases.

a la necesidad de establecer algún límite a los intentos del Estado de imponer la conciliación obligatoria y, de ese modo, “acallar los reclamos docentes e impedirnos el legítimo derecho a huelga”.²⁷⁴

La sanción de la ley N° 12.958/09, de “Convenciones Colectivas para el sector del personal docente de la provincia de Santa Fe”, fue antecedida por un decreto del año anterior (N° 332/08) que creaba una comisión negociadora de la que participaban el Ministerio de Educación y AMSAFE. Desde la conducción de la delegación Rosario se lo interpretaba como un acto que formalizaba las reuniones que la conducción provincial y las autoridades ministeriales venían llevando a cabo, desde diciembre de 2007, bajo una modalidad que, según se argumentaba, prescindía de una elección democrática de los representantes paritarios y de la difusión previa de información vinculada con los temas a tratar, “sin apelar a la movilización de todos”.²⁷⁵ Para este momento, la delegación ya había sido excluida de la posibilidad de participar en las reuniones de negociación salarial que periódicamente se desarrollaban con el gobierno.

En el balance de la conducción provincial, la ley de paritarias es valorada como “un triunfo histórico”, por representar, para la clase trabajadora, “el punto más alto de la correlación entre trabajadores y patronal”.²⁷⁶ Particularmente, se pondera el haber introducido, en la agenda de discusión, algunos aspectos vinculados con la salud y su articulación con el proceso iniciado por la Ley de Comités de Salud y Seguridad en el Trabajo (N° 12.913) sancionada en 2008²⁷⁷; la participación de la Secretaría de Asuntos Previsionales de AMSAFE en una Comisión Asesora Previsional (junto con otros gremios y personal de la Caja de Jubilaciones); y logros relacionados con la unificación

²⁷⁴ Memoria y Balance de AMSAFE, 2005/2006, pág. 5.

²⁷⁵ “Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario”, otoño de 2008, pág 3.

²⁷⁶ Memoria y Balance de AMSAFE, 2008/2009.

²⁷⁷ La ley crea, en el ámbito provincial, órganos paritarios con participación de trabajadores y empleadores, destinados a supervisar, con carácter autónomo y accesorio del Estado, el cumplimiento de las normas y disposiciones en materia de control y prevención de riesgos laborales. Asimismo, del ámbito de la paritaria, se rescatan avances relacionados con: la modificación del sistema de autorización de licencias; la implementación de una carpeta médica única de ingreso a la docencia (homologable durante el desarrollo de toda la carrera); la constitución de Juntas Médicas y la habilitación de un Médico auditor a propuesta del sector gremial; la ampliación a un año de la franquicia por amamantamiento (y la inclusión de las maestras de nivel inicial a ese beneficio); la constitución de una comisión de seguimiento operativo, análisis y diseño de acciones de prevención y recuperación de la salud de los docentes. Véase: Memoria y Balance de AMSAFE, 2008/2009.

del ingreso y la carrera docente, a partir del Decreto N° 3029/12, que establece un “Sistema Único de Reglamentación de Carrera Docente”.²⁷⁸

Los análisis que se efectuaban desde la conducción de AMSAFE Rosario mostraban cierto escepticismo respecto del potencial de la ley. Entre otros aspectos, alertaban sobre la importancia de ponderar el contexto histórico particular (la situación de correlación de fuerzas entre capital y trabajo) en el que se abría la discusión.²⁷⁹ En una nota publicada en “Codo a Codo”, el periódico de AMSAFE Rosario, Diego Mattos y Matías Ayastuy, integrantes de la Secretaría de prensa, expresaban:

“(…) decimos que por más que a esta altura pueda resultar una perogrullada, las paritarias no tienen un atributo en sí mismas. Son favorables o no, según la capacidad de movilización con que contemos los trabajadores en cada momento determinado.

Por ejemplo en medio de un clima político de auge y movilización como el que fue el de los setenta, los convenios colectivos de trabajo que resultaron de esas negociaciones paritarias significaron efectivamente un avance en cuanto a conquistas laborales y condiciones salariales.

La contracara de esto fueron los noventa cuando, menemismo mediante, con miles de trabajadores desocupados como factor para disciplinar al resto, la mayoría de los convenios colectivos se firmaban a la baja, dicho en criollo las paritarias con complicidades de los ya ‘conocidos representantes gremiales’ aceptaban salarios congelados y peores condiciones de trabajo.

Hoy en medio de una cierta reactivación económica y mientras que algunos sectores de trabajadores recuperamos nuestra capacidad de lucha y pudimos zafar, sólo en parte, de los chalecos que nos imponían las burocracias y las patronales, se nos impone a los docentes a nivel nacional y a nivel provincial la discusión de la paritaria.”²⁸⁰

Los autores de la nota señalaban la necesidad de problematizar el contexto del debate y argumentaban que las paritarias se venían aplicando bajo un modelo “a puerta cerrada”, donde la Junta Ejecutiva de la CTERA y la conducción provincial de AMSAFE prescindían de la participación de los delegados de base y se salteaban los pasos de

²⁷⁸ Este decreto fue objeto de polémicas, en especial, por la modalidad que la conducción provincial adoptó para arribar a la aprobación del acuerdo paritario en el que se sustentó. Lo retomamos en un próximo apartado.

²⁷⁹ No es anecdótico recordar -como ya indicamos en el capítulo 2 al recuperar las reflexiones de Pérez Crespo (2011) -que, en el caso de los docentes estatales, el derecho a la negociación colectiva ha sido reconocido en 1991 -casi cuatro décadas más tarde que para otros sectores de trabajadores- cuando, sobre la marcha de la precarización laboral, comenzaba a invertirse la direccionalidad de la paritaria, y se iba desplazando la concepción del convenio como herramienta de los trabajadores para la adquisición de más y mejores derechos laborales. En el caso del sector docente, los años 90 han estado marcados por la necesidad de resistir los embates de la flexibilización laboral y preservar los derechos laborales conquistados en los estatutos, en el marco de una estrategia defensiva. La Ley nacional N° 26.075 (de Financiamiento Educativo) -promulgada en 2006- estableció un mecanismo para arribar a un convenio-marco federal que oficiara de “piso” de las negociaciones jurisdiccionales, pero la elaboración de ese convenio ha quedado como asignatura pendiente.

²⁸⁰ Véase: “¿De qué hablamos cuando decimos paritarias?” *Codo a Codo, periódico de AMSAFE Rosario*, otoño de 2008, pág. 5. Las comillas son del original. Allí, Diego Mattos y Matías Ayastuy realizan una entrevista al abogado laboralista Horacio Zamboni, quien brinda precisiones sobre algunos aspectos históricos y normativos de las “paritarias” y las “negociaciones colectivas”.

discusión previa al momento de la negociación. Como contrapunto, defendían un esquema sustentado en la elaboración colectiva de un pliego de reclamos, sobre la base de estrategias que mantuvieran a la base movilizada.

Hemos visto que las huelgas de 2004 representaron el punto de partida de un proceso que, gradualmente, prosperó en la recomposición del valor del salario. Aun cuando las propuestas que emergían en Rosario se distinguían por su mayor radicalización, ambas conducciones tejieron estrategias para profundizar la disputa salarial, en el marco de una coyuntura que se leía como favorable para avanzar en esa dirección. En Rosario, este proceso se vio motorizado por asambleas autoconvocadas y el posterior recambio de la conducción de la delegación, desde donde se promovieron acciones (marchas, actos, desobligaciones) que buscaron potenciar la lucha y desplegar, al mismo tiempo, la discusión en torno al modelo de organización sindical. Esta discusión operó como el telón de fondo de los contrastes de evaluación de uno y otro sector, al momento de dimensionar los alcances y las limitaciones de la habilitación formal de un espacio de negociación, en el marco de la sanción de la ley de paritarias provincial. Los alcances ponderados por la conducción de AMSAFE, vinculados con las garantías que este marco legal ofrecía para el ejercicio de derechos gremiales, tendieron a ser relativizados por parte de los referentes del Frente Gremial 4 de Abril, quienes contraponían la necesidad de impulsar una mayor representación de la base en los espacios de negociación.

c. El régimen previsional

Un segundo tema que desplegó un papel relevante en el armado de la agenda fue, por agosto y septiembre de 2005, la discusión de la cuestión jubilatoria y, en ese marco, la revisión de la regulación vigente desde la década de 1990. De manera simultánea a la inclusión del tema en el plan de lucha de AMSAFE, tomaban envergadura los reclamos de la CTERA por la restitución un régimen especial para docentes. En este marco, la Memoria y Balance correspondiente al período 2004/05 “exigía”: “(...) la modificación del actual régimen previsional, ya que la vigente Ley de Jubilación (Ley N° 11373) condena a los docentes a jubilarse con haberes por debajo de la línea de la pobreza, y para poder acceder a ella se debe tener muchos años de aportes y edad, deteriorando la salud física y psíquica de los docentes” (pág. 11).

El Pacto Fiscal II de 1993 (Pacto Federal para el Empleo, la Producción y el Crecimiento) pautado entre Menen y los gobernadores, había incluido el compromiso de la Nación de

aceptar la transferencia de las cajas de jubilaciones provinciales al sistema nacional de Previsión Social (ANSeS) (Labourdette, 2016). Si bien Santa Fe no avanzó en este sentido (como sí lo hicieron otras once provincias), el entonces gobernador Obeid impulsó una Ley de Emergencia Previsional. Esa ley (N° 11.373), sancionada en 1996, había dispuesto el congelamiento de las vacantes de la administración pública provincial, así como el aumento de la edad jubilatoria y del porcentaje de aportes a la caja (Gindin, 2003). Las condiciones provinciales se igualaban, de algún modo, con las establecidas en el orden nacional, desde el momento en que se excluía a la docencia de un régimen especial, hasta entonces vigente.²⁸¹

La ley de 1996 elevó, para los afiliados a la Caja de Jubilaciones y Pensiones de la Provincia de Santa Fe, el requisito de edad -para el acceso a la jubilación ordinaria- a 60 años para las mujeres y 65 para los varones, mientras que la normativa anterior (N° 6915/73) fijaba las edades de 55 y 60 años respectivamente. En el caso de los docentes, quedaba derogado el artículo 15 que, para la enseñanza pre-primaria, primaria, media y superior, establecía un mínimo de 25 años de servicios efectivos con desempeño directo al frente de alumnos y 50 años de edad. Para los docentes de enseñanza especial y los que se hubieran desempeñado en escuelas ubicadas en zonas calificadas como inhóspitas o desfavorables, la exigencia bajaba a 20 años de servicios efectivos al frente de alumnos, según la normativa reemplazada. Asimismo, las nuevas pautas dispuestas para el cálculo del haber jubilatorio implicaban un retroceso respecto de los parámetros de la Ley N° 6915/73, reivindicada por algunas agrupaciones sindicales por las garantías que ofrecía respecto de la histórica demanda del 82% móvil.

Por ejemplo, un documento publicado por “Tribuna Docente” planteaba la demanda de volver a la Ley N° 6915, como forma de restituir el 82% móvil.²⁸² El artículo 11 de la ley de 1996 (N° 11.373) disponía que el haber jubilatorio se determinaría sobre la base de sumar un 2% del promedio de las remuneraciones actualizadas percibidas en los últimos 120 meses de servicios (con aportes inmediatamente anteriores a la fecha de cesación del

²⁸¹ Los regímenes previsionales especiales son aquellos que rigen para el caso de grupos laborales “donde la naturaleza de algunas de las tareas desempeñadas es insalubre o determinante de vejez o agotamiento prematuro” (Sánchez, Díaz, Celia y Bello en: Labourdette, 2016: 24). Por lo general, estos regímenes generan una compensación a través de la reducción de los años exigidos de servicios y/o edad, y fijan métodos favorables para la determinación del haber, así como una definición de movilidad automática. Es importante aclarar que estos casos se diferencian de aquellos que se encuadran dentro de “los regímenes especiales de privilegio” destinados a los altos cargos del sector público (Labourdette, 2016).

²⁸² Véase: “Declaración de Tribuna Docente al Decreto de Obeid”, 25 de septiembre de 2004 en: Molina, María Elena, 2010.

afiliado en toda su actividad), por cada año de servicio, hasta un máximo de un 80% del referido promedio. La normativa anterior (Ley N° 6915/73) estipulaba un 82% del promedio de las remuneraciones actualizadas percibidas en los tres años más favorables continuos o discontinuos comprendidos en el período de diez años inmediatamente anteriores a la fecha de cesación de servicio. A su vez añadía que ese porcentaje se incrementaría en un 2% por cada año de edad excedente de lo establecido, hasta un máximo de 100%.

Se había cristalizado una situación en la que los docentes de edad avanzada seguían prestando sus servicios, en condiciones que arriesgaban severamente su salud. Según documenta María Elena Molina (2010), un artículo del diario La Capital llamaba la atención sobre el problema de “la enorme cantidad de gente trabajando con tanta antigüedad”, como consecuencia de la Emergencia Económica Previsional que se había impuesto en 1996. Los docentes desistían de jubilarse porque los ingresos se veían reducidos a poco más del 50 por ciento del sueldo de un maestro en actividad.

Asimismo, la autora aporta que, según datos del Ministerio de Educación de la provincia, 4.689 docentes de las escuelas santafesinas tenían más de 60 años, cifra que representaba algo más del 7% de los maestros pertenecientes a las escuelas públicas y privadas. El 40% de la planta tenía entre 50 y 60 años, todos docentes que superaban el piso de 20 años de servicio y que cobraban el 100% de retribución por antigüedad (Molina, 2010).

En Rosario, se alertaba por la situación de las deudas con los jubilados y se reclamaba la restitución del 82% móvil, junto con otras reivindicaciones asociadas con el blanqueo salarial y la crítica al estado de los edificios escolares. El 9 de junio de 2005, se efectuaba una desobligación con movilización hacia la sede del Ministerio de Educación, que contó con la participación de 2000 personas. El 18 de agosto, se convocaba a una nueva marcha con desobligación, desde la Plaza 25 de mayo hasta la Plaza San Martín (Molina, 2010).

El 24 de agosto, AMSAFE realizó un paro de 24 horas. En medio de declaraciones del gobernador Jorge Obeid que acusaban sobre el carácter “político” de la huelga, atribuyéndole especulaciones vinculadas a las próximas elecciones de octubre, la entidad convocaba a un nuevo paro, esta vez de 48 horas, para el 1 y 2 de septiembre. Paralelamente, el bloque de diputados del Partido Justicialista anunciaba que no votaría la ley previsional para el sector docente, porque –según declaraba su titular, Mario

Lacava- no estaban dispuestos “a dinamitar la Caja de Jubilaciones provincial”.²⁸³ Desde esta posición, se convocaba al sindicato a que siguiera participando de la mesa de negociación creada por el gobierno. Junto con esta convocatoria, se pedía una tregua de 60 días sin paro en las escuelas, para analizar las modificaciones del régimen previsional, adelantando que lo reclamado era “imposible de sostener para las arcas provinciales”.

Los días 8 y 9 de septiembre, los docentes realizaban otra huelga por 48 horas, desafiando los anuncios gubernamentales que habían amenazado con descontar los días no trabajados. Pese a la conciliación obligatoria dispuesta por el gobierno, el sindicato ratificó una nueva huelga de 72 horas para los días 14, 15 y 16. Al reclamo del 82% móvil, se añadía el pase de las sumas en negro al salario básico y un aumento equivalente a la canasta familiar (como hemos referido en el apartado anterior), el pago completo del aguinaldo, un mayor presupuesto educativo y el mejoramiento de la infraestructura escolar. En medio de amenazas de descuentos por los días de paro, los docentes rechazaban una nueva ley previsional, finalmente aprobada por las dos cámaras legislativas de Santa Fe. El jueves 22 se realizaba una movilización frente a la legislatura en la capital provincial. En ese contexto, se ratificaban nuevos paros por 72 horas semanales (Molina, 2010).

El 27 de septiembre se organizaba una nueva asamblea provincial, con el propósito de fijar posición ante la conciliación obligatoria notificada desde la Secretaría de Trabajo y Seguridad Social, el 13 de ese mes.²⁸⁴ Pero, para el día de la asamblea, el Secretario de Trabajo, Alberto Gianceschi había dado por concluida la conciliación obligatoria, a través de una resolución (Nº 333/05) que invitaba “a las partes a reanudar el diálogo”, ofreciendo “los servicios y el ámbito de la Secretaría de Trabajo para la solución del diferendo”.²⁸⁵

La asamblea sesionó bajo el desconocimiento de la citada resolución y decidió -por 18.057 votos contra 7.948- acatar la conciliación obligatoria y suspender el plan de lucha. En Rosario, había triunfado la moción de continuar con paros de 72 horas semanales por

²⁸³ El gobernador ya había declarado que, si se aceptaba la exigencia del 82% móvil, corría riesgos el acuerdo de auxilio financiero por parte del Estado Nacional (Molina, 2010: 95).

²⁸⁴ En Rosario, se realizaba una movilización, con el apoyo de otros gremios, estudiantes y padres (Molina, 2010).

²⁸⁵ El Secretario de Trabajo argumentaba que la conciliación obligatoria había dejado de tener sentido por los “faltazos de AMSAFE”. Aducía que la resolución de darla por concluida se debía a que la entidad sindical no la había acatado, a pesar de las intimaciones realizadas. Tizziani, Juan Carlos. “La tregua depende de los descuentos”, Diario Página 12, 29 de septiembre de 2005. Suplemento Rosario 12.

tiempo indeterminado, con 4.847 votos contra 2.001. El entonces Secretario General de AMSAFE, José María Tessa, declaraba a la prensa:

“Esto es sólo una retirada estratégica del gremio para fortalecerse y volver a generar la alianza comunitaria que nosotros siempre hemos tenido con el conjunto de los padres y la sociedad, así que simplemente es una medida táctica” (Tizziani, Juan Carlos, “Sólo una retirada estratégica”, Diario Página 12, miércoles 28 de septiembre de 2005, suplemento Rosario 12).

Añadía que, más allá del acatamiento de la medida, el sindicato pondría la condición de que el gobierno cesara con las amenazas de descuento de los días de huelga y de que se archivaran las actuaciones administrativas que alentaban represalias contra el gremio.²⁸⁶ Asimismo, expresaba su disposición para sentarse “a dialogar con las autoridades provinciales para discutir lo que nosotros venimos planteando y que no bajamos de ninguna manera”, esto es, “la jubilación docente a los 55 años las mujeres y 60 los hombres con 25 años de servicio y el 82 por ciento móvil del sueldo en blanco.”²⁸⁷ Argumentaba que la ley promulgada por el gobierno (N°12.464) no respondía a los reclamos planteados, pero que representaba un avance significativo.

La nueva normativa incorporaba un “Régimen Opcional Docente” que establecía el requisito de edad mínima de 57 años para las mujeres y 60 para los varones, con la acreditación de 30 años de servicios, y un haber de un 82%, de acuerdo con las cláusulas de movilidad previstas en la Ley N° 6915 y modificatorias.²⁸⁸ Sin embargo, la entonces Secretaria Gremial de AMSAFE Rosario, María Elena Molina, señalaba el carácter “tramposo” de las pautas vinculadas con el cálculo de la movilidad, desde el momento en

²⁸⁶ La Secretaría de Trabajo había realizado intimaciones y había solicitado la intervención del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, que avaló los recursos presentados por la cartera laboral provincial.

²⁸⁷Tizziani, Juan Carlos. Op. Cit.

²⁸⁸ En paralelo con la valoración, como “conquista”, de la nueva ley previsional provincial, la conducción de AMSAFE destinaba un párrafo aparte para destacar los cambios que se introducían en el plano nacional, que en la jurisdicción afectaban a los docentes que se habían jubilado antes de las transferencias de los servicios de educación media y superior no universitaria, llevadas a cabo en la década de 1990 (Memoria de AMSAFE, 2005/2006). También afectaba a las once provincias que en los noventa transfirieron sus cajas a la órbita del ANSeS. En 2005, un decreto del Poder Ejecutivo Nacional (N°137) creaba el “Régimen Especial para Docentes”, con el propósito de restituir un haber que representara el 82%, de acuerdo con lo establecido por una ley que había sido derogada en 1993 (N°24016/91). A su vez, la ley establecía una edad mínima de 57 años para las mujeres y de 60 para los hombres (reemplazándose la exigencia previa basada en el régimen general de 60 y 65 años respectivamente) (Labourdette, 2016). Sin embargo, como señala Labourdette (2016), el problema de la movilidad del 82% no quedaba resuelto, motivo que generó la intervención de la Corte Suprema de Justicia. Si bien el gobierno nacional reconoció el 82% para la determinación del haber, la movilidad automática sujeta a la variación salarial del cargo en actividad no se implementó. En 2009, se interpuso la pauta del Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA) basada en dos actualizaciones anuales a través de un sistema de promedio que contemplaba recursos tributarios e índices salariales.

que no tomaba como referencia el total del salario activo, dado que quedaban excluidos los adicionales de carácter no remunerativo (Molina, 2010).²⁸⁹

Distintos referentes del Frente Gremial 4 de Abril han señalado que la asamblea provincial de AMSAFE del 27 de septiembre había sesionado sin conocer la anulación de la conciliación obligatoria por parte de la Secretaría de Trabajo. Una Declaración de Tribuna Docente²⁹⁰ y una publicación de Enzo Montiel (2010) aducen que el Secretario General de AMSAFE había sido notificado de la decisión de las autoridades gubernamentales con anterioridad a esa asamblea. Se le atribuía la decisión de ocultar la situación como forma de promover la interrupción de las huelgas. Sin embargo, en sus declaraciones a la prensa, Tessa expresaba haber recibido la notificación de la cartera laboral en la mañana posterior a la asamblea.²⁹¹

Días después, el gobierno comenzaba a concretar los descuentos anunciados, situación que derivó en la intervención de Hugo Yaski, entonces Secretario General de la CTERA. En sus declaraciones a la prensa, alertaba sobre la gravedad de sentar el precedente de los descuentos, en el marco de un gobierno nacional que -según argumentaba- inauguraba una lógica distinta a la de los gobiernos menemistas. El referente ponderaba el trabajo realizado en torno de una ley de financiamiento educativo, finalmente sancionada en diciembre de ese año y promulgada en enero de 2006.

“Hemos logrado cerrar todos los conflictos del país sin descuentos en ningún caso porque estamos con otro gobierno (el de Kirchner), con otra lógica. En la época de Menem no había conflicto que se cerrara sin el descuento. Hoy, estamos en otra realidad. Entonces, venimos a discutir con el gobierno (de Obeid), a plantear la mejor buena voluntad porque creemos que es aberrante que a docentes que tienen los salarios que sabemos que tienen les descuenten doce días de huelga. Esperamos que el gobernador Obeid entienda que si en todo el país logramos resolver conflictos peores que éste sin el descuento a los docentes, por supuesto garantizando una contraprestación, entendemos que es posible hacerlo en Santa Fe. Si hay una respuesta positiva será importante y beneficio para la sociedad y los docentes. Si hay una respuesta negativa, inmediatamente vamos a reunirnos y definir los pasos a seguir” (Tizziani, Juan Carlos. “El gobierno y AMSAFE negocian el no descuento de los días de paro”, Diario Página 12, 4 de octubre de 2005. Suplemento Rosario 12).

Por su parte, Gustavo Terés, entonces Secretario General de AMSAFE Rosario, declaraba: “El gobierno hizo la apología del diálogo y de querer resolver el conflicto, cuando en el momento que se produce un impasse, lo que hace es entorpecer cualquier posibilidad de resolver y los docentes no vamos a permitir esto.”²⁹² En esa misma

²⁸⁹ María Elena Molina (2010) se refiere a adicionales como presentismo, incentivo y función docente.

²⁹⁰ Véase: “Tessa, Tessa, queremos tu cabeza”, Declaración de Tribuna Docente en: Molina, 2010.

²⁹¹ Véase: Tizziani, Juan Carlos. “La tregua depende de los descuentos” en Diario Página 12, 29 de septiembre de 2005. Suplemento Rosario 12.

²⁹² Véase: “Si hay descuentos de sueldos, AMSAFE preparará medidas de acción” en Diario Página 12, 1 de octubre de 2005. Suplemento Rosario 12.

declaración, reclamaba la convocatoria a una asamblea provincial. La reunión del cuerpo de delegados de Rosario votó una desobligación para el 4 de octubre y el pedido de renuncia de Tessa.²⁹³ El miércoles 5 se instalaba una carpa en la Plaza San Martín, en repudio de los descuentos (Molina, 2010).

Luego de finalizado el paro, un plenario de delegados de la entidad aprobó la organización de un fondo de huelga para hacer frente al problema de los docentes que sufrían descuentos por los días no trabajados. Al respecto, María Elena Molina (2010) destaca que, en un comienzo, la propuesta generó debate en las escuelas, pues desde hacía más de 20 años que no se tomaba una iniciativa de este tipo, de forma que su organización implicó un aprendizaje, así como la necesidad de responder distintos interrogantes que se planteaban desde las bases, como “¿por qué no se formó en medio de la lucha?”, “¿cómo vamos a repartir el dinero?”, “¿cómo se va a controlar?”

Según lo expresado por la “Comisión de Fondo de Huelga Solidario”, el dinero recaudado se distribuiría entre “aquellos compañeros que tuvieron descuento y les urge cobrar esta suma porque son único sostén de familia”. En este marco, se proponía que en cada escuela en la que no se habían efectuado descuentos (porque su equipo directivo no había pasado, a las autoridades estatales, el relevamiento de los docentes que adhirieron a la huelga) “los compañeros hicieran un aporte personal voluntario”. A fines de “transparentar lo realizado”, se informaba sobre el importe recaudado a distribuir entre los 362 docentes que figuraban en las listas que se habían acercado al sindicato. Asimismo, se programaban otras iniciativas como la distribución de un bono contribución y la realización de actividades artísticas (peñas, obra de teatro, etc.). Se valoraba que la campaña buscaba “hacer propia una tradición que ha estado presente en las luchas de los trabajadores”, en un proceso que se caracterizaba como una “batalla larga” en el que “los docentes nos pusimos de pie con el claro objetivo de recuperar todo lo que nos robaron: el salario, las condiciones de trabajo, la jubilación, la estabilidad en los cargos”.²⁹⁴

Respecto del tema previsional, los referentes del Frente Gremial planteaban las consignas de restitución del 82% móvil, y de un único requisito de 25 años de servicios sin límites

²⁹³ El 6 de diciembre de ese año, Tessa anunciaba que se tomaría una licencia por tiempo indeterminado en AMSAFE para dedicarse “plenamente” al cargo de Secretario Gremial que ocupaba en la CTERA (Molina, 2010).

²⁹⁴ Carta del 25 de octubre de 2005, firmada por los siguientes militantes, pertenecientes a distintos sectores del Frente Gremial 4 de Abril: Claudia Abraham, Paula Bonfiglio, Sol Froia, Graciela Costa, Mariela Aviani, Ariel Rimoli, y “Muni” Finkelstein, en: Molina, 2010, pp. 107-108.

de edad (conquista que retrotraía a la situación de derechos reconocidos a mediados de siglo XX, incorporada, por ejemplo, por el Estatuto del Docente Nacional sancionado en 1958). No obstante, también se ponderaban las mejoras obtenidas a partir de la sanción de la Ley N°12.464. A pesar de las deudas pendientes en torno a la reducción de la edad jubilatoria y la pauta de la movilidad automática, se contrastaba con la situación de los jubilados que dependían de la caja nacional, si bien se aclaraba que -en ambos casos- los ingresos no llegaban a cubrir el valor de la canasta familiar. En una nota publicada en “Codo a Codo”, editado en la primavera de 2008, se señalaba la importancia de que la situación de los jubilados pudiera estar “atada” a la de los activos. Del nuevo régimen especial, se valoraba la reducción de la edad jubilatoria y el aumento del porcentaje de los haberes del 60 al 82 %, con un “cálculo igualitario al del cargo simultáneo”.²⁹⁵

“Esto es totalmente palpable si observamos que en diez años se jubilaron sólo 200 docentes y que sólo en el presente año se van a jubilar cerca de 2000 compañeros. En los aumentos a los activos la lucha es conjunta con el sector y este año se pudieron establecer aumentos de los haberes proporcionales a los aumentos de los activos y en la suma acumulativa el porcentaje fue levemente mayor.” (“Ley Nacional de Movilidad Jubilatoria. El 76% de los jubilados continuará bajo la línea de pobreza” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, primavera de 2008, pág. 10).

Junto con el análisis de las “deudas pendientes” se dimensionaban las características particulares de la tarea de enseñar. Se planteaba que por “el grado de dedicación” y por el hecho de “trabajar con personas” se requerían ciertas condiciones específicas vinculadas con la edad cronológica y el tiempo de permanencia en la relación activa frente a educandos.²⁹⁶ Los argumentos se dirigían a poner en valor criterios que históricamente fundamentaron la configuración de un régimen de jubilación especial para el caso de los docentes, a partir del -como consigna Lorenzo Labourdette- “reconocimiento de unas condiciones laborales conducentes a desgaste o envejecimiento prematuro y de la enseñanza como valor social”(Labourdette, 2016: 43).

En abril de 2011, se creaba una Comisión Técnica Paritaria que debía expedirse, en sesenta días, sobre los requisitos jubilatorios del Régimen Opcional Docente. Desde AMSAFE Rosario se planteaba, como problema “decisivo”, la necesidad de discutir “quién y con qué mandato se sentará a discutir en nombre de nuestro sindicato”. Se advertía que la conducción provincial “se ha negado sistemáticamente a convocar a asamblea para que se vote en las escuelas qué jubilación queremos los docentes de la

²⁹⁵ Aquí es necesario considerar que, para la fecha de esta publicación, año 2008, se había avanzado en el blanqueo salarial, situación que efectivamente repercutía en el financiamiento de la caja y en el cálculo del haber jubilatorio.

²⁹⁶ *Codo a Codo*, op. Cit.

provincia de Santa Fe”. Se identificaban dos posturas en relación con la cuestión previsional: Una, más cercana a un posicionamiento moderado que defendía a la ley vigente, “dando continuidad al discurso de que no podíamos avanzar porque se iba a ‘desfinanciar la Caja’”, con el argumento de que sólo se podía aspirar a mejorar algunos aspectos. La segunda, “es la de quienes sostenemos que los 25 años sin límite de edad no sólo son posibles, sino necesarios”.²⁹⁷

Entre las consideraciones que fundamentaban la segunda posición, puede destacarse el hecho de que se venía observando que las licencias de larga duración y las tareas diferentes se producían especialmente en el sector de mayor antigüedad, como “producto del desgaste laboral”. Se señalaba que, hacía dos años, el director del Sistema de Salud Laboral Docente, había asegurado, frente a los medios, que: “Bajar la edad jubilatoria es una política indispensable para proteger a aquellos que ya han sido dañados por el trabajo”. A esto agregaba: “Las posibilidades de retorno a tareas habituales de quienes ya han sufrido por años el desgaste laboral, trabajadores de edades mayores a los 50 años, son mínimas.”²⁹⁸

Finalmente, en noviembre de 2011 se sancionaba la Ley N° 13.201, que introducía algunas mejoras que facilitaban el acceso a los servicios jubilatorios a través de mecanismos que habilitaban la compensación por exceso de edad o de servicios (a razón de dos por uno)²⁹⁹, así como la percepción del 82% a los docentes que, con 30 años de actividad, se jubilaran por invalidez. El mismo porcentaje se aplicaba a las pensiones en caso de fallecimiento.

En una recapitulación del proceso abordado en este apartado, es posible advertir que las posiciones del oficialismo de AMSAFE y las del Frente Gremial 4 de Abril convergieron, en general, en las demandas planteadas en torno a la cuestión previsional. Estas demandas se centraron en la necesidad de revisar y redefinir la regulación vigente desde la década del 90 y restituir algunas conquistas históricas, asociadas al reconocimiento de la particularidad de las condiciones laborales docentes. En este marco, ambos sectores coincidieron en reivindicar un haber equivalente al 82% móvil del salario, junto con el requisito de los 25 años de servicio para el acceso a la jubilación, si bien es cierto que desde AMSAFE Rosario se plantearon objeciones a los límites de edad, desde argumentos

²⁹⁷ Véase: “Mejora en nuestro régimen jubilatorio: Ahora es el momento de conseguirla” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, otoño de 2011, pág. 4. Las comillas son del original.

²⁹⁸ Op. Cit., pág. 4.

²⁹⁹ Se establecía que las fracciones de tiempo de seis meses o más, pasaban a considerarse como año entero.

que llamaban a ponderar las consecuencias del “desgaste prematuro” en la actividad laboral.

Advertimos también que las acciones de protesta cobraron una significativa intensidad y que lograron desafiar el tenor intransigente de ciertas declaraciones gubernamentales que resonaron al inicio del conflicto. En Rosario, las marchas y las desobligaciones antecedieron a las huelgas convocadas por AMSAFE. A pesar de que el “Régimen Opcional Docente” incorporado por la ley provincial N° 12.464 fuera reconocido como un avance por ambos sectores, la delegación promovió la continuidad de las medidas de fuerza, en contraste con la decisión de levantar la huelga por parte de la asamblea provincial. Los argumentos que señalaban la necesidad de poner en valor los criterios históricos que fundamentaban la existencia de un régimen de jubilación especial se entramaban con aquellos otros que objetaron la forma de definir el cierre del conflicto por parte de la conducción de AMSAFE.

d. La salud laboral

Las acciones desarrolladas en torno a la problemática de la salud laboral fueron, sin duda, uno de los pilares centrales de la agenda sindical de la Delegación Rosario. Algunos referentes reconocen ciertas líneas de continuidad con un enfoque de la problemática que la propia CTERA había comenzado a motorizar en la década de 1990 y que tomó impulso en AMSAFE, bajo la conducción de Jorge Tessa. En el contexto histórico específico que analizamos en esta investigación, la profundización de la reflexión en torno a la relación entre salud y trabajo proporcionó argumentos que enmarcaron y le brindaron solidez al impulso de la lucha por la derogación del presentismo.

Un artículo elaborado por referentes del Frente Gremial 4 de Abril, publicado en la compilación “Pensar las prácticas sindicales docentes”, organizada por Julián Gindin (2011), informa que, en 2004, año en que este frente ganó las elecciones de AMSAFE Rosario, se avanzó en el diseño de un nuevo organigrama del equipo de salud del sindicato³⁰⁰, con los propósitos de “pensar la salud como un derecho” y motorizar “una lucha en pos de la recuperación de reivindicaciones perdidas en años de precarización laboral”, desde la “construcción de prácticas participativas” que condujeran a una toma de conciencia y a una “concepción de salud/enfermedad pensada, colectivamente, para

³⁰⁰ Se trata del Centro de Salud de AMSAFE Rosario, “Luis Lescano”.

los trabajadores docentes”. Se apuntaba al desarrollo de un análisis crítico que se nutriera desde “el encuentro entre las herramientas de conocimiento científico y la visión aportada por la base docente” y que situara a la problemática en el contexto de las Condiciones y Medio Ambiente del Trabajo (Rebechi, Terés, Couselo; 2011: 182).³⁰¹

Desde este marco, el nuevo organigrama adoptó la forma de un equipo interdisciplinario de Salud Laboral, integrado por la Dirección del Centro de Salud del sindicato; la Coordinación de salud mental; la Coordinación de fonoaudiología; los médicos laborales, los abogados y los Secretarios de Asuntos Sociales. Desde el equipo, se promovía un cambio de concepción que tomara distancia de la idea de “mero centro asistencial” o “de atención primaria de la salud” y adoptara el perfil de un “centro de salud sindical”, “atendiendo a la salud desde la problemática específica del trabajo docente” (Rebechi, Terés, Couselo; 2011: 183).

Se desarrollaron campañas y programas de prevención y promoción de la salud docente, así como talleres de prevención de patologías de la voz.³⁰² Se firmó un convenio con la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario, para la formación de delegados en Higiene y Prevención y la integración de esos delegados al equipo de salud. Este grupo de docentes llevó adelante un relevamiento de las condiciones de trabajo, focalizado en el estado edilicio y en las medidas de seguridad de las escuelas, así como en la división y organización del proceso de trabajo. La tarea coincidió con un momento de fuerte sensibilización de la comunidad educativa en torno a la problemática (a pocos años del incendio del boliche Cromañón en Ciudad de Buenos Aires), en el que padres, docentes y estudiantes comenzaron a denunciar, reclamar y exigir públicamente por las condiciones edilicias de los establecimientos escolares (Rebechi, Terés, Couselo; 2011).

Los autores del artículo que estamos citando señalan que el relevamiento tuvo un impacto importante en los medios de comunicación locales, pero también en el ámbito provincial y nacional, de forma tal que “el gobierno provincial y las autoridades ministeriales

³⁰¹ Por entonces, los autores del artículo se desempeñaban en los siguientes cargos:

-María Fernanda Rebechi: Secretaria de Asuntos Previsionales de AMSAFE Rosario.

-Gustavo Terés: Secretario General de la CTA Regional Rosario y ex Secretario Seccional de AMSAFE Rosario durante los períodos 2004/2007 y 2007/2010.

-Daniel Couselo: Secretario Seccional de AMSAFE Rosario y ex Secretario de Asuntos Sociales de AMSAFE Rosario durante los períodos 2004/2007 y 2007/2010.

³⁰² Se menciona una “Campaña de prevención de Cáncer de Mama y Cuello de Útero” y un “Programa Permanente de Cuidado de la Salud Femenina”.

tuvieron que tomar nota” del problema, llegando “a convertirse en eje de la campaña política de los candidatos a gobernadores”. Tomó mayor centralidad la inversión estatal en edificios escolares y se introdujeron cambios en el tratamiento de la salud de los docentes (Rebechi, Terés, Couselo; 2011).

De manera simultánea a los talleres de formación, que se realizaron en octubre de 2004, se comenzó a participar en el diseño de un trabajo de investigación sobre condiciones de trabajo y salud docente que se llevó adelante en seis ciudades latinoamericanas: Santiago de Chile, Quito de Ecuador, Lima de Perú, Guanajuato de México, Montevideo de Uruguay y Rosario de Argentina. El resultado de este estudio fue publicado por OREAL/UNESCO en 2006. La formación del equipo de investigación es destacada como un hito a partir del cual “Pudimos empezar a ‘desnaturalizar’ esas pésimas condiciones de trabajo; a ‘desocultar’ aquello que por verlo todos los días se nos tornaba invisible, a convertir la ‘queja’ en ‘reclamo colectivo’” (Rebechi, Terés, Couselo; 2011: 185. Las comillas son del original).

Según señalan los autores, la idea de la “desnaturalización” permitió tomar conciencia sobre el papel condicionante y estructurante de los edificios escolares en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Fue el puntapié para sistematizar la práctica de los relevamientos, no sólo en el ámbito de AMSAFE, sino también en otras provincias (Rebechi, Terés, Couselo; 2011). Los referentes entrevistados reconocen la herramienta de la “investigación acción”, en tanto dinámica que facilitaba la participación de los docentes como voceros de las problemáticas experimentadas en la escuela como lugar de trabajo. En ese marco, se pudo trabajar en torno a la idea de que “los edificios escolares no son el telón de fondo donde se desarrolla el acto pedagógico, sino que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Rebechi, Terés, Couselo; 2011: 185).

Entrevistada:- (...) Se hizo un trabajo muy interesante en relación a esto de cómo las condiciones de trabajo eran también las condiciones de aprendizaje de los chicos y se logró una desnaturalización de las condiciones de trabajo en las escuelas, de las condiciones en las que estábamos trabajando. La verdad que fue un trabajo de mucho tiempo y muy interesante.

Entrevistadora:- ¿Y cómo se laburó eso en las escuelas?, ¿te acordás?

Entrevistada:- Sí... Se hacía... Se hicieron unas encuestas en las escuelas... Bastante exhaustivas... Se formaban los delegados, también... Para que las trabajen en las escuelas, en jornadas gremiales o en reuniones plenarias, sobre las condiciones edilicias... Las condiciones... Una serie de cuestiones, ahí, que se tomaban. Se elaboraba material teórico sobre eso. Se volvía a las escuelas y se devolvían las conclusiones o lo que se venía viendo. Y, a su vez, se organizaban, en las escuelas, movidas en relación a los reclamos, también, de las condiciones edilicias. Y participaban... Por lo menos, en muchas escuelas, se logró que participen los padres... Que participen las cooperadoras... Que participen los alumnos, en los casos de los chicos más grandes... Y se hacían reclamos al ministerio. Pero había, realmente, una cosa de mucha participación y mucho involucramiento de toda la comunidad. Por lo menos, de los docentes... Y en los casos que se podía,

de los padres y de los alumnos. Eso fue un trabajo muy interesante y tuvo mucha visibilidad, también, en los medios. Y fue realmente algo a lo que tuvieron que empezar a dar respuesta... (E22, militó en la Lista Violeta. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

Entrevistada:- Fue anterior a que se sancionara la Ley de Higiene y Seguridad. Era cuando no existía una Ley de Higiene y Seguridad. Ni se hablaba de los comités mixtos ni nada... Estudiábamos...Lo que hacíamos, era estudiar. Me acuerdo que habíamos estudiado... Habíamos leído bastante a Deolidia Martínez. Habíamos leído las investigaciones para CTERA... Yo tenía alguna lectura de lo que era Dejours. Y, bueno...También aportábamos en esto de la psicodinámica del trabajo y demás. Y bueno... Produjimos algunas cuestiones como, por ejemplo... Me acuerdo que el objetivo, en ese momento, tenía que ver con desnaturalizar las situaciones que estábamos atravesando en las escuelas. Era una época en la que los edificios se nos caían encima. Estaba bastante complicada la cuestión y como que nos acostumbrábamos a lo que veíamos...Que los docentes nos acostumbrábamos a esta cuestión... A la escuela pobre con los chicos pobres y a naturalizar esta cuestión. La idea era romper con eso, generar otra conciencia, poder pensar a la escuela en dos sentidos. Planteábamos dos cuestiones. Por un lado, pensar a la escuela como local de trabajo, pero, por el otro, poder pensarlo como el sostén material del acto pedagógico. Entonces, de ahí era que planteábamos que las condiciones de trabajo de los docentes son las condiciones de aprendizaje de los alumnos y que no eran cuestiones que se podían dicotomizar. Y en esto, tratar de sumar a la comunidad.

Entrevistadora:- ¿Se pudo trabajar algo con la comunidad?

Entrevistada:- Y yo...En ese momento, estaba trabajando en una escuela que le decían “la piojito”, porque era un edificio muy chiquito. Era una casa. No era una escuela... Había sido una casa que se había transformado en una escuela. Era muy pobre. Los chicos venían de la villa... Era “piojito” por el lugar y “piojito”, también, por los chicos. Y, bueno, ahí habíamos armado toda una movida con los padres... De ir al Ministerio... Ahí armamos una cosa interesante. A tal punto que la ministra, en ese momento, era Carola Nin. Nos había salido a cruzar públicamente...Que éramos “los militantes de la falta”, que siempre nos estábamos quejando. Yo había sacado una carta, un correo de lectores que eran... Bueno, saqué dos cartas. Yo, en ese momento, había empezado a escribir y, entonces, usaba un poco la escritura como herramienta... Y bueno, la carta se llamaba así: “Los desmedidos militantes de la falta”. Decíamos que éramos desmedidos militantes de la falta de escuela, de la falta de un edificio... (E20, militó en la Lista Violeta. Entrevistada en 2014).

El conocimiento generado en estos espacios pudo sistematizarse en una publicación, que comenzó a editarse en el año 2006.³⁰³ El Equipo de Delegados en Prevención intervino en charlas, exposiciones y talleres, donde se compartían las investigaciones realizadas en distintos niveles del sistema educativo de la ciudad de Rosario. Ha desarrollado talleres de formación para delegados de escuelas, acerca de la perspectiva de la salud y las condiciones y medio ambiente de trabajo, desde una propuesta teórica que buscaba promover una práctica sindical que habilitara la disputa con el gobierno, “instalando el debate por las condiciones de salud y enfermedad de los trabajadores docentes” (Rebechi, Terés, Couselo; 2011: 187).

La problemática también venía siendo denunciada por la conducción provincial de AMSAFE. En las memorias publicadas por la entidad, se criticaba con recurrencia a la

³⁰³ Nos referimos a la publicación de la Secretaría de Asuntos Sociales de AMSAFE Rosario, “Condiciones de trabajo y salud laboral”. El primer número se publicó en junio de 2006. Un segundo número, es de noviembre de 2010.

“política restrictiva” del Ministerio de Educación respecto de las licencias médicas, desde el momento en que apuntaba “más a la vigilancia y control del costo que a una política de prevención”. En este contexto, la conducción provincial del sindicato impulsó distintas acciones que, según se esbozaba, se desarrollaban en el marco de una “comunicación permanente con los delegados seccionales, para tratar las distintas problemáticas con las autoridades provinciales”. Enumeramos las más relevantes:

-Elaboración, dictado y coordinación de cursos-talleres llevados a cabo por profesionales especialistas, con el objetivo de asesorar, informar y reflexionar con los docentes acerca de la problemática.

-Planificación y elaboración de banco de datos estadísticos, con el fin de conocer las distintas patologías.

-Asesoramiento jurídico y médico.

-Denuncias ante el Colegio de Médicos de la provincia.

-Control del convenio de accidentes de trabajo y seguimiento del Departamento de Salud laboral en las distintas regionales.³⁰⁴

En 2008, una nota publicada en “Codo a Codo”, el periódico de AMSAFE Rosario, informaba que a través del Decreto N°1337/08, el gobierno provincial había firmado un convenio con la Universidad Nacional de Rosario y su Facultad de Ciencias Médicas, con el propósito de llevar a cabo un sistema de auditorías e intervención de asistencia técnica médica para casos de ausentismo por enfermedad del personal escolar docente y no docente de establecimientos educativos oficiales y de enseñanza privada. Asimismo, se planteaba la realización de un monitoreo selectivo del universo de casos intervenidos y la elaboración de estadísticas mensuales sobre la evolución del ausentismo, sus causas y los resultados obtenidos de las auditorías. El 1 de julio de 2008 comenzaba a funcionar un nuevo sistema de justificación de licencias médicas.

En su análisis de la medida, la nota señalaba que si bien el nuevo sistema respondía a viejas demandas del sector (en relación con los “incordios” que venían ocasionando los trámites de licencias), se generaban algunos interrogantes en torno a los criterios que se

³⁰⁴ Estas acciones pueden verse en los documentos correspondientes a la “Memoria y Balance” de los períodos (2002/2003; 2003/2004 y 2004/2005). Asimismo, memorias posteriores (correspondientes al período 2006/7 y 2008) aluden a reclamos recurrentes ante las autoridades, donde se plantea la necesidad de una política de prevención de enfermedades profesionales docentes que no quede reducida al mero control del ausentismo.

adoptarían para la realización de las juntas médicas y el seguimiento de los docentes que padecían enfermedades profesionales o habían tenido accidentes de trabajo.³⁰⁵ Se llamaba la atención sobre el hecho de que el decreto no contemplaba especialistas en las principales patologías, reconocidas como “enfermedad profesional”, como era el caso de la voz.³⁰⁶

En este marco, se planteaba que la confección de un nuevo sistema de salud laboral debía apuntar a objetivos mucho más ambiciosos que la mera simplificación de trámites, pues se trataba de un cambio de concepción donde el “control del ausentismo” y la “culpabilización del docente enfermo” le abrieran el paso a una política preventiva, centrada en el resguardo y cuidado de los trabajadores, con “condiciones de trabajo realmente saludables y dignas”. También se consideraba que era indispensable que el trabajador enfermo pudiera gozar de todas las garantías necesarias para la recuperación de su salud. Para que esto fuera factible, habría que crear un sistema social integral sobre la base de una articulación con el saber académico de la universidad, con la inclusión de las distintas especialidades médicas y de la asistencia psicológica.³⁰⁷

El sistema de justificación de las licencias médicas ha sido, junto con otros, uno de los aspectos más sensibles de la problemática de la salud laboral. En una publicación de 2010, se denunciaba que el “nuevo sistema” -reestructurado hacía dos años- “lejos de resolver”, había generado “muchísimos inconvenientes para los docentes”. Se planteaba que “el *control del ausentismo* sigue y está más vigente que nunca, con otros métodos quizás, pero sigue actuando perversamente y jugando en la subjetividad de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad por el simple hecho de no estar bien de salud.” Se cuestionaba que se cambiaran permanentemente, y sin previo aviso, las reglas vinculadas con el tiempo de espera de la posible visita del médico auditor, así como los descuentos salariales que, sustanciados a raíz de la ausencia de un marco claro de

³⁰⁵ La lectura de la Memoria de AMSAFE, correspondiente a 2008, permite inferir, a partir de los reclamos concretos que se realizaban, que la modificación de la metodología de autorización de licencias por enfermedad de corta y larga duración, así como las de la atención de familiar enfermo, era reemplazada por un sistema que habilitaba la justificación desde el domicilio y la localidad del docente.

³⁰⁶ Particularmente, se alertaba sobre la falta de otorrinolaringología y fonoaudiología. Asimismo, se denunciaba que el sistema había comenzado a funcionar con “algunas dificultades técnicas”, dada la falta de información por parte del Ministerio de Educación hacia todos los sectores involucrados. Esto había provocado dudas, desconcierto y confusión entre docentes, directivos y supervisores, acerca de cómo efectuar los trámites de las licencias médicas. Véase la nota: “Acerca de la salud laboral: las y los docentes”. *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, invierno de 2008.

³⁰⁷ *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, Op. Cit.

justificación, promovían, del mismo modo que había ocurrido en los 90 con el presentismo, que muchos docentes fueran a trabajar enfermos.³⁰⁸

Los documentos relevados permiten ver que los análisis y las propuestas emprendidas desde AMSAFE Rosario se centraban en lo que se categorizaba como un “abordaje integral” de la cuestión de la salud laboral, que comprendía reclamos concretos para atender a las distintas dimensiones del problema. En el caso de la infraestructura escolar, se demandaba un plan de mejoramiento “con plazos y presupuestos públicos”, “con seguimiento y control de obras a cargo de Construcciones Escolares”, así como “recursos didácticos y mobiliario acorde a las necesidades”.³⁰⁹

Se enfatizaba la importancia de que se avanzara en la generación de “todos los cargos y horas cátedras” que necesitaban las escuelas, de forma conjunta con la “creación de equipos interdisciplinarios para afrontar las diferentes problemáticas sociales”. Se requería el “estricto cumplimiento de las leyes de Higiene y Seguridad en el Trabajo y de Riesgos del Trabajo”, junto con “información y campañas de prevención de enfermedades” y la “cobertura total ante accidentes de trabajo y enfermedades profesionales por parte del Ministerio de Educación”.³¹⁰

Se demandaba la “descentralización del Servicio de Salud Laboral”, el incremento de profesionales médicos y de la atención domiciliaria, “atención y otorgamiento de licencias médicas a través de efectores públicos de salud”, “carpeta médica única al ingreso a la docencia gratuita”³¹¹, “exámenes médicos pre-ocupacionales, periódicos y

³⁰⁸ Couselo, Daniel. “Consideraciones acerca del sistema de salud laboral docente” en: *Condiciones de trabajo y salud laboral*. Publicación de la Secretaría de Asuntos Sociales de AMAFE Rosario. Número II, 2010, pág. 4. Las cursivas son del original. En otra nota de la misma publicación, se alertaba sobre los puntos de conexión entre la crítica situación de las condiciones de trabajo de los docentes y el crecimiento de las licencias. En este marco, se analizaba: “La expresión *ausentismo* es el nombre que el Estado utilizó para silenciar el padecimiento psíquico y corporal que las condiciones de trabajo de los docentes generan”. Lagata, Silvana. “Sobre trastornos y ausencias” en: *Condiciones de trabajo y salud laboral*, op. Cit.

³⁰⁹ *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, invierno de 2008, Op. Cit. Pág. 9.

³¹⁰ Se reclamaba la nulidad de un convenio firmado con el Instituto Autárquico Provincial de Obra Social (IAPOS), obra social de los empleados públicos de Santa Fe. Se argumentaba que esta obra social no disponía de una cobertura total de las prestaciones y que no correspondía que fueran los trabajadores quienes solventaran los gastos por accidentes de trabajo y enfermedades profesionales con sus aportes, ante una cobertura que era responsabilidad legal del empleador. *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, Op. Cit.

³¹¹ De acuerdo con las fuentes consultadas, esta carpeta se imponía como un requisito para la obtención del apto laboral y, desde años anteriores, cada docente debía gestionarla individualmente en el sistema de salud privado o en el de obras sociales. La demanda de que adquiriera un carácter gratuito apuntaba a que fuera costeadada por el sistema de salud pública. Este reclamo se concretó en el transcurso del gobierno socialista.

estudios médicos a cargo del Ministerio de Educación”. A esto se añadía el pedido de reconocimiento de delegados en prevención por cada establecimiento educativo.³¹²

Se planteaba que los delegados en prevención eran “compañeros y compañeras preparados con herramientas teóricas en materia de Higiene, Seguridad y Salud en el Trabajo”, que debían poder actuar frente a situaciones que pusieran en riesgo la salud psicofísica de los docentes. En ese marco, se requería que contaran con un permiso o licencia gremial que les permitiera desempeñar esa función y poner en discusión “tanto la organización y división de la tarea, los medios e instrumentos de trabajo, como así también el producto de nuestro trabajo: el conocimiento.”³¹³

Por su parte, desde AMSAFE provincial se valoraba el haber podido incorporar el problema en la agenda de discusión con el gobierno provincial. Se ponderaba un conjunto de “avances” que se entendía representaban “conquistas en nuestra lucha”, a saber: la modificación del sistema de autorización de licencias; la implementación de una carpeta médica única de ingreso a la docencia (homologable durante el desarrollo de toda la carrera); la constitución de Juntas Médicas en las nueve Regionales de Educación, con habilitación de la participación de un Médico auditor a propuesta del sector gremial; la ampliación a un año de la franquicia por amamantamiento, y la inclusión de las maestras de nivel inicial a ese beneficio; la constitución de una comisión de seguimiento operativo, análisis y diseño de acciones de prevención y recuperación de la salud de los docentes, en base a los datos estadísticos surgidos de la implementación del Nuevo Régimen de Licencias.³¹⁴

También desplegaron un papel significativo los reclamos vinculados con el servicio brindado por el Instituto Autárquico Provincial de la Obra Social (IAPOS). Tanto las memorias de AMSAFE como los documentos de prensa de la Delegación Rosario, convergen en subrayar los cuestionamientos que, en un marco de acción conjunta con otros gremios del sector público, se realizaron respecto de la figura de copago y de las dificultades en la atención de los afiliados, en un contexto de precarización de la infraestructura y de las propias condiciones laborales de los profesionales de la salud. Asimismo, aluden a un conjunto de demandas que se fueron planteando con cierta sistematicidad, relacionadas con: el derecho a participar en las decisiones del organismo,

³¹²*Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario, Op. Cit.*

³¹³ “Los delegados en prevención” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario, Op. Cit. Pág. 9.*

³¹⁴ Memoria y Balance de AMSAFE, período 2008/2009.

la igualdad de posibilidades de acceso a las prestaciones por parte de todos los docentes de la provincia; la ampliación del vademécum de medicamentos y el nomenclador de estudios y prácticas, así como la implementación de políticas preventivas, aconsejadas por organismos internacionales de salud.³¹⁵

En septiembre de 2008, se promulgaba la Ley provincial N°12.913, que disponía la creación de “Comités de Salud y Seguridad en el Trabajo”, definidos como “órganos paritarios con participación de trabajadores/as y empleadores, destinados a supervisar, con carácter autónomo y accesorio del Estado, el cumplimiento de las normas y disposiciones en materia de control y prevención de riesgos laborales”. Asimismo, se los facultaba para “la consulta regular y periódica de las actuaciones de las empresas, establecimientos empresarios y dependencias públicas en materia de prevención de riesgos”. Se planteaba que la conformación de estos Comités era aplicable a todas las empresas (privadas y/o públicas), establecimientos empresarios y dependencias públicas de cincuenta o más trabajadores/as, radicadas en la provincia. Se preveía la elección de un delegado/a trabajador/a de Salud y Seguridad en el Trabajo con idénticas funciones y atribuciones que el Comité, en los establecimientos empresarios o dependencias públicas que emplearan entre 10 y 49 trabajadores/as.

Entre las funciones y atribuciones asignadas, merecen mencionarse: Realizar periódicamente relevamientos destinados a la detección y eliminación de riesgos; participar en la elaboración y aprobación de todos los programas de prevención de riesgos de la salud de los trabajadores/as; colaborar, promover, programar y realizar actividades de difusión y formación en la materia (con especial atención a los grupos vulnerables debido a género, capacidades diferentes y edad); realizar o disponer la realización de investigaciones para adoptar las medidas destinadas a la prevención de riesgos y mejoramiento de las condiciones y medio ambiente de trabajo; solicitar el asesoramiento de profesionales o técnicos consultores; conocer y tener acceso a la información y resultados de toda inspección, investigación o estudio llevado a cabo por los profesionales o técnicos de la empresa y las realizadas por la autoridad de aplicación en materia de salud y seguridad en el trabajo; poner en conocimiento del empleador las deficiencias existentes y solicitarle la adopción de medidas tendientes a la eliminación o puesta bajo control de los riesgos ocupacionales; pedir la intervención de la autoridad de aplicación

³¹⁵ Memorias de AMSAFE, períodos 2006/2007, 2009/2010 y 2012/2013. *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, octubre de 2008.

en los casos en que considere necesario para salvaguardar la salud y seguridad en el trabajo, así como disponer la paralización de las tareas en caso de peligro grave e inminente para la salud o vida de los/as trabajadores/as.³¹⁶

De acuerdo con el artículo 8 de la citada ley, a falta de normas en las convenciones colectivas de trabajo o en otros acuerdos, corresponde constituir un comité en aquellas empresas, establecimientos empresarios o dependencias públicas que empleen un mínimo de 50 trabajadores/as. Éste debe tener una composición paritaria, con igual número de representantes del empleador y de los/as trabajadores/as, debiendo recaer las designaciones en varones y mujeres en proporción a su número en el establecimiento.³¹⁷ Se asigna la presidencia al representante del empleador y la secretaría a un representante de los/as trabajadores/as. Según el artículo 12 y su reglamentación, los representantes de este comité deben elegirse dentro del grupo de delegados del establecimiento, de acuerdo con las pautas de sus propios cuerpos orgánicos, correspondiendo garantizar la participación de todas las organizaciones gremiales del sector, en el caso de que existan delegados pertenecientes a distintos sindicatos.

Se prevé que sólo tengan voz y voto los miembros que representan al empleador y a los/as trabajadores/as. Los responsables de los servicios de medicina del trabajo, de higiene y seguridad, como de asesoramiento en toxicología, pueden participar de las reuniones del comité en carácter de asesores, con voz, pero sin voto, excepto que sean designados como miembros de este comité. Con las mismas facultades y limitaciones pueden participar, a pedido de cualquiera de las partes, los representantes de la autoridad de aplicación (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social), así como profesionales o técnicos invitados por el comité.

Los miembros del comité tienen el derecho y el deber de capacitarse adecuadamente para el cumplimiento de sus funciones, y los empleadores deben prestar la colaboración necesaria a tales efectos. Al empleador se le asigna la tarea de elaborar un Programa

³¹⁶ Respecto de este último punto, la paralización de las tareas, el decreto N°0396/09 -reglamentario de la ley- establecía que el Comité debía anotar con urgencia al empleador y a la autoridad de aplicación y que esta última dispondría la reanudación de tareas una vez que fuera acreditado el cese de las causas que motivaron su paralización (entre la comunicación y la reanudación no debía mediar más de 24 horas).

³¹⁷ El artículo 9 dispone la siguiente escala para la designación de representantes: De diez (10) a cuarenta y nueve (49) trabajadores/as: un (1) representante, De cincuenta (50) a quinientos (500) trabajadores/as: tres (3) representantes. De quinientos uno (501) a mil (1000) trabajadores/as: cuatro (4) representantes. De mil uno (1001) a dos mil (2000) trabajadores/as: cinco (5) representantes. De dos mil uno (2001) a tres mil (3000) trabajadores/as: seis (6) representantes. De tres mil uno (3001) a cuatro mil (4000) trabajadores/as: siete (7) representantes. De cuatro mil uno (4001) en adelante: ocho (8) representantes.

Anual de Prevención en Materia de Salud y Seguridad en el Trabajo, ponerlo a disposición del comité y oír las opiniones, sugerencias, modificaciones o adiciones que éste le proponga.³¹⁸ Finalmente, la ley establece un cronograma para el comienzo de las actividades de cada sector, a partir de su reglamentación. Para el sector público fija un plazo de entre 271 y 310 días.

Las notas publicadas por la conducción AMSAFE Rosario en su órgano de prensa permiten ver una valoración positiva de esta nueva ley, cuya sanción fue expresamente “saludada”.³¹⁹ Sin embargo, también se plantearon reclamos vinculados con los atrasos de su puesta en marcha, dado que el primer acuerdo se suscribió en la paritaria de febrero de 2011, con los plazos vencidos desde hacía un año, en febrero de 2010.³²⁰

De acuerdo con las fuentes consultadas, recién en diciembre de 2012 se concretó la creación y la reglamentación del Comité Jurisdiccional de Salud y Seguridad en el Trabajo, en el ámbito de los Establecimientos Educativos.³²¹ La Memoria de AMSAFE correspondiente al período 2013/2014, valoraba los “pasos importantes” que se dieron en torno a la definición de un marco de funcionamiento e implementación de esta política en las escuelas oficiales de la provincia. Se rescataba especialmente la figura del “delegado escolar en prevención”, los acuerdos en torno a la propuesta de formación de los docentes que tomarían esta responsabilidad, el delineamiento de un plan de trabajo que priorizaba la problemática de infraestructura en los edificios escolares y la ejecución de un programa de prevención de la salud para la atención de las patologías más recurrentes de los trabajadores de la educación.

No obstante, y más allá de que las apreciaciones de la conducción provincial y de referentes de Rosario permiten identificar una convergencia en la valoración positiva de estos espacios de prevención, se plantearon discrepancias en torno a los criterios que definieron su estructura. Si bien se contempló una instancia central provincial (con siete integrantes titulares y dos suplentes) y una comisión regional para cada una de las delegaciones (con un titular y un suplente), algunos referentes de Rosario han planteado,

³¹⁸ El empleador podrá asociar al Comité en la elaboración de este programa anual.

³¹⁹ Véase: “Comités de Salud y Seguridad en el Trabajo”. *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, primavera de 2008.

³²⁰ “Comités mixtos de Salud y Seguridad en el Trabajo y Delegados en prevención” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, abril de 2011.

³²¹ Véase: Memoria de AMSAFE 2012/2013 y “Conformación de los Comités Mixtos de Salud y Seguridad en el sistema educativo”, comunicado de AMSAFE del 6 de diciembre de 2012. <http://www.amsafe.org.ar/noticias-generales/conformacion-de-los-comites-mixtos-de-salud-y-seguridad-en-el-sistema-educativo>.

como garantía de funcionamiento autónomo respecto del Estado, la necesidad de una configuración más descentralizada, asentada en un esquema de delegados de escuela, “por lugar de trabajo”, con poder de intervención.

“Entonces, se crean los comités mixtos y el gobierno ahí se da cuenta de que en el Estado es un problema. Entonces, se aplica en el ámbito privado en un ambiente de mucha colaboración, de mucha conciliación de clases... Y recién ahora... Esto fue hace cuatro años... Se empieza a discutir la aplicación de los comités mixtos en el Estado. Se hace en Salud, pero en Educación se le encuentra una vuelta para evitar que tengan mucho protagonismo los delegados de base. Y se crea un comité mixto Provincial. Un comité de Higiene Provincial, que sería el que centralizaría todo... Para tres mil, cuatro mil escuelas. La verdad que es un despropósito. No existe un comité mixto provincial para salud, para todo eso... Lo hacen acá, a los efectos de neutralizar la intervención de la izquierda. Porque nosotros planteamos... En eso... No esquemáticamente... Pero algo más vinculado al delegado obrero, en el lugar de trabajo. O sea, la representación... Donde esta representación no hipoteque la autonomía. O sea, no estamos a favor de esto, de este ambiente de colaboración, o de que el comité mixto no tenga autonomía. Y hay que hacer muchos pasos para plantear el conflicto... No... Nosotros creemos que el delegado en prevención debe realizar la denuncia al Estado y, de lo contrario, tener las manos libres para... Y hoy estamos en una puja política muy fuerte, que es una de las tensiones... Porque vamos a ir... Ellos... La manifestación de unidad de estos dos sectores, del que rompió con nosotros y la Lista Celeste, se da a través de los comités mixtos donde integran a esta gente ahí. Hoy hay dos proyectos y se dan a partir de una incorporación concreta que es designar a esta gente que perdió las elecciones, como representantes provinciales de los comités” (E1, militante de la agrupación “Sur”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).

“(...) Nosotros planteamos que no tiene que haber... Porque ese comité mixto tiene cinco, seis... No sé... Ocho personas para toda la provincia. Imaginate la cantidad de problemas que hay desparramados en todas las ciudades y en los pueblos. Nosotros planteamos que tiene que haber comité mixto... Que tiene que haber... En realidad, por escuela (...) Después, tenés escuelas así y tenés un Normal... Que bien podría tener un comité mixto porque tiene tres mil personas alojando. Entonces, esas instituciones tan grandes necesitan un propio comité, que vea, que regule, que mire, que presente... No que sea la directora. Bueno, ya está la ley... Habilitale un comité a esos lugares, cosa que no va a hacer el gobierno, obviamente... Muy mal orientado... Porque yo creo que eso ayudaría muchísimo más que traerles problemas a ellos. El problema se les trae cuando... Al revés... Cuando no tenés un seguimiento, un registro, y casi se electrocuta un chico. Entonces, eso me parece que va a tener un proceso, porque nosotros... También, eso... A la vez que estamos formando, vamos empujando, digamos, un camino distinto... Un camino de reconocimiento... Vamos a ver hasta dónde podemos... En contraposición a lo provincial... Que no te plantea comités mixtos desparramados por toda la provincia, sino que haya uno en Rosario... Uno, en las grandes urbes... Pero, acá, tenés cuatrocientas escuelas (E27, militante de la agrupación Mariano Moreno y de la Corriente Clasista y Combativa. Miembro del Partido Comunista Revolucionario. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2015).

Las controversias tomaron mayor envergadura cuando, en 2014, se conformó el primer Comité. En el caso de Rosario, a la discusión por la estructura, se añadieron disputas vinculadas con la designación de los representantes. Esta situación se vio íntimamente atravesada por la reciente ruptura del Frente Gremial 4 de Abril, experimentada en las elecciones sindicales de 2013 (ya referenciada en el capítulo 3), cuando Daniel Couselo, quien había promovido la conformación de una tercera lista (Nuestra), resultó ser uno de los integrantes nombrados para la instancia de representación provincial. Una nota publicada en la página web de la seccional, que cuestionaba la metodología implementada

para la definición de la composición del comité, expresaba públicamente sus objeciones respecto de la estructura de representación “acordada”.³²²

“Mientras la propia ley habla de un Comité por cada lugar de trabajo (por cada fábrica, por cada hospital, por cada supermercado, por cada escuela en nuestro caso), ellos acuerdan un único Comité para las miles de escuelas que existen en la provincia.

En lugar de tener en cada escuela delegados en prevención integrados a un comité para defender día a día nuestras condiciones de trabajo, buscan formar un nuevo espacio paritario bien alejado de las bases para que la CD Provincial negocie con el gobierno a espaldas de los compañeros todo lo relacionado con nuestras condiciones de trabajo de la misma manera en que negocia nuestros salarios.”³²³

Desde la mirada de los delegados de base, la problemática de la salud laboral toma un tenor especialmente significativo, ante las críticas condiciones edilicias de las escuelas. Se enumeran situaciones vinculadas con la ausencia de condiciones sanitarias, de mobiliario acorde, así como con la inseguridad de los edificios (relacionada con la caída de mampostería, la precariedad de las instalaciones, entre otras). En términos generales, los delegados concuerdan con la perspectiva del Frente Gremial cuando valoran el papel estratégico que despliegan los espacios de organización local y la participación de la comunidad en el abordaje de problemas que, a pesar de las conquistas, son recurrentes. La Ley y la estructura del Comité pueden revelar un “paso adelante” en la concientización social de la cuestión, pero las instancias de organización local y comunitaria parecen ser irremplazables.

“Una de las cuestiones es lo edilicio. Nosotros, ahora, acá, en el Normal 2, estamos con un problema grave porque un alumno, hace dos semanas, sufrió una descarga eléctrica en la cantina (...) Nuestra escuela tiene ciento seis años y yo creo que hace noventa que no se le hace absolutamente nada... Con lo cual... Imaginate que hasta cables de tela tiene aún. Hace... Desde el 2012 que están trabajando a nivel gobierno, pero el tema es el siguiente... Digamos... La burocratización de la educación. Entonces, ¿por qué? Porque el Estado es burócrata. Entonces ¿qué pasa? Hay un problema determinado... Edificio... Hay que llamar a licitación. Una vez que se abren los pliegos, se establece cuándo comienzan las obras (...) Pero los plazos siempre se alargan (...) Bueno, con este problema, en una semana que se suspendieron las clases, hicimos manifestación con los papás. Bueno, la comunidad educativa, la verdad que se puso la camiseta, digamos... (...) Conseguimos que se terminara la primera fase, que es la mitad del cableado eléctrico, y de los disyuntores... Ponerlos en todos los lugares de la escuela (...) Cuando uno estudia un poco más sobre educación sabe que la educación no es solamente que el maestro sea buen docente, sino que las condiciones en las cuales se desarrolla el proceso educativo de enseñanza aprendizaje realmente sean buenas. Entonces, si vos estás pisando un piso en el que se te levantan las tablas de madera o se te cae un pedazo de mampostería... O te pasa esto con la electricidad... Evidentemente, no podés cumplir con tu rol

³²² Asimismo, allí se denunciaba que la Comisión Directiva Provincial había “ignorado” el mandato del departamento de Rosario. De acuerdo con el relato de la crónica, se convocó a una asamblea departamental, a los efectos de elevar, a la asamblea provincial, una propuesta de representantes para los Comités Mixtos de Seguridad y Salud en el Trabajo. A pesar de que “en una ajustada votación”, el sector afín a la Comisión Directiva Provincial ganó la presidencia de la Asamblea, no ocurrió lo mismo cuando se realizó la elección de los representantes para los comités. Sin embargo, la Asamblea provincial ignoró el mandato llevado por la delegación, pues “se tomó un mandato inexistente llevado en forma absolutamente irregular”. “Fraude en la elección de los delegados al Comité Mixto”, en: <http://amsaferosario.org.ar/page/noticias/id/243/title/Fraude-en-la-elecci%C3%B3n-de-los-delegados-al-Comit%C3%A9-Mixto>. 4 de julio de 2014.

³²³ Op. Cit. 4 de julio de 2014.

como corresponde. Bueno, estas problemáticas, digamos, afloran ahora. En otros momentos, no nos prestaban atención. Ahora, por lo menos, están haciendo las cosas. Y esta movida, digamos, de toda la comunidad. En este caso particular, yo creo que los ciudadanos, hoy por hoy, se están dando cuenta cuál es el poder del ciudadano. Cuando se juntan, consiguen más cosas. Nosotros conseguimos... No sólo que viniera la directora regional... Sino que bajaran de Santa Fe, el secretario de la Ministra, con todas las cabezas de Secretaría Legal y Técnica, infraestructura, etcétera, etcétera..." (E14, delegada de base. Entrevistada en 2015).

Lo expuesto hasta aquí, permite dimensionar el camino recorrido en términos concientización de una problemática que fue revelando la diversidad de dimensiones que la atraviesan. Encontramos que su abordaje integral constituye un punto de continuidad entre el enfoque de la conducción provincial del sindicato y el de la seccional.

En el caso de Rosario, los entrevistados y las fuentes documentales consultadas confluyen en destacar la “desnaturalización” de las “pésimas condiciones de trabajo”, en el marco de distintas experiencias participativas que fortalecieron la organización colectiva frente a esta cuestión. Como hemos señalado, ese proceso de desnaturalización apuntó a visibilizar el papel determinante de las condiciones laborales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo -y creemos que en sintonía con esta línea de trabajo- la conducción provincial de AMSAFE puso en marcha estrategias de relevamiento y sistematización de la información, de asesoramiento y formación, así como de intermediación y control.

El fortalecimiento de la lucha sindical en torno a la salud laboral redundó en políticas gubernamentales que fueron reconocidas como “avances” por parte de los referentes del oficialismo de AMSAFE y por los del Frente Gremial 4 de Abril. Sin embargo, las posiciones que se forjaron desde el Frente Gremial han contrastado por su crítica e intransigencia ante lo que, según se argumentaba, persistía como “deudas pendientes”. Así pues, hemos visto que el nuevo sistema de justificación de licencias, puesto en marcha en 2008, fue criticado por sus falencias para responder a la necesidad de una política preventiva que dimensionara las patologías propias de la “enfermedad profesional”. La implementación de la ley provincial de “Comités y Seguridad en el Trabajo” adoptó un tono más controvertido y se entramó con las disputas propias de la fractura experimentada por el Frente Gremial en el contexto de las elecciones gremiales de 2013. Los referentes del Frente objetaron la estructura “centralizada” adoptada por los comités en el ámbito educativo y reclamaron un esquema asentado en la participación de los delegados de escuela, que consideraban clave para garantizar un funcionamiento autónomo.

e. La carrera docente

De manera similar a lo que ocurría con las reivindicaciones salariales, previsionales y de salud laboral, los comienzos de la primera década del siglo se vieron marcados por la necesidad de afrontar la significativa postergación en la que se encontraban los derechos vinculados con conquistas históricas como la estabilidad laboral y la garantía de un sistema de ingreso y ascenso transparente. La interrupción del sistema de titularizaciones y de ascenso por largos años permite explicar el sentido de “reparación histórica” defendido por el sindicato, al momento de discutir la política que las autoridades desplegaron en torno a esta cuestión.³²⁴ El problema adquiriría mayor dimensión, ante los sustantivos retrasos en la efectivización de las jubilaciones pendientes y en la creación de cargos suficientes como para responder a los parámetros de obligatoriedad e “inclusión educativa” establecidos por el nuevo marco normativo nacional, a partir de la sanción de la Ley N°26.206/06.

En este contexto, el proceso de regularización del sistema de carrera docente requería abrir y profundizar una discusión pendiente en torno a diversas cuestiones. Un problema estructural, se relacionaba, como recién señalamos, con el criterio a emplear para la creación de cargos. Desde AMSAFE Rosario se establecía la necesidad de bregar por una relación docente-alumno de 1 a 20 como máximo.

Asimismo, emergían controversias en torno a los criterios a ponderar en los concursos de ingreso y ascenso, en el acceso a los cargos suplentes, en la habilitación de traslados y permutas, en la composición y funcionamiento de las juntas de calificación. Se imponía el desafío de resistir a los intentos, por parte de las autoridades estatales, de instalar parámetros meritocráticos que, según se argumentaba, diluían ciertos esquemas que en la historia nacional se habían ido forjando al calor del fortalecimiento de la organización colectiva de los docentes.

Por ejemplo, para el caso del ingreso a la docencia, el gremio tuvo que batallar contra las propuestas ministeriales -en el marco del gobierno de Obeid (justicialista) y de Binner (socialista)- que pretendían incorporar la instancia de oposición, desconociendo la histórica valoración del título y la antigüedad. En este marco, una nota de la publicación “Codo a Codo”, expresaba:

“Muchísimas/os maestras/os estamos formándonos permanentemente, más allá de los puntajes ministeriales o del descrédito de Ministras que quieren demostrar que no lo hacemos. También

³²⁴ Véanse las Memorias de AMSAFE (2009/2010; 2010/2011; 2012/2013).

sabemos que la verdadera formación se da confrontando nuestras experiencias diarias con las teorías adquiridas en el Profesorado donde hemos obtenido un Título habilitante.

Luego de estar recibidos, de habernos inscripto y haber trabajado en reemplazos -muchos de nosotros durante más de 10 años- no podemos admitir que tengamos que rendir un examen. ¿No significa esto revalidar nuestro título?”³²⁵

Otras cuestiones conflictivas, debatidas por su sesgo “discriminatorio”, se relacionaban con el requisito de un máximo de 40 años de edad para la inscripción en los concursos de ingreso, el desconocimiento de la antigüedad a los suplentes que se habían desempeñado en otras provincias y la exigencia de una antigüedad mínima en el puesto. Las posiciones de AMSAFE provincial convergían con las de la Delegación Rosario, en varios de los aspectos cuestionados. Por ejemplo, de acuerdo con lo informado en la Memoria y Balance correspondiente al período 2006/2007, la entidad había presentado un recurso en el que ratificaba, como criterios para el ingreso a la docencia en el nivel primario, la importancia de los antecedentes (entendidos como título y antigüedad) y el rechazo a la prueba de oposición, desde el argumento de que no se debía desconocer el carácter habilitante del título. También pronunciaba su repudio al requisito de la edad, como condición excluyente de acceso a los concursos.

Estos temas fueron tomados por AMSAFE Rosario en un reclamo que se presentó ante la Defensoría del Pueblo de la Zona Sur de la provincia, en 2008, en ocasión del llamado a concursos de ingreso para los niveles Inicial, Especial y Primario.³²⁶ Esto se daba en el marco de una situación particular, donde -según señalaba Gustavo Terés, el entonces Secretario Seccional- hacía catorce años que no se concursaban cargos en la provincia.

Unos meses antes de la presentación de ese reclamo, en mayo de 2008, el Decreto N°1339 creaba las Juntas de Escalafonamiento Docente, para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, “con la finalidad de evaluar los antecedentes del personal docente que aspire al incremento, ingreso, ascenso, reincorporación y suplencias que se fueran produciendo en el sistema educativo”. Se disponía que estas juntas se constituirían como órganos colegiados, integradas por (al menos) tres miembros titulares (dos designados por el Ministerio de Educación y uno a propuesta de la entidad gremial docente más representativa) e igual número de suplentes, de forma tal que el total de representantes

³²⁵ Véase: “Ingreso ya por título y antigüedad docente” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, octubre de 2006.

³²⁶ Véase: “Reclamos administrativos. Presentación ante la Defensoría del Pueblo” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, primavera de 2008.

gremiales no fuera inferior al 30% de los miembros de la junta.³²⁷ Se estipulaba que los integrantes durarían cuatro años en sus funciones y que podrían ser re designados por un período más, siempre que las autoridades tuvieran una evaluación satisfactoria de su desempeño.³²⁸ Entre sus funciones más relevantes, merece mencionarse: Verificar la autenticidad, validez y competencia de los títulos, certificados y antecedentes que fueren elevados para su calificación; evaluar los antecedentes presentados (en un todo de acuerdo con las normas vigentes); constituirse como jurado en los concursos de ingreso y de incremento; evaluar los antecedentes presentados por los aspirantes para los concursos de ascenso; formular los órdenes de mérito de los aspirantes a incremento, ingreso y reincorporaciones al sistema educativo provincial; elaborar y comunicar públicamente los escalafones de suplencias; tomar intervención previa a la exhibición de los escalafones para traslados realizados por la administración central del Ministerio de Educación.

Se determinaba que las juntas se constituirían por nivel o modalidad. Se preveía una junta única provincial para el nivel Inicial (integrada por cinco titulares y cinco suplentes); dos juntas zonales para el nivel Primario (una para zona norte y otra para zona sur, cada una con siete integrantes titulares y siete suplentes); dos juntas zonales para el nivel Secundario (con el mismo criterio que el empleado para el nivel Primario); una única junta para la modalidad Especial (con la misma cantidad de integrantes que la del nivel Inicial); una única junta para el nivel Superior (con siete titulares y siete suplentes).

Al igual que la conducción de AMSAFE, desde la Delegación Rosario se valoraba que el decreto venía a responder a viejos reclamos.³²⁹ Sin embargo, se cuestionaba la ausencia de paridad entre la representación gremial y la gubernamental. Se argumentaba que, con los criterios empleados, de representación mayoritaria del gobierno, éste se arrogaba el papel de “juez y parte” en una situación litigiosa que pudiere presentarse. A su vez, se objetaba la cantidad de juntas propuestas, por considerarla “insensatamente menor de lo que se necesitaría”. Se planteaba que, con estas condiciones, se hacía prácticamente

³²⁷ Se preveía que la cantidad de integrantes podía ser ampliada o reducida por el Ministerio de Educación, en función del número de aspirantes que se presentara a la inscripción, siempre que se conservara permanentemente un número impar de miembros.

³²⁸ Los miembros designados en representación del Ministerio de Educación podían ser sustituidos por éste por causas debidamente justificadas. Los nombrados en representación de la entidad gremial podrían ser sustituidos por la misma entidad, sobre la base de lo dispuesto por sus estatutos asociativos.

³²⁹ La Memoria de AMSAFE correspondiente a 2008 expresaba que con la creación de las Juntas de Escalafonamiento Docente, “se resuelve el ingreso a la docencia de modo previsible, general, ágil y democrático” (Memoria de AMSAFE, 2008: 2).

imposible asegurar “que todos los compañeros puedan inscribirse este año”, que “haya ofrecimiento en febrero y en marzo estén todos los nuevos titulares en sus cargos.”³³⁰

En el año 2012, un nuevo decreto, N° 3029, avanzaba en la creación de un “Sistema Único de Reglamentación de la Carrera Docente para todo el personal docente dependiente de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial”³³¹, sobre la base de un acuerdo paritario celebrado en septiembre de ese año. El Decreto unificaba los reglamentos vigentes en materia de suplencias, a partir de la previsión de los requisitos especiales de cada uno de los niveles y modalidades.³³²

Se convalidaba el criterio de ponderación de títulos y antecedentes como únicas variables para la conformación de los escalafones de titularización. La instancia de oposición se reservaba como excluyente para los ascensos, correspondientes a cargos directivos y no directivos (en todos los niveles, modalidades y categorías), así como para la titularización en el Nivel Superior.

Se disponía que los Jurados de Oposición debían estar integrados por tres miembros titulares (dos designados por el Ministerio de Educación y uno por la entidad gremial más representativa del sector) y tres suplentes, con idéntico criterio de selección.³³³ Se establecía que estos jurados debían actuar como miembros colegiados y que todos sus miembros tendrían derecho a voz y voto. Las decisiones se adoptarían por simple mayoría y, en caso de empate, se dirimirían mediante el voto doble del presidente (la presidencia sería desempeñada por un miembro titular, según determinara el Ministerio de Educación en la convocatoria).

Con respecto a los requisitos de edad, se eliminaba el máximo de 40 años en el caso de los aspirantes a suplencias. Para la inscripción al ingreso, quedaban exceptuados quienes se encontrasen ejerciendo la docencia como suplentes y, para los aspirantes que superaran los 40 años, se establecía que se descontarían de su edad los años de servicios docentes

³³⁰ Véase: “Decreto 1339 de creación de Juntas de Escalafonamiento. Nuevo sistema de ingreso a la docencia” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, invierno de 2008.

³³¹ Quedaban exceptuados los establecimientos y organismos dependientes de la Dirección Provincial de Educación Artística del Ministerio de Innovación y Cultura.

³³² Es importante tener presente que Santa Fe no contaba con un Estatuto del Docente.

³³³ Se determinaba que, en el caso de titularización en el Nivel Superior, uno de los miembros a designar por el Ministerio de Educación debía pertenecer a la carrera que se estuviera evaluando. Asimismo, los integrantes de los jurados de oposición debían ser, en todos los casos, directores o supervisores titulares, o bien docentes con trayectoria en el espacio y/o carrera, con acreditación y/o experiencia docente en el nivel, la función y cargo en concurso, con una antigüedad en la docencia no inferior a quince años, diez de ellos en el nivel respectivo.

reconocidos que contaran con los aportes jubilatorios correspondientes. Por otra parte, la antigüedad en el desempeño del cargo de base a titularizar o a ejercer como suplente, era reconocida con el mismo puntaje en caso de haber ejercido en la provincia de Santa Fe, o bien en otras jurisdicciones.

En las normas generales, se determinaba que en ningún caso se podría acceder a más de dos cargos titulares en el sistema educativo provincial (incluyendo los de gestión privada), ni a más de un cargo titular con el mismo escalafón (también en el sistema educativo provincial).³³⁴ Se estipulaba que el tope máximo de incremento de horas cátedra y/o cargos era el determinado por la ley de incompatibilidad.

La Ley N°11.237 de incompatibilidad docente fue sancionada en 1994 y, en el caso de los docentes que trabajan por “hora cátedra”, permite acumular hasta un máximo de 44 horas cátedra semanales. Este parámetro ha sido ponderado como excesivo por distintos referentes del Frente Gremial y por delegados de base entrevistados. En términos generales, se problematiza el carácter encubierto de la extensión de la jornada laboral (y con ello la sobre explotación) como respuesta de solución frente a la imposibilidad de costear, con el salario correspondiente a un cargo, los bienes y servicios necesarios para el sostén familiar.

“Una cuestión que genera... Bueno... Lo salarial... Que siempre es a lo que nos remitimos... Genera mucho disgusto también las diferencias que hay... El salario del maestro es poco, pero si vos sos un profesor y te auto explotás laburando las cuarenta y cuatro horas que te permite... O más... Como en mi caso... Porque yo tengo un cargo que me permite trabajar más horas... Por ahí, arrimás a veinte lucas... Entonces, zafás... Después de diez años, la cabeza no te sirve para nada. Y el cuerpo, ni te cuento... O sea, quedás hecha crema, pulverizada... Pero, bueno, como eso lo ves después... Pasa con el tiempo. Y uno cree siempre que no le va a pasar. Es difícil de instalar. Nosotros hemos trabajado mucho desde AMSAFE Rosario, desde esta conducción, para instalar la idea de que el docente de secundaria debe pelear para trabajar treinta horas, no cuarenta y cuatro frente al curso...” (E7, militó en la Agrupación Margen Izquierda. Entrevistada en 2016).

En el marco de esta caracterización, desde AMSAFE Rosario se ha planteado la preocupación frente al hecho de que el sistema de la escuela media estuviera normatizado “en base al *incremento*”. Se argumentaba que si la acumulación de las 44 horas podía habilitar la percepción de un salario “más interesante” (dependiendo de la antigüedad), esto sucedía “a costa de su flexibilización, su condición de docente taxi, su diversificación entre varias instituciones, su agotamiento físico y mental, y el impacto que

³³⁴ Se consignaba que, quien era titular en un cargo en el sistema educativo de cualquier jurisdicción, sólo podría acceder como titular a un cargo más, siempre que se encuadrara en el régimen de compatibilidad vigente. Asimismo, los aspirantes a titularizar mediante un concurso, podrían hacerlo hasta en un máximo de tres establecimientos educativos oficiales, tanto de gestión pública como de gestión privada del respectivo nivel de la provincia de Santa Fe o de otra jurisdicción.

necesariamente habrán de sufrir los alumnos”.³³⁵ Se analizaba que este criterio antagonizaba con el de la “distribución de trabajo”, que priorizaba el acceso de los docentes desempleados. Desde este horizonte, se reclamaba la asimilación del cargo testigo a 15 horas cátedras semanales, con un valor equivalente a la canasta familiar.

La discusión del acuerdo paritario que dio lugar al decreto N° 3029 no estuvo exenta de controversias. Los relatos de dos delegadas de base ya reproducidos en el capítulo 4 (E10 y E14), dejan ver que en Rosario se habían planteado objeciones respecto de algunas cláusulas que se evaluaban como poco beneficiosas, por ejemplo, para la situación de los suplentes. En este contexto, una de las entrevistadas (E10) recuerda su estado de sorpresa ante la aceptación del decreto en la asamblea provincial.

De acuerdo con la información aportada por referentes del Frente Gremial, desde AMSAFE Rosario se había propuesto que la aceptación o rechazo del acuerdo se definiera por votación en las escuelas, donde el tema se venía debatiendo intensamente. Sin embargo, el acuerdo fue aprobado a “mano alzada”, por el sistema de asambleas. Señalan que, a pesar de que se había reclamado la democratización del debate, las autoridades gubernamentales no facilitaron información que permitiera abrir la discusión sobre el contenido del decreto. En especial, se observa que el texto era muy poco conocido por los docentes y que se llegó a un acuerdo paritario sin que las bases hayan podido “apropiarse de este texto”.

Entre los aspectos más cuestionados, se alude al “sistema de ponderación de antecedentes profesionales docentes” y al “reglamento general de suplencias para el personal docente”, que establecía regulaciones para quienes se encontraban en la situación laboral de mayor precariedad. Respecto del primero, se objetaba la lógica mercantilizadora del sistema de puntaje que, según se analizaba, sellaba las desigualdades del acceso a la formación continua, y favorecía el crecimiento de la oferta del sector privado. Respecto del segundo, se abrían polémicas vinculadas con las condiciones de acceso a los cargos, las causas de exclusión del escalafón, el criterio de “reparto de trabajo” (en el sentido en que se leía que se flexibilizaban las restricciones para la “acumulación de cargos”), las condiciones de cese del reemplazante, entre otras.³³⁶

³³⁵ Véase: “Normativa, un punto importante de la discusión paritaria” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, abril de 2011, pág. 6.

³³⁶ En una charla organizada en 2020 a través de la modalidad virtual, Juan Pablo Casiello, Secretario Gremial de la organización, menciona a estas cuestiones como aquellas que suelen generar mayor controversia. En el caso del reglamento de suplencias, se plantean polémicas vinculadas con la

En un análisis general del proceso caracterizado en este apartado, podemos apreciar que las posiciones de AMSAFE provincial y las de la delegación Rosario convergieron en el reclamo de políticas que tomaran cartas en torno a la necesidad de preservar derechos que se veían postergados, ante la interrupción del sistema de titularizaciones y de ascensos. Como hemos señalado, los derechos vinculados con la estabilidad laboral y con el acceso a un sistema de ingreso y ascenso transparente constituían conquistas que, en el sector docente, habían sido vulneradas de hecho, en el marco de las reformas estatales que, en años anteriores, alentaron la precarización de las condiciones de trabajo. Desde esta perspectiva compartida, ambos sectores mancomunaron esfuerzos para ofrecer resistencia a los intentos gubernamentales de instalar ciertos parámetros meritocráticos que, según se argumentaba, tomaban la dirección de diluir lo logrado históricamente por el sector en el marco de su experiencia de organización colectiva.

Sin embargo, estos diagnósticos compartidos no obstaron que se suscitara controversias en la valoración de las políticas estatales concretas que se desplegaron en respuesta a los reclamos. En el caso del “Sistema Único de Reglamentación de la Carrera Docente”, lo que la conducción provincial avaló como producto de un acuerdo paritario, resultó ser profundamente criticado en el ámbito de la seccional Rosario. Los señalamientos subrayaron la necesidad de ponderar problemas no contemplados y objetaron, al mismo tiempo, los métodos de decisión, desde posiciones que demandaban la circulación de la información y la organización del debate en los lugares de trabajo. Desplegaron un papel singular las preocupaciones vinculadas con la tendencia a la extensión de la jornada laboral, en un sistema de empleo que prácticamente no reconoce el tiempo de trabajo extra clase y donde, como consecuencia, se produce una débil separación entre trabajo y descanso, dado que tareas vinculadas con la planificación de las clases, las correcciones o la elaboración de proyectos deben ser, por lo general, desarrolladas en el ámbito doméstico (Martínez, Collazo y Liss, 2009). Asimismo, se advertía que situaciones como las de “sobre empleo” conspiraban contra el criterio de “reparto de trabajo”, explícitamente defendido por los referentes del Frente Gremial, al momento de dimensionar la problemática de los docentes desocupados, o empleados en una situación

interpretación y la puesta en práctica de las regulaciones. En relación con esta cuestión, se señala que en los años 2013 y 2018 se tuvieron que agregar modificaciones para subsanar las dificultades de redacción del decreto que, según se argumenta, profundizaban las discrepancias al momento de su aplicación. Véase: “Charla sobre el 3029 y suplencias” en: <https://www.facebook.com/amsafe.rosario/videos/244130593325448/>.

de inestabilidad, como ocurre con el caso de las suplencias. Este criterio se complementaba con otros, que apuntaban a mejorar las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como el establecimiento de límites máximos para la cantidad de alumnos por curso, la concentración de horas en una institución o el reconocimiento de horas institucionales para el trabajo en equipo (Casiello y Petruccelli, 2011).

f. La vivienda

Un reclamo que tomó especial impulso desde la delegación Rosario fue el de la vivienda “propia” y “digna”. El puntapié inicial lo dio una delegada que llevó la inquietud al sindicato, en el transcurso de 2006. Fue entonces cuando se empezó a trabajar para que una demanda individual se transformara en un plan de acción colectiva.

“Acá hubo una mina... Una compañera delegada de unas compañeras (...) La única virtud nuestra fue abrirle la puerta. Nos resultaba muy molesto aceptarlas, al principio, a nosotros... Porque eran muy primitivas, políticamente... Iban por su casa (...) Y hoy son unas militantes impresionantes. Y hoy ya no van por su casa. Y su casa ya no es el problema, sino que la casa de todos... Y hoy, el problema de la vivienda es un problema... El reclamo de la vivienda provincial. Pero tuvo un epicentro y un grupo de compañeras allegadas de la Comisión de Vivienda que... Fue impresionante el trabajo que se hizo con esa comisión de vivienda. Lo de Rosario, digamos... Eso fue otra de las experiencias instituyentes...” (E1, militante de la agrupación “Sur”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

La categorización de la experiencia como “instituyente” sintoniza con el valor que el referente recién citado le asigna en tanto “creación genuina del movimiento”, tal como lo expresa en una entrevista posterior, realizada dos años más tarde. Allí se puede apreciar la dinámica horizontal que los militantes orgánicos le atribuyen al proceso de construcción del programa. Es interesante el reconocimiento de que el Frente incluyó una demanda que no había sido contemplada en las propuestas programáticas de las agrupaciones que entonces lo constituían.

“Y también, desde Rosario, se instaló la necesidad de la vivienda. Durante cuatro años en solitario, planteamos, construimos... Armamos una comisión de vivienda, con compañeros con esa necesidad... Hay que decir que esto fue una... En este caso, la comisión de vivienda creada... No como una propuesta programática de las agrupaciones sino como una creación genuina del movimiento, ¿no? Las agrupaciones miraban a regañadientes. Bueno, esa comisión tuvo un protagonismo muy grande que hizo que haya planes por más de trescientas viviendas, no sólo en esta ciudad sino en toda la provincia. Por una sola comisión de la vivienda que existía en Rosario... Por supuesto que todo esto siempre se dio en un marco en que la Comisión Directiva Provincial terminaba absorbiendo estos reclamos y, muchas veces, aunque perdiendo las votaciones, se tenía que poner frente a este tipo de reclamos” (E1, militante de la agrupación “Sur”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).

Las fuentes periodísticas permiten documentar las distintas actividades que se emprendieron desde la Comisión de Vivienda que se formó en AMSAFE Rosario en el

año 2006. Se organizaron reuniones semanales y se diseñó e implementó una encuesta para realizar un diagnóstico de la situación. Se llegó a la conclusión de que 600 docentes que vivían en Rosario y en algunas localidades vecinas no tenían vivienda propia. La mayoría de los maestros destinaba el 50% de su salario para pagar un alquiler y, en el peor de los casos, debían vivir en pensiones.³³⁷

Como parte del plan de acción, las maestras comenzaron a transitar entidades bancarias, cooperativas y organismos oficiales como para indagar si había oferta de planes que pudieran contemplar la situación del docente. Pero no tardaron en confirmar la inexistencia de propuestas para cualquier trabajador que no pudiera pagar una cuota mínima, valuada por entonces en \$1200, además de la suma inicial requerida para este tipo de préstamos.³³⁸

Se trabajó para que la demanda no se limitara a Rosario, y llegara a otros departamentos de Santa Fe, para transformarla en un reclamo “conjunto de la docencia santafesina”, de modo de generar una concientización en torno al derecho a la vivienda digna. En ese marco, se procuró ampliar la participación en las reuniones semanales y se desarrolló una campaña de sensibilización, que contempló un “trabajo hacia afuera” en el que se buscó entablar la comunicación con funcionarios, con otros gremios y con organizaciones no gubernamentales que venían abordando el tema. Entre los reclamos más importantes, se planteaba la preocupación de que el gremio docente viniera quedando excluido de los planes de vivienda sociales, así como la necesidad de que estos planes se crearan con cuotas acordes para un salario docente, que no superaran el 15 o 20% del ingreso. A pesar de que estas maestras visitaron la Dirección Provincial de la Vivienda, no lograron reunirse con ninguna autoridad del organismo.³³⁹

³³⁷ Véase: Isaías, Marcela. “Pagar un alquiler representa para un docente el 50% de su salario”, Diario La Capital, 6 de octubre de 2007, sección Educación. Por su parte, una nota del periódico de AMSAFE Rosario, publicada en 2008, informaba que, a partir del trabajo realizado por la comisión de vivienda del sindicato, se había relevado que en Rosario y sus alrededores había más de 1000 docentes sin vivienda, que habitaban en casas alquiladas, prestadas o bien en pensiones. Véase: “Los/as docentes santafesinos/as tenemos derecho a la vivienda” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, invierno de 2008.

³³⁸ En ese momento, el salario de un maestro santafesino oscilaba entre los \$1250 y \$1700. Isaías Marcela, Op. Cit.

³³⁹ Isaías, Marcela. Op. Cit.; e Isaías Marcela, “Hacia la vivienda docente”, diario La Capital, 7 de marzo de 2009. Una manifestación de julio de 2008 incluía una “parada en la puerta de la Dirección de Vivienda y Urbanismo de la provincia de Santa Fe, Delegación Rosario, para hacer sentir nuestro reclamo y denunciar públicamente que a pesar de haber planteado la situación en esa dependencia, no hemos tenido una respuesta favorable”. “Los/as docentes santafesinos/as tenemos derecho a la vivienda” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, invierno de 2008.

La conducción de AMSAFE tomó este reclamo y lo plasmó en su Memoria 2008/2009 a través de la consigna de “lograr la concreción de la vivienda docente”. Reproducimos un fragmento de una entrevista realizada a una militante orgánica, donde analiza la dinámica a partir de la cual el problema de la vivienda fue incorporado en la agenda gremial provincial.

“En 2004, se arma la Comisión de Vivienda donde empiezan a participar compañeros de base (...) Varios compañeros de base que necesitaban... Digamos... Que querían impulsar esto, con el acompañamiento de la comisión directiva. O sea, funcionaba como una comisión dentro del gremio. No es que solamente instalaron el tema haciendo encuestas, estadísticas y demás... Sino que fueron entrevistas que conseguían con un diputado, con un senador, con un concejal, con quien sea... Iban, iban, iban, iban... Lo fueron metiendo en los medios. Cuando todo ese camino... Pero que les llevó mucho tiempo... Lo instalaron, lo instalaron, lo instalaron... Lo toma la provincial... Lo toma como si siempre lo hubiese tomado y no habían hecho nada y demás. En ese momento, al principio, costó, costó, costó... Les costó... No a mí... Estaban estas compañeras... Eh... Muchísimo esfuerzo, muchísimo trabajo, muchísima creatividad... Meter el tema... Cuando esto se empieza a movilizar y empieza a tener prensa y bueno... Finalmente, lo toma... ¡Qué está buenísimo! Empujar para que lo tome la conducción provincial. Porque ahí es donde empieza a tener fuerza. O sea, a mí lo que me da bronca es que después se lo apropien, pero que lo tomen está genial. Si no, no habría viviendas (...)” (E19, militante de la Agrupación Margen Izquierda. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2016).

En 2009, se creaba el Programa Provincial Habitacional Docente, elaborado en el ámbito de la Paritaria correspondiente al sector. Como primera acción, se acordaba la construcción de 600 viviendas con fondos provinciales y se convocaba a una preinscripción, para el año 2010, con el objetivo de cuantificar la demanda por cada localidad y departamento. El registro arrojaba un total de 5894 docentes inscriptos que cumplían con los requisitos estipulados: ser docente titular, no poseer vivienda, ingresos demostrables por grupo familiar, y tener dos años de antigüedad laboral o residencial en la localidad donde se solicitaba la vivienda.³⁴⁰

Un año más tarde de la puesta en marcha del programa, desde la Comisión de Vivienda de AMSAFE Rosario, se demandaba “respuestas claras” en relación con los tiempos que llevaría la concreción de las obras y con los resultados de la preinscripción. Asimismo, se “exigía” a la Comisión Directiva de AMSAFE que se habilitara la participación de la delegación departamental en las discusiones sobre el tema.³⁴¹ Se planteaba la necesidad

³⁴⁰ En la página web del gobierno provincial, se informaba que ya se contaba con 296 viviendas en proceso de edificación. Se preveía que las viviendas se edificarían con el modelo tradicional de construcción (con alrededor de 60 metros cuadrados cubiertos). Cada unidad contaba con dos dormitorios, baño, cocina, estar, comedor y patio. Las viviendas destinadas a personas con movilidad reducida constaban de adaptaciones en las aberturas, acceso, y sanitarios para silla de rueda. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/147166>.

³⁴¹ Véase: “Información de la Comisión de vivienda” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, abril de 2011. En esa nota se informaba que, en la última reunión paritaria de AMSAFE, el tema se había dejado fuera de la agenda. Se reclamaba que, a pesar de los anuncios, “nuestros paritarios nos niegan información”, y que ante los pedidos de reunión al Secretario de Asuntos Sociales de AMSAFE, sólo se

de abordar la problemática, a partir de algunos ejes específicos: la reflexión sobre el uso social de la tierra; el trabajo conjunto con organizaciones que compartieran el mismo objetivo; el trabajo sobre una ley de planes de vivienda para el sector (más allá de los acuerdos realizados en el ámbito paritario) que tomara un marco de referencia de “operatorias blandas, accesibles” para los ingresos de los docentes; y planes de vivienda para jubilados.³⁴²

Los testimonios revelan que, con el paso del tiempo, el trabajo colectivo en torno a este reclamo se fue diluyendo. Si bien se concretaron avances en el marco del programa lanzado por el gobierno provincial, el proceso de planificación y construcción se fue estancando. De acuerdo con la información aportada por una de las referentes entrevistadas, se plantearon situaciones en que las docentes tuvieron que renunciar a la adjudicación de viviendas que se edificaron en una zona alejada de los lugares de trabajo, así como de las escuelas a las que concurrían sus hijos. También se señala que era frecuente que transcurriera mucho tiempo entre la inscripción y la adjudicación. Estos aspectos son evaluados como restrictivos. Las dificultades en la adjudicación son analizadas, por otro de los referentes entrevistados, como un aspecto que debilitó la legitimidad del reclamo. Asimismo, predomina la percepción de que no se renovaron los impulsos que, tanto desde las bases como desde la conducción provincial, habían instalado el problema en la agenda de negociación con las autoridades.

“Cuando empieza a pasar todo eso y se empiezan a armar las... A construir las viviendas... Yo... Mi idea es que, a partir de ahí... Sobre todo, después de la adjudicación... Porque, primero, hubo muchos problemas y demás... La cosa se desinfló un poco. Se desinfló porque... A veces, pasan esas cosas. Ya no es la necesidad de instalar un tema... Ya... Por ahí, las consultas que llegan por teléfono, por mail, son ‘¿hay dónde anotarse?’... ‘¿este año van a anotar para vivienda?’ Entonces, empieza a ser la cosa que... Como ya se otorgó un derecho... ‘Yo no lo tengo que mover’... ¡Y hay que moverlo! (...) Hubo un acuerdo donde... Tantas acá, tantas allá, tantas en tal área... Y, en realidad, después no se retomó más y tampoco la provincial la empujó más. Y sí... Podemos esperar... O sea... Hay que pelear que haya una inscripción. Hay que pelear que hayan... Que larguen terrenos... Hay que pelear un montón de cuestiones... No veo yo esa fuerza desde las bases... Y no porque tengan resuelto eso... Están en la misma situación que las compañeras del

habían recibido “evasivas y pretextos” En ese marco, se argumentaba: “Esta comisión tiene un recorrido de trabajo genuino, que refleja la realidad. No se basa en supuestos, y en ningún momento ha engañado a los compañeros, ni les ha prometido casa por un voto” (pág. 10).

³⁴² Se había llegado a trabajar sobre un proyecto de ley, presentado por los diputados Oscar Urruty (Partido del Progreso Social) y Marcelo Gastaldi (Partido Justicialista), pero que, finalmente, no prosperó. El proyecto proponía crear un fondo específico destinado a la casa propia de los docentes del sector público y privado, para construcción, acondicionamiento, o bien ampliación de las unidades habitacionales. Preveía un fondo especial de financiamiento que se capitalizaría a partir de la afectación del 20% de los recursos provenientes del Fondo Nacional de Vivienda (FONAVI) destinado a la provincia. Se contemplaba la creación de una comisión técnica que reglamentaría y administraría el funcionamiento del fondo, donde los docentes tendrían participación directa en las decisiones. Isaías, Marcela “Hacia la vivienda docente” en: Diario La Capital, sección educación, 7 de marzo de 2009.

principio (...)” (E19, militante de la Agrupación Margen Izquierda. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2016).

Creemos que esta experiencia de organización colectiva permite dimensionar el lugar de los militantes de base en la construcción del programa sindical de la delegación. En este caso, la incorporación de una demanda que no había sido contemplada en las propuestas programáticas de las agrupaciones del Frente Gremial generó condiciones para motorizar la “provincialización” del problema (a partir de su incorporación en la agenda sindical de AMSAFE) y vehicular el diseño de un Programa Provincial Habitacional Docente, como respuesta de las autoridades gubernamentales. Del mismo modo que con otras cuestiones de la agenda sindical, la conducción de AMSAFE Rosario reclamó que se habilitara su participación en el ámbito de la paritaria y propuso un conjunto de ejes problemáticos para incorporar en la discusión. Aun cuando estas demandas no hayan prosperado, se valora como un logro el diseño de una política específica para atender a una necesidad del sector. No obstante, los entrevistados también subrayan la persistencia de un problema estructural, en un proceso que parece estar marcado por el repliegue de la movilización en torno a esta cuestión.

Encontramos que se trata de una problemática desafiante en más de un sentido para la tarea sindical. Como necesidad básica y como derecho, la vivienda se revelaba como una asignatura de pendiente concreción para el colectivo docente de la provincia. Al carácter sustancial que, en la vehiculización del reclamo, desplegaron la movilización y el sostenimiento de la participación, se añadían aspectos técnicos que, vinculados -por ejemplo- con el sistema de financiamiento, la ubicación de las viviendas, los procesos de adjudicación, complejizaban la tarea del sindicato, al momento de articular, en concurrencia con el Estado, el diseño de una política que efectivamente avanzara en la realización de un derecho estratégico y, al mismo tiempo, postergado.

Capítulo 8: Políticas educativas y problemáticas de la vida escolar

a. Introducción

En este capítulo, nos proponemos reconstruir algunas discusiones y experiencias que se desplegaron en torno a dos cuestiones que, como ya señalamos, han nutrido la agenda sindical de AMSAFE Rosario. Nos referimos a las políticas educativas del período estudiado y a ciertas problemáticas pedagógicas contemporáneas que constituyeron un especial foco de preocupación por parte de militantes orgánicos y delegados de base.

Dentro de ese marco de referencia común entre los militantes del Frente, que sustenta la opción por la “combatividad”, emergen preocupaciones e inquietudes vinculadas con el lugar que en la propia agenda asume -efectivamente- el tratamiento de “lo pedagógico”. La puesta en discusión de estos aspectos permite dimensionar la existencia de intereses y esfuerzos colectivos por abordar al proceso de trabajo desde una perspectiva integral, que articule el análisis de los condicionamientos laborales más directamente relacionados con la reproducción de los medios de vida, con el de las circunstancias particulares que atraviesan al ejercicio del derecho a la educación.

La puja por incorporar estos temas en el terreno de la discusión con las autoridades estatales compromete al propio gobierno de la educación y, en ese contexto, añade la complejidad de tensionar el marco formal en el que se plantea la negociación (Pérez Crespo, 2011).³⁴³ Supone una lucha por conquistar el control intelectual de una tarea en donde lo pedagógico y lo político confluyen, y desafiar la tendencia a la escisión entre concepción y ejecución, a la luz de los condicionamientos impuestos por el proceso de proletarianización, analizado en el capítulo 2.

Organizamos la sistematización de estas disputas, a partir del desarrollo de tres apartados. En el apartado **b**, reconstruimos los debates que se suscitaron en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. La toma de posición argumentada sobre el contenido de las políticas educativas gubernamentales es reconocida, por los referentes del Frente Gremial, como una dimensión insoslayable del proceso de construcción de su

³⁴³ Como señala Guillermo Pérez Crespo (2011), la discusión de cuestiones de presupuesto educativo, objetivos de la enseñanza o temas de organización escolar, no suele ser incluida dentro de las negociaciones paritarias (más allá de que la agenda sindical traspase las fronteras de ese marco legal). Si bien es un condicionamiento manifestado en forma expresa en algunas legislaciones, lo cierto es que se termina imponiendo desde la autoridad en cualquier negociación con trabajadores estatales.

programa sindical, aun cuando adviertan las dificultades con las que se han encontrado al momento de profundizar ciertos análisis o consensuar posiciones al respecto.

En el proceso de cambios impulsados por las gestiones kirchneristas, la conducción de la CTERA ha manifestado su adhesión a la política del gobierno nacional, y a la nueva legislación educativa. En este contexto, la discusión dirimida en el ámbito de la delegación Rosario, se vio atravesada por las diferencias entre quienes caracterizaban a la nueva legislación en clave de continuidad con la reforma de la década anterior y aquellos otros que, aún con críticas hacia la persistencia de una estructura “regresiva”, fueron advirtiendo, con el correr del tiempo, la presencia de aspectos “progresivos”.

Sin embargo, y más allá de estas discrepancias, las dos posiciones denunciaron la brecha que se abría entre la representación que del sistema educativo y sus escuelas plasmaban los documentos gubernamentales, y la “dura realidad” que docentes y estudiantes debían enfrentar en sus prácticas cotidianas, especialmente en aspectos vinculados con la disposición de recursos adecuados para llevar adelante las reformas anunciadas. Constituyeron un punto neurálgico de esta discusión, los problemas de consistencia presupuestaria para arribar al marco de “inclusión” prometido por la nueva normativa.

En el apartado **c**, analizamos las experiencias de resistencia que se desplegaron frente a los procesos de reforma curricular de los niveles medio y superior en la provincia de Santa Fe. Estas propuestas curriculares fueron impulsadas por el gobierno provincial en el marco de la reformulación de la estructura académica del sistema educativo establecida por la Ley de Educación Nacional, y concitaron la organización de movimientos de docentes y estudiantes autoconvocados que tomaron trascendencia en la discusión político educacional de la jurisdicción. Si bien se caracterizaron por su génesis autónoma y por haber abarcado un campo organizativo que traspasó las fronteras de AMSAFE, la delegación Rosario apoyó y acompañó a estos procesos, a través de su participación en las asambleas autoconvocadas, la adhesión institucional a las medidas de fuerza y la elaboración de documentos que se pronunciaron críticamente sobre las modificaciones impulsadas.

En el apartado **d**, colocamos la mirada en las estrategias de organización gremial que se despliegan frente a problemáticas pedagógicas contemporáneas. Nos centramos, particularmente, en la caracterización de algunas propuestas que se diseñan y se llevan a cabo ante el desafío de responder a una nueva realidad social que emerge en la escuela,

por ejemplo, ante el recrudecimiento de problemas asociados a la violencia, la contaminación ambiental, etc. Estos problemas parecen desplegar un papel cada vez más sustantivo en la agenda del sindicato. Su delimitación, su formulación y la programación de líneas de acción para dar respuestas, mantiene un vínculo estrecho con el desafío de posicionar y consolidar a la organización gremial como un espacio “clasista”, siguiendo los términos empleados por los referentes entrevistados. Vislumbramos allí una forma de intervención que se define al calor de la relación que se entreteje entre el sindicato y las escuelas en singular. Se apela a la construcción de un marco de acción conjunta, que recoge las demandas e iniciativas que en las escuelas se plantean.

b. Debates en torno a la nueva legislación educativa nacional

Como señalamos en la introducción, uno de los desafíos deliberadamente asumidos por los referentes de la conducción de AMSAFE Rosario es el desarrollo de una agenda que, tomando posición argumentada sobre el contenido de las políticas educativas gubernamentales, avance en la elaboración de un programa alternativo.³⁴⁴ No obstante, cuando se evalúan las tareas realizadas al respecto, se advierten las complejas dificultades con las que la organización gremial se enfrenta para la concreción de tal propósito, que conlleva la conjugación de la defensa de los intereses laborales inmediatos de los trabajadores (razón de ser primera de las organizaciones sindicales) con el desarrollo de propuestas políticas que los trascienden (Casiello y Petruccelli, 2011). Creemos que la superación de estas dificultades involucra, entre otros aspectos:

- La creciente tendencia a la expropiación de la creatividad intelectual en el proceso de trabajo y la consecuente elitización del acceso a la discusión y reflexión sobre la política educativa.
- En estrecha relación con lo anterior, se plantea la necesidad de generar condiciones para que estos procesos de discusión y reflexión trasciendan los ámbitos de militancia orgánica y se hagan extensivos a la base gremial.

³⁴⁴ Entendemos que este desafío sintoniza y se integra en aquello que militantes sindicales docentes como Juan Pablo Casiello y Ariel Petruccelli (2011) han planteado, para las corrientes clasistas del sindicalismo docente, como necesidad de desplegar una “política hegemónica”, definida como “una perspectiva que desarrolla una visión integral con propuestas para los distintos sectores sociales, aún cuando la influencia de cada uno sea asimétrica. Se diferencia de la política corporativa, basada en la defensa de intereses sectoriales, parciales, dentro de un sistema dado y en última instancia no cuestionado.” (Casiello y Petruccelli, 2011: pág. 59).

El período abordado por esta investigación se encuentra atravesado por cambios significativos en términos de legislación educativa. Durante el gobierno de Néstor Kirchner se sancionaron seis leyes educativas que, en la retórica oficial, se plantearon como un “nuevo” marco normativo que venía a poner en cuestionamiento a la matriz política-ideológica de la legislación neoliberal que la precedió: Ley de Ciclo Lectivo Anual (N° 25.864/03), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919/04), Ley de Financiamiento Educativo (N° 20675/05), Ley de Educación Técnica y Profesional (N° 26.058/05), Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150/06) y, por último, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06) (Migliavacca, Remolgo y Urricelqui, 2017).³⁴⁵

Como se ha señalado en diversas partes de este trabajo, la conducción de la CTERA ha manifestado su adhesión a la política del gobierno nacional y a los cambios impulsados en materia de legislación educativa. Los pronunciamientos de acompañamiento a las políticas del gobierno nacional se contextualizaban en una lectura de la situación continental donde, según se planteaba, “La acumulación de fuerza de los gobiernos latinoamericanos, está permitiendo la implementación de políticas que fortalecen el mercado interno, promueven la soberanía energética e impulsan políticas sociales, propicias para una más justa distribución de la riqueza” (Memoria 2011/2012).

Asimismo, un documento de política gremial de 2011 atribuía al “rumbo político emprendido a partir de 2003”, una direccionalidad “tendiente a reparar los efectos del capitalismo salvaje en nuestro país, en un contexto de integración regional sumamente favorable para esta etapa” (Resoluciones de la Asamblea Provincial de AMSAFE del 12 de septiembre de 2011). En sintonía con esta posición, la conducción provincial de AMSAFE explicitó su valoración positiva de la Ley de Financiamiento Educativo de 2005, con el argumento de que volvía “a responsabilizar al Estado nacional de un tramo del financiamiento educativo”, así como de la Ley de Educación Nacional de 2006 (en adelante, LEN), analizada como una normativa que marcaba “un camino de avance en la construcción de nuestra ley provincial”.³⁴⁶ No obstante, también se ha llamado la atención sobre “el camino que queda por recorrer” en materia de distribución del ingreso. Se señalaba especialmente la situación de la provincia de Santa Fe, caracterizada como “el

³⁴⁵ No obstante, una de las normas que se mantiene del gobierno menemista es la Ley de Educación Superior (N° 24521/95), que sufrió modificaciones parciales hacia la finalización del segundo gobierno de Cristina Kirchner.

³⁴⁶ Véanse: Documentos de Memoria y Balance correspondientes a los períodos 2005/2006 y 2008.

más crudo ejemplo de crecimiento del presupuesto provincial y desigual distribución de la riqueza” (Memoria 05/06).

Por su parte, desde AMSAFE Rosario se aguzaba la crítica hacia aquello que, según se evaluaba, continuaba con el rumbo asumido por la política educativa de la década anterior. Un documento de política gremial elaborado para el período 2007-2008, argumentaba que “más allá de algunos discursos oficiales”, la nueva normativa mantenía “los lineamientos de los organismos financieros internacionales.”³⁴⁷

Se advertía que la Ley de Financiamiento Educativo “tan aplaudida por Yasky” no hacía más que “reafirmar la miseria educativa”. Se esgrimía que la meta de inversión del 6%, establecida para un “lejano 2010” era “absolutamente insuficiente”.³⁴⁸ A esto se añadía que la inversión en educación quedaba limitada por el “cepo” impuesto por la Ley de Responsabilidad Fiscal que respondía a “expresas directivas del FMI”.³⁴⁹ Desde estos señalamientos, el documento reivindicaba, entre otras, las consignas de: “Nacionalización del sistema educativo. Defensa de la escuela pública, única, gratuita y laica” y “Aumento del presupuesto con fondos nacionales de acuerdo a las necesidades del sistema educativo. No a la Ley de Financiamiento que nos condena a la miseria presupuestaria.”

En el marco de este análisis se agudizaban las críticas frente a los “acuerdos” de la conducción de la CTERA con el gobierno. Un artículo publicado en 2008, en “Codo a Codo”, sostenía:

“La anunciada reforma educativa tiene bastante de ‘más de lo mismo’. La Ley de Financiamiento que la Ctera y el gobierno presentaron a coro como la llave que solucionaría los problemas estructurales del sistema ha mostrado su absoluta insuficiencia; avanzando ya en su segunda mitad no ha permitido ningún cambio significativo. El aumento real de salarios, la obligatoriedad de la escuela secundaria, la extensión de la jornada escolar no aparecen en la realidad de ninguna provincia” (“Ctera, Ausente” en: *Codo a Codo, el periódico de AMSAFE Rosario*, primavera de 2008, pág. 5).

³⁴⁷ Documento “Política Gremial AMSAFE 2007-2008”. El documento citado aludía explícitamente a la Ley de Educación Técnica y Profesional, a la Ley de Financiamiento Educativo y a la Ley de Educación Nacional.

³⁴⁸ La Ley de Financiamiento educativo, sancionada en 2005, proponía la meta de incrementar progresivamente el presupuesto destinado a educación, ciencia y tecnología hasta alcanzar, en 2010, una inversión equivalente al 6% del Producto Bruto Interno (PBI). En el citado documento de política gremial, desde AMSAFE Rosario se observaba que esta meta ya había sido pautada en la Ley Federal de Educación. En efecto, en su artículo 61 establecía que la inversión pública consolidada total en educación sería duplicada gradualmente (como mínimo a razón del 20% anual a partir del presupuesto 1993) o bien se consideraría un incremento del 50% en el porcentaje (base 1992: 4%) del PBI destinado a educación en 1992.

³⁴⁹ La ley N°25.917 “Régimen Federal de Responsabilidad Fiscal” fue sancionada en agosto de 2004, con el propósito de “establecer reglas de comportamiento fiscal” para el Estado Nacional, los estados provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Pero, como anticipamos en la introducción del capítulo, aun en el marco de este posicionamiento compartido de cuestionamiento general hacia la política educativa del gobierno, la discusión se vio atravesada, a nivel interno, por las diferencias entre quienes en su análisis enfatizaban las continuidades respecto de la reforma de los 90 y aquellos otros que, incluso con profundas críticas hacia lo que evaluaban como la persistencia de una estructura “regresiva”, advertían la presencia de aspectos “progresivos”. En este contexto, los testimonios de algunos entrevistados apuntan a marcar cierto contraste entre el clima crítico generalizado desatado por la reforma educativa impulsada por el menemismo y la amplia gama de matices en los posicionamientos provocados por las políticas educativas de la nueva etapa.

Entrevistadora-: ¿Qué discusiones recordás o cuál sería tu mirada sobre lo que fue el proceso de sanción de la nueva Ley de Educación Nacional?, ¿Cómo lo ves eso?

Entrevistado-: Sí, mirá... La verdad es que yo recuerdo que hubo mucho más debate con la Ley Federal de Educación, donde estábamos todos en contra y no cabía duda... ¿Sí? Que con la nueva Ley Nacional. Pero, bueno... Tiene que ver con que tenemos una conducción provincial... También... Ligada al kirchnerismo, ¿no es cierto? Entonces, se hizo como que... Medio como que pasó así... Con algunos debates... Pero no profundos.

Entrevistadora-: ¿Y para vos qué es lo que debería debatirse más en profundidad?

Entrevistado-: Y, debería debatirse ... Y, digamos... La brecha grande que hay entre esa escuela que los documentos dicen que existe y la que existe. Eso debería ponerse en discusión. En principio, cuestionar todos los documentos que describen a la escuela como la describen ¿no? Que describen... Dibujan números, cantidad de escuelas, cantidad de alumnos, digamos... Regímenes de promoción, digamos... Todo eso yo lo rediscutiría. Y sería necesario una discusión seria, digamos. En las escuelas, pero en serio. Y con el objetivo de tomar lo que... La palabra de las escuelas. Porque también recuerdo, con la Ley Federal, que hubo algunos debates donde estaba plasmado... Y era el circo de que, bueno, “los maestros están discutiendo”. Cuando la Ley Federal ya estaba delineada en otras esferas muy lejanas a nosotros, ¿no? Entonces, sí... Yo discutiría todo íntegramente. Porque no hubo una discusión real. Digo, algo... ¿Viste como sucedió con la Ley de Medios? Que, digamos, todos los periodistas pudieron... No sé, qué sé yo... Por ahí es mi imaginario, pero que hubo una discusión... Bueno, en la docencia no... No tuvimos esa discusión. Ni con la Ley Federal ni con la nueva ley (E12, delegado de base. Entrevistado en 2015).

Entrevistadora-: Con respecto a la política educativa nacional del gobierno... Bueno, lo que fue la ley, la nueva ley... ¿Vos cómo percibís esa discusión en las escuelas, en el sindicato? Estuviste parte de ese tiempo en Salta también, pero ¿cuál sería tu mirada sobre eso?

Entrevistado-: Sí, es una mirada particular. No es de la agrupación... No... Es particular... Porque en la agrupación tenemos también diferentes miradas. Digo... Como es una agrupación que no es de un partido, digamos... Una agrupación que tiene independientes y sectores que están organizados en algún lado... Hay miradas diferentes... (Es) una agrupación amplia, heterogénea, pero que coincide con algunos... En algunos principios generales que nos hacen estar en la agrupación y no en otra, digamos... Que eso es importante. Hay un debate permanente en nuestra agrupación (...) Así que hay miradas diferentes, también, de varios procesos que atravesó la educación. Si bien podemos coincidir en algunos aspectos generales, hay matices y eso también es interesante en la agrupación. Hacia el resto de los docentes... No es que la línea del partido... Que reflejamos hacia afuera... Sino que refleja una heterogeneidad que hemos podido construir y hacer convivir, digamos, en la agrupación. Me parece que, en términos generales, las leyes educativas después del 2001, después de que el kirchnerismo, en términos nacionales empieza a hegemonizar... A mí me parece que han sido interesantes las leyes educativas. Lo que sí... Una cosa es la ley y después lo otro la posibilidad de aplicarla, digamos... Después, eso se contradice con los recursos que se destinan a

educación, con los recursos que se destinan a infraestructura, con la necesidad real de que haya discusión de base. Porque, después, son leyes que se han cocinado en un grupo de autoridades que han hecho unas consultas generales, pero que son... Que han sido vacías... No se ha respetado, digamos, una... No tomaron lo que los docentes discutían en las escuelas. Ha sido un salto en lo que había, pero me parece, también, muy vertical... Muy vertical... Me parece que ahí hay que... Nosotros sostenemos... Desde lo gremial... Que las leyes de educación nacional tienen que ser procesos de una discusión de los compañeros de base más activos, que tienen laburos reales. La ley... Que es superadora de la anterior... Me parece que no refleja eso. Y, por otro lado, más allá de algunas cuestiones interesantes... No hay un presupuesto real para acompañar las leyes interesantes. La Ley de Educación Sexual es una ley que se aprobó... Interesante... Después... Que haya mecanismos para que eso funcione... Eso no está, digamos... Materiales, recursos para que funcionen mejor... Toda esta cuestión de leyes que se van... Que se tienen que ir achicando para poder ser aplicables... Para que haya recursos en todas las escuelas, para que haya material de debate, videos... Eso no pasa... Eso no pasa... Eso depende, más que nada, de los compañeros organizados que le dan... Que lo pueden aplicar... Digo... depende más de la individualidad o de grupos que... Que tenga cada uno y eso no puede ser. Así que, en ese sentido, me parece que... No solamente en la ley de educación ¿Sí? En términos generales, hay cuestiones de lo formal que parecerían superadoras pero que, después, no hay una política real de voluntad política para que eso siga profundizándose. En términos generales... Después... Bueno, se puede discutir horas de cada cuestión educativa si funciona o no, digamos (E8, militante de la Agrupación Margen Izquierda. Maestro de escuela primaria. Entrevistado en 2015).

Un punto en el que convergen los dos entrevistados recién citados, se relaciona con la percepción de que las instancias de consultas organizadas por las autoridades, no habilitaron espacios para que los docentes pudieran dar un debate profundo e incidir efectivamente, con su participación, en la definición del contenido de la normativa. Los testimonios retoman aquí una cuestión que, en su momento, fue señalada desde distintos sectores del ámbito del sindicalismo docente e incluso desde el propio espacio académico de las Ciencias de la Educación.³⁵⁰ En el caso específico de AMSAFE Rosario, el documento “Propuestas de AMSAFE Rosario sobre el proyecto de nueva Ley Nacional de Educación”, subrayaba la ausencia de “tiempos, materiales, espacios e instancias

³⁵⁰ Este planteo aparece, por ejemplo, en el documento “Con la nueva Ley de Educación la reforma contraataca. Seis claves para el análisis del documento del Ministerio de Educación”, elaborado por: Miembros del Consejo Directivo de Ademys, La Bordó Moreno (Pcia. Bs. As.), FEIA (Foro Educativo de la Izquierda Anticapitalista), Colectivo Lista de Maestros (CABA), ONG ACET Autoconvocados Escuelas Técnicas, Lista Marrón Matanza - Lomas de Zamora – Lanús, Agreta de Merlo, Alternativa Docente, Creciente, Construyendo desde las Bases, Agrupación Docente José Martí, Docentes en el Encuentro Sindical de Base, Vientos del Pueblo, Opción Unidad y Lucha; s/f. También se puede dimensionar en diversos documentos elaborados en el ámbito académico, entre otros:

- Documento del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján sobre la futura Ley de Educación Nacional, 12 de julio de 2006;
- Carli, Sandra “Núcleos conservadores en el documento sobre la Ley de Educación” en: Ciencias Sociales, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales N°64, UBA, septiembre de 2006.
- Feldfeber, Myriam “De la Ley "Federal" a la Ley "Nacional": ¿nuevas garantías para el derecho a la educación?” en: Ciencias Sociales, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales N°64, UBA, septiembre de 2006.
- Correa, Néstor y Gándara, Santiago “Hecha la Ley, hecho el consenso” en: Ciencias Sociales, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales N°64, UBA, septiembre de 2006.
- Más Rocha, Stella Maris y Vior, Susana (2009), “Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En: Vior, Susana; Misuraca, María Rosa y Más Rocha, Stella Maris (comp). *Formación de Docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.

democráticas genuinas”, a la que vinculaban con una “manipulación organizada del consenso”, que contribuiría a legitimar “lo que otros ya han decidido por nosotros”. En este marco, se destacaba la diferencia entre “participación real” -definida como “aquella que logra incidir efectivamente en la toma de decisiones sobre los procesos sociales en debate”- y “participación simbólica”, calificada como la que “nos conceden desde arriba”, “engañososa”, “más formal que real”, como “muestra clara de una democracia como la que vivimos, de baja intensidad”.³⁵¹

Estos reclamos se dirigían a evidenciar lo que se analizaba como “inconsistencias” de los propios fundamentos de la LEN, donde el discurso oficial destacaba el carácter original y democrático de las consultas efectuadas previamente a la elaboración final del proyecto (Más Rocha y Vior, 2009). A comienzos de 2006, el Ministerio de Educación de la Nación había lanzado un cronograma de consultas públicas, no vinculantes, a instituciones y especialistas. El cronograma contemplaba encuestas de opinión pública, jornadas de debates en instituciones educativas del país, jornadas de debate internacional y foros virtuales de discusión que invitaban a intercambiar en torno a las problemáticas que guiarían la construcción de la nueva ley.

En las escuelas, se había puesto en circulación el “Documento para el debate: Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de Calidad para una Sociedad más Justa para su tratamiento y discusión con la comunidad educativa”. En ese marco, se desarrollarían una o dos jornadas de debate institucional, que contemplaban la posterior elaboración de un texto que debía recuperar la síntesis de comentarios, críticas y sugerencias de los trabajadores de la educación, para ser elevados al ministerio.

El procedimiento de consulta propuesto por las autoridades fue objeto de críticas por parte de distintos sectores que, como ya consignamos en líneas precedentes, señalaron que no se habían generado las condiciones y los tiempos institucionales necesarios para el desarrollo de un debate profundo. Se cuestionaba la ausencia de un diagnóstico previo sobre los problemas del sistema educativo, así como la escasa claridad respecto de la

³⁵¹ Tomamos como referencia el documento “Propuestas de AMSAFE Rosario sobre el proyecto de nueva Ley Nacional de Educación”, elaborado por AMSAFE Rosario, en el marco de las jornadas de debate del Proyecto de Ley Nacional de Educación, que se desarrollaron en 2006. Pág. 2. En el mismo sentido, una publicación de ese mismo año editada por las agrupaciones “SUR” y Fuera de Renglón, e “Independientes” en la Lista Violeta, denunciaba la ausencia de un “debate real hacia una Ley que sintetice las posiciones y reclamos de los docentes y de la comunidad educativa toda.” Véase: Casiello, Juan Pablo “Avanza el tren del gobierno: la reforma para que nada cambie” en: *Nueva Ley de Educación*. SUR, Fuera de Renglón e Independientes en la Lista Violeta (Rosario), 2006.

modalidad que se emplearía para la sistematización de las distintas producciones y del peso real que se les otorgaría en la toma de decisiones. En concreto, no se registraron cambios sustantivos entre el documento preliminar y la ley finalmente presentada y aprobada el 14 de diciembre de 2006 (Migliavacca, Remolgao y Urricelqui, 2019).

Los dos testimonios recuperados en líneas anteriores problematizan, también, las distancias que encuentran se abren entre el registro del discurso normativo y la precaria realidad del sistema, entre “la escuela que los documentos describen y la real” (E12) o bien entre el carácter “superador” de las propuestas y la dificultad para aplicarlas, dada la insuficiencia de recursos que se destinaban (E8). En el caso del entrevistado N° 8, se reconoce incluso la existencia de diversas posiciones al interior de su agrupación (en este caso, “Margen Izquierda”), que atribuye a su carácter plural y al hecho de que se defina como una organización sindical independiente respecto del campo político partidario.

Algunos referentes del Frente Gremial destacan que, en un primer momento, las distintas agrupaciones compartían una lectura en la que predominaba la crítica hacia lo que se analizaba como una perdurabilidad de los “núcleos duros” de la Ley Federal de Educación en la nueva Ley de Educación Nacional. Por ejemplo, el documento recientemente citado, elaborado por AMSAFE Rosario, a propósito de las jornadas de debate, observaba que el Estado Nacional seguía reservándose “fuertes palancas de poder”, al tiempo que mantenía, como en los 90, el carácter descentralizado de la “responsabilidad por la prestación del servicio”, a cargo de las provincias.³⁵²

Se subrayaban también las “ambigüedades” que el texto expresaba en materia de definiciones. Se destacaba que el planteo de un “Estado garante de derechos” entraba en contradicción con las “propuestas de carácter particularista orientadas al mercado”, así como con “las concesiones reclamadas por la iglesia católica”. Respecto del protagonismo del sector privado, se alertaba sobre el significado de los fragmentos que apelaban a la “participación de la familia, la comunidad, etc...” y que en los 90 habían constituido “la coartada” por la cual el Estado “se libraba de las responsabilidades atinentes a garantizar la educación como derecho de ciudadanía”. Respecto de las

³⁵² En la publicación firmada por la Lista Violeta, también citada, se aludía a la continuidad de la figura del “Ministerio sin escuelas” establecida en los 90, a partir de la Ley Federal de Educación y la Ley de Transferencia. Se criticaba la perdurabilidad de un esquema que concentraba la toma de decisiones en el Ministerio y que prescindía de espacios de participación real de los docentes y de otros actores del sistema educativo. Véase: Casiello, Juan Pablo “Avanza el tren del gobierno: la reforma para que nada cambie”, op.cit.

concesiones a la Iglesia católica, se aludía a la idea de “la familia como agente natural de la educación”, una histórica formulación que prioriza la potestad de los padres de elegir que sus hijos concurren a las escuelas católicas.³⁵³

Algo similar se veía que ocurría en torno a la idea de “calidad educativa”, “estándarte predilecto de los neoliberales por inducir un sentido mercantil a la educación”, reflejado en “varios documentos del Banco Mundial”. Se analizaba que el concepto se había convertido en un “campo de batalla”, ya que -si históricamente había estado ligado a las luchas contra la desigualdad en educación- emergía ahora “retrabajado” desde “la retórica neoliberal” como un “concepto medible, resultadista, gerencial”.³⁵⁴

Con respecto a las condiciones laborales de los docentes, se planteaba la preocupación en torno a un esquema de carrera docente que, según se leía, abría las puertas a “la fragmentación del sistema”, ante la posibilidad de diferenciación de trayectorias de ascenso. Se consideraba que “uno de sus puntos más peligrosos” estaba dado por la posibilidad de que se avanzara en un esquema de remuneración salarial en función del mérito, lo que marcaba una ruptura con el histórico principio de “a igual trabajo igual salario”.³⁵⁵

En el marco de estos análisis, el 15 de septiembre de 2006, el cuerpo de delegados de AMSAFE Rosario resolvía participar de una marcha convocada en Buenos Aires, “en contra de la Ley de Educación porque precariza las relaciones laborales” (Molina, 2010: 147). Participaban otros sindicatos docentes como la CONADU Histórica (Federación Nacional de Docentes Investigadores y Creadores Universitarios), algunos sindicatos del interior del país, y las seccionales del SUTEBA opositoras a su conducción provincial. Se acordaban las consignas de “triplicación del presupuesto educativo, salario acorde a la canasta familiar, el medio boleto estudiantil y la democratización del sistema educativo.” La movilización se desarrollaba de manera conjunta con la coordinadora de estudiantes secundarios nacional, en conmemoración de los 30 años de la Noche de los Lápices (Molina, 2010: 147).³⁵⁶

³⁵³ Véase: “Propuestas de AMSAFE Rosario sobre el proyecto de nueva Ley Nacional de Educación”. Op. Cit. Pp. 6-7.

³⁵⁴ Véase: “Propuestas de AMSAFE Rosario sobre el proyecto de nueva Ley Nacional de Educación”. Op. Cit. Pág. 8.

³⁵⁵ Véase: “Propuestas de AMSAFE Rosario sobre el proyecto de nueva Ley Nacional de Educación”. Op. Cit. Pág. 9.

³⁵⁶ Se sumaban, también, las federaciones estudiantiles de la UBA (Fuba), de la Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional del Comahue y de la Patagonia. Solano, Gabriel en: Molina, 2010. La “Noche de los lápices” remite a un operativo de las fuerzas represivas que,

Asimismo, AMSAFE Rosario convocó -de forma conjunta con otras organizaciones- a unas Jornadas de Debate Educativo, para los días 28; 29 y 30 de septiembre, ante la necesidad de dar una discusión profunda sobre el sistema educativo y sobre “el modelo de país todo” (Casiello, 2006):

“Quizás nuestro único punto de acuerdo con Filmus aparece cuando plantea que un debate profundo sobre el sistema educativo tiene que ver con el debate sobre el modelo de país todo.

Es impensable otro modelo educativo en un modelo de país que avanza más y más en la concentración de riqueza para unos pocos.

Aspiramos a impulsar, junto al conjunto de los trabajadores, otro sistema educativo para un país bien distinto al de la injusticia capitalista que nos imponen los gobernantes de turno.”³⁵⁷

Las metas vinculadas con la reestructuración del nivel medio y su obligatoriedad suscitaban diversos interrogantes. Si bien se reconocía que el gobierno buscaba “responder a uno de los fracasos más rotundos de la Ley Federal y a uno de los reclamos más extendidos”, se planteaban dudas acerca de cómo se operativizaría el retorno a la anterior estructura que diferenciaba el tramo de enseñanza primaria del correspondiente a la escuela secundaria. En este contexto, se argumentaba:

“Nadie puede estar en contra de que se extienda la obligatoriedad hasta todo el nivel secundario. Pero en las actuales circunstancias en las que se está tan lejos de garantizar la obligatoriedad hasta 9º y que hay tantos miles de niños y jóvenes excluidos de las escuelas, es difícil creer que exista alguna voluntad política real de que todos nuestros jóvenes tengan la posibilidad de terminar el secundario.”³⁵⁸

En este mismo sentido, un documento elaborado por delegados de escuelas medias alertaba sobre la brecha que se abría entre “logros” como la obligatoriedad y la “vuelta a la escuela secundaria” y la persistencia de una situación donde se adeudaba el llamado a concurso desde hacía más de doce años, y donde se hacía imperiosa la necesidad de creación de cargos (“No a la nueva ley” en: Molina, 2010).³⁵⁹ Predominaba una mirada

en la última dictadura cívico-militar, secuestró, el 16 de septiembre de 1976, a un grupo de militantes estudiantiles de escuela secundaria. Durante su secuestro, los jóvenes fueron sometidos a torturas en distintos centros clandestinos de detención y permanecen desaparecidos, en la mayoría de los casos.

³⁵⁷ Casiello, Juan Pablo, op. Cit., 2006. En un artículo de la misma publicación, titulado “Algunas ideas para el debate acerca de la nueva ley de educación”, Beatriz Jouve (su autora) señalaba: “Debatir qué educación queremos es debatir acerca de concepciones sobre el mundo, la sociedad, el país, la escuela que tenemos y que queremos. Excede los diez ejes para el debate, y los espacios y tiempos ministeriales.”

³⁵⁸ Casiello, Juan Pablo, op. Cit., 2006.

³⁵⁹ Como es conocido, la Ley Federal de Educación había reestructurado el esquema donde el tramo de escolarización secundaria constituía un nivel en sí mismo, separado de la escolarización primaria. Esta reestructuración se había operativizado a partir de la creación de un tramo de Enseñanza Básica que incorporó, como octavos y novenos años, a los antiguos primeros y segundos años del nivel de educación secundaria. Estos cambios fueron severamente criticados desde distintos sectores del ámbito educativo por los niveles de fragmentación que generaron.

escéptica respecto de los alcances de la nueva ley, en términos de consistencia en la estructura presupuestaria para arribar al nuevo marco de “inclusión” prometido.

A pesar de las iniciativas y los esfuerzos realizados, la mayoría de los referentes entrevistados reconocen las dificultades y las limitaciones para organizar un proceso de discusión que lograra arribar a un planteo alternativo, con capacidad de disputar los sentidos político educativos de la propuesta gubernamental. Sin embargo, destacan y valoran el papel que jugó la agrupación Tribuna Docente en la organización de talleres y charlas que “abrieron el juego” para que pudieran entrar en diálogo las diferentes posiciones que, con el correr del proceso, se fueron delimitando al interior del Frente Gremial.

“El PO (Partido Obrero) fue el que más trajo... Una charla... Hizo una charla... Discutimos bastante al interior de la Comisión Directiva pero lo único que hicimos más masivo, más sistemático... Fue lo que hizo... Lo que propuso el PO. Fue una charla donde trajeron a uno de ellos, por supuesto. Pero abrieron el juego. Pusieron a una mina que es kirchnerista, que es periodista, y no me acuerdo a quien más. Fue un debate interesante, digamos... Creo que eso también tuvo etapas en relación con cómo fue avanzando la caracterización del gobierno, digamos...” (E17, militó en la agrupación “Fuera de Renglón”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

“Nosotros hicimos, acá, varios talleres. Pero, además, hicimos una charla, ahora... ¿Viste? A principio de año... Que fue, justamente, sobre la Ley Nacional de Educación. Y donde... Bueno, primero, tratamos de mostrar las distintas miradas, ¿no? Hicimos una mesa de debate. Inclusive, acá... Donde estuvo Marcela Isaías, que es una compañera periodista que es... Bueno, con muchísimas expectativas en la cuestión de la ley, digamos... Ella estaría en una línea kirchnerista. Estuvo Gustavo Terés³⁶⁰, que tiene una línea más... Intermedia, digamos... Ni un no rotundo, ni sí... Estuvo Daniel Sierra, que es un compañero de la dirección nacional de Tribuna. Nosotros tenemos un posicionamiento, desde nuestra agrupación, que creemos que la Ley Nacional de Educación es una continuidad de la Ley Federal de Educación. Ahora, lo importante es que, en uno y en otro caso, nos dimos de explicarlo mucho con los compañeros, ¿me entendés? Es decir, de verlo, de tratarlo, de trabajarlo... Lo que era la Ley Nacional de educación.

Bueno, el gobierno kirchnerista, en realidad, ha hecho un combo de leyes para la educación... La Ley de Educación Técnica, la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Sexual, la Ley de Financiamiento Educativo... La madre de todas estas leyes, que me parece que está concentrada en la Ley de Financiamiento Educativo, es la justificación para no poner presupuesto en educación, es decir, para que el Estado no se haga cargo de esta responsabilidad que tiene como Estado... Que es la de garantizar la educación pública. Eso es lo que está detrás de todas estas leyes” (E21, militante de la agrupación Tribuna Docente. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2012).

El testimonio permite apreciar que, más allá de la convergencia en la crítica hacia los aspectos estructurales heredados de la etapa anterior, una lectura de trazo más fino de la LEN (y de otras medidas que acompañaron a la nueva reforma), comenzó a ser tributaria, con el correr del tiempo, de mayores contrastes en los posicionamientos. Como hemos indicado en el capítulo 3, estas diferencias fueron tomando un cariz más profundo en

³⁶⁰Como ya hemos señalado, Gustavo Terés es un referente de la Agrupación Sur. Para entonces, se había desempeñado en dos mandatos como Secretario General de la Delegación.

aquellos referentes que, en el contexto previo a la ruptura de 2013, empezaron a manifestar sus discrepancias respecto de la estrategia de confrontación con las políticas kirchneristas, desplegadas tanto desde AMSAFE Rosario como desde la CTA Regional, en un momento atravesado por la polarización entre el gobierno nacional y la derecha conservadora. En el plano educativo, estas posiciones sintonizaron con la valoración de las políticas de “inclusión”, desde argumentos que subrayaban la necesidad ponderar los quiebres que éstas introducían en la lógica neoliberal de la legislación anterior.

“(…) Creo que eso también tuvo etapas en relación a cómo fue avanzando la caracterización del gobierno, digamos. Porque creo que hay sectores que pasaron, de alguna manera, de pararse en la independencia política... Digamos... De hacer una caracterización más, si se quiere... Voy a decir una cosa que es feíta... Más honesta intelectualmente del gobierno.... Tomalo... O sea, con capacidad de poder ver algunas políticas y otras no, digamos. Mas allá de la característica general del gobierno... A un antikirchnerismo muy furioso, digamos... Donde la primera caracterización, para adentro, que te repito... Hay un problema... Que me hago cargo de que no lo impulsamos tampoco... Que no pudimos o no supimos impulsarlo tampoco... Por lo menos, nosotros... De discusión... Más abajo... De lo que significaba la ley... Donde la primera caracterización es ‘conserva...’ Me acuerdo que éste era el discurso que teníamos. Es más... Creo que, entre los documentos de debate... No sé si en un documento de debate y en una jornada gremial no bajamos la caracterización importante de la Ley apenas se sancionó. Habría que buscarlo. Donde el discurso nuestro, más hegemónico, por decirlo... Cuando estábamos más cercanos... No nos habíamos partido tanto... Era, ‘La Ley nacional conserva los núcleos duros de la Ley Federal, pero abre el juego en otras cosas’. Tiene otras características que no son las de la... Y eso da una interpretación muy... Que, en realidad, lo que se termina juzgando, en relación con la ley... Se termina juzgando la política del kirchnerismo en la educación. Que evidentemente es un proyecto diferente del neoliberalismo de la Ley Federal pero que, obviamente, uno no coincide. Digo... Pero también puede pensar que en esto de los núcleos duros... ¿Qué es lo que se sigue jugando y qué es lo que cambia? Yo creo que hay una caracterización, como dice una compañera, de la burguesía a través de Cristina. Digamos, este proyecto... Que el proyecto neoliberal les estallaba en la cara. Y que, si hay una reformulación en relación a educación, eso no la cambia a Cristina. La caracterización de cómo... del salario docente, o de las condiciones de trabajo... Pero sí la cambia, a mi criterio, en generar una escuela que no sea tan expulsiva como la del neoliberalismo. Al neoliberalismo le chupaba... No le importaba la expulsión de los pibes del sistema. Yo creo que a este proyecto sí le importa. Pero no porque sea más bueno o menos bueno sino porque, creo, que conciben el ‘capitalismo serio’ como dicen ellos en un marco distinto, que no... Que la Ley Federal y la exclusión no le puede dar. Además de toda la discusión que uno puede hacer en relación al reactivamiento del aparato productivo, la necesidad de mano de obra... Y bueno, todo eso que es más discutible pero que puede estar en juego. Lo que sí está claro es que ellos juegan un proyecto de inclusión o de contención, si querés, mayor a lo que era el neoliberalismo. O sea, los quieren adentro de la escuela. Seguramente, no para lo mismo que nosotros. Nosotros los queremos adentro de la escuela para formarlos críticamente. Ellos seguramente los quieren adentro de la escuela para que, por lo menos, no le revienten la casa al día de mañana, digamos. Para que no se le convierten en hordas incontrolables. Esa me parece que es... Pero, bueno... Eso no es secundario porque... Porque eso implica la asignación familiar por hijo. Eso es parte de eso. No es moco de pavo. Y es toda una discusión...” (E17, militó en la agrupación “Fuera de Renglón”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

Si bien esas diferencias se dirimían principalmente entre el sector que pronto protagonizaría la ruptura y aquel que permaneció en el espacio del Frente Gremial, una lectura transversal de las entrevistas realizadas revela que, en general, se reconocía un signo positivo en aquellos fragmentos de la normativa que se comprometían con la

extensión de la obligatoriedad escolar, así como con otras medidas, de carácter más específico, que eran analizadas en un sentido democratizador. Es el caso, por ejemplo, de la Educación Sexual Integral, o el de metas que anunciaban la “recuperación”, con estatus de “modalidad”, para ciertas áreas del sistema educativo que -como la educación técnica y la educación rural, entre otras- venían atravesando una situación muy crítica. No obstante, los testimonios también se muestran escépticos respecto de la posibilidad de realización de estas metas que, en el marco de un sistema educativo provincializado y desfinanciado, no lograban trascender las fronteras de la retórica.

Entrevistadora:- ¿Y con respecto a la reforma educativa a partir de la Ley de 2006, ¿qué posición tenés? ¿Cómo ves que eso repercutió en la escuela en la que trabajás?

Entrevistada:- Me acuerdo bien de todo el momento previo, cuando fueron los debates, donde nos oponíamos... Me acordaba, sobre todo, de la previa... Los debates... Me acordaba de los debates en la escuela... Después, también, de toda la movida a nivel nacional y... Bueno... Y aquí estamos. Hoy aquí estamos. ¿Como impactó? No tengo un panorama claro. No sé si en el nivel primario es donde más impactó. Me parece que hay que tomar el nivel medio porque, digamos, la gran modificación es en el nivel medio... Me parece que el gran problema es que, pese a que... O sea, por un lado, había cuestiones que tenían que ver con garantizar la obligatoriedad de la secundaria, que era garantizar los cargos y demás. Eso no se cumplió. Lo mismo que la cantidad de escuelas... Y siguen existiendo niveles altísimos de deserción. O sea, es uno de los niveles que está lejos de llegar a una cobertura mayor. El nivel primario, me parece que no es tanto... No se sintió tanto el impacto en eso. Sí, por ahí, las resoluciones del Consejo Federal... Habría que ver a nivel de los materiales que están llegando a nivel pedagógico y demás. Pero yo te vuelvo a decir... Si yo lo ubico en relación a que... Es mucho más progresivo... Es más... Hubo cuestiones que tuvieron un impacto positivo... Todo lo que es Ley de Educación Sexual Integral... ¿Yo qué es lo que puedo decir? Exigir más, ¿no? Hay cuestiones que me parece que... Como nosotros las planteamos y lo que efectivamente ocurrió... Es como que uno lo que tendría que plantear es exigencia de más, de que se cumpla más en cuanto a Educación Sexual, obligatoriedad de la escuela secundaria... Garantizarlo efectivamente... Porque si no, es como que es difícil oponerse. Porque vos no te vas a oponer a que haya más años de obligatoriedad. Lo que sí hay que plantear es condiciones para garantizar esa obligatoriedad (E20, militó en la Lista Violeta. Entrevistada en 2014).

Entrevistadora:- ¿Y recordás, en relación con el momento de sanción de la Ley de Educación Nacional, alguna discusión? ¿Qué mirada había, acá, sobre esa política del gobierno Nacional?

Entrevistado -: Sí, se discutió mucho. Pero yo creo que esas discusiones las ganó la Celeste. Me parece que no las supimos dar nosotros. Porque me parece que se rescataron algunas cosas que tenía en la letra y que nunca se llevaron a la práctica y se confió en que se iban a llevar a la práctica alguna vez. La ley es del 2006. Todavía estamos esperando la jornada extendida para todas las escuelas. Acá, en Santa Fe, las escuelas son de un solo turno, por ejemplo. Recién hace dos años empezaron, en algunas escuelas, en lo que ellos llaman “escuelas de riesgo”, a poner la jornada extendida. Supuestamente, ya vamos para el 2015. Pronto van a ser diez años y sólo algunas escuelas... Digo eso como ejemplo. Entonces, quizá, en ese momento se leyó la letra y comparado con lo que había antes, se decidió... O no se supo llevar adelante la discusión, más allá de todo lo que trabajó la Celeste para apoyar la ley. Porque hicieron muchas cosas... (E13, delegado con trayectoria de militancia sistemática en el ámbito de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).

Avanzado el proceso de implementación del nuevo marco legal nacional, distintas publicaciones gremiales continuaron alertando en torno a las brechas que encontraban se establecían entre las metas democratizadoras y las condiciones materiales del sistema

educativo provincial. También emergieron reclamos procedentes del oficialismo de AMSAFE, como es el caso de la propuesta, hacia 2011, de una nueva ley de financiamiento educativo “que permita llegar a 8% del PIB de inversión educativa en 2016 para acelerar el cumplimiento de las metas de la LEN”, así como “impulsar la sanción de la nueva ley de Educación Superior que derogue la actualmente vigente de matriz neoliberal.” Según las Resoluciones de la Asamblea Provincial de AMSAFE del 12 de septiembre de 2011, estas posiciones serían llevadas a una reunión de la Junta Ejecutiva de la CTERA, con el propósito de definir su política gremial para el siguiente período.

Un documento de AMSAFE Rosario, donde se sintetizaban las posiciones que la seccional habría de proponer para la política gremial de la CTERA correspondiente a 2011, planteaba que “más allá de los enunciados de la Ley de Educación y de la de Financiamiento, sigue sin garantizarse el derecho a la educación de millones de niños y jóvenes”. Se cuestionaba el deterioro de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, a pesar del aumento de la matrícula en la escuela secundaria, y la “marcha ascendente” del “proceso de privatización” del sistema educativo, a partir del crecimiento de la matrícula de las escuelas privadas. Se advertían los insuficientes avances en la concreción de compromisos de la LEN, como en los casos de la universalización de la sala de 4 años del nivel inicial, o del objetivo de cubrir un 30% de la matrícula con doble jornada escolar.³⁶¹ Acompañaban al diagnóstico realizado, las propuestas de “duplicación de los fondos para educación en todo el país”, un “plan nacional de construcción y reparación de escuelas”, la “construcción desde las escuelas de la reforma curricular en el nivel secundario”, un “salario nacional unificado equivalente a la canasta familiar”, entre otras.

Asimismo, un documento de 2015, elaborado por las Secretarías de Educación Media y de Educación Técnica de AMSAFE Rosario, evaluaba que luego de “casi 10 años de la ‘nueva’ Ley de Educación Nacional, sancionada por el kirchnerismo en 2006 y promocionada como la superación de la nefasta Ley Federal de Educación, la mitad de los chicos y chicas siguen sin terminar la escuela secundaria en tiempo y forma.” Se planteaba que, a pesar de la propaganda oficial en torno a la “década ganada” la situación de “déficit educativo” no se había remediado y que “ante la cruda realidad de una cotidianeidad escolar angustiante”, los

³⁶¹ Se argumentaba que los “recurrentes conflictos provinciales” se contextualizaban en una “base material” de salarios “apenas por encima de la línea de la pobreza”, percepción de sumas en negro y creciente detrimento del estado de los edificios escolares y de las condiciones de trabajo. Documento “Política Gremial CTERA 2011”, 24 de noviembre de 2010, elaborado por CD AMSAFE Rosario.

funcionarios ministeriales habían acudido a “la receta” de “responsabilizar a los trabajadores de las escuelas, que ponemos todos los días nuestro cuerpo y nuestra mente, como los culpables de la crisis educativa”.³⁶² La crítica a la responsabilización de los docentes se entramaba con los cuestionamientos que se hacían de la instrumentación del “Plan Nacional de Capacitación Docente”, en la provincia de Santa Fe (donde adoptaba el nombre de “Escuela Abierta”) y de la propia reforma curricular del nivel secundario. Retomamos este último tema en el próximo apartado.

c. Resistencias a las reformas curriculares provinciales en los niveles medio y superior

c.1 Las reformas curriculares de la escuela secundaria

A fines de 2011 y en el transcurso de 2012, tomaron impulso las resistencias hacia los cambios curriculares que la gestión provincial promovía para el nivel secundario. Se conformó la “Asamblea de docentes y estudiantes en contra de la reforma curricular”, a partir de la movilización conjunta de docentes de los niveles superior y secundario, así como de estudiantes de ambos niveles.

Los entrevistados convergen en ponderar el dinamismo de una experiencia que se gestó autónomamente, desde las instituciones educativas, “por afuera” de la organización sindical. Algunos delegados gremiales que hemos consultado por la participación activa que tuvieron en este proceso, advierten que -en esta primera fase de autoconvocatorias- el sindicato tardó en reconocer la envergadura de una problemática que empezó a cobrar dimensión en el marco de una discusión impulsada por formadores de docentes que se desempeñaban en el ámbito universitario. Sin embargo, cuando la repercusión de la movilización tomó evidencia, AMSAFE Rosario comenzó a participar y a brindar su apoyo institucional.

“La universidad era el vínculo. En unas horas, armaron una reunión muy grande en la Facultad de Humanidades. Y de manera paralela, yo, como delegada, llamo al gremio... Y el gremio lo minimizó. No lo vieron... Cuando, al día siguiente, se enteran de la gran movida, empiezan a interiorizarse de lo que pasaba. Le costó a aquella conducción de aquel momento ver que el reclamo era genuino. Mientras quienes éramos delegadas insistíamos con el gremio, por el otro lado, generamos este movimiento de ‘No a la Reforma’. Cuando el movimiento caló en los institutos superiores, el gremio tuvo que tomar registro. Con la dimensión que cobraba el movimiento, empezaron a acompañarnos, pero sin que se desarmara esta cosa autogestiva. Fue un proceso bastante complejo en esos primeros momentos (...) Si nosotros metíamos todo el movimiento dentro de la AMSAFE quedaban afuera centros de estudiantes, profesores universitarios. Necesitábamos

³⁶² Véase: “Documento para debatir: ‘En Escuela Abierta, pongamos a la escuela en Asamblea, debatamos sobre cómo organizarnos y resistir los ajustes en marcha’”, octubre de 2015. Las comillas son del original.

mantener la autoconvocatoria y el respaldo de recursos materiales que dio AMSAFE Rosario. La impresión de volantes, viajes a Santa Fe que costaba el gremio por el interior de la provincia... Nos íbamos movilizándolo en distintos lugares... Sobre todo, en donde había institutos de formación docente en Historia” (Delegada gremial del nivel medio. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Consultada en 2020).

En el transcurso del proceso, la experiencia fue desplegando un lugar significativo en el propio espacio de la delegación, que se nutrió de este movimiento al momento de definir su política sindical en el área de Educación Media. Esta situación se expresa, como lo marcan los testimonios que reproducimos a continuación, en el papel protagónico que algunos referentes de las autoconvocatorias comenzaron a tener al interior de la seccional, en la secretaría del área, así como en su estrategia de formación.

“En Media tuvimos un gran quilombo hace un par de años atrás, de los que yo participé bastante activamente. Y armamos una asamblea, acá... Que fue una asamblea en contra de la reforma, con estudiantes y docentes. Y estuvimos un año peleando y obtuvimos algunos resultados. La armamos por fuera del sindicato, en ese momento. Porque también participaba gente de la universidad (...) Fue muy distinta la movida... Porque en la reforma de Media hubo mucha participación de los estudiantes y eso es como que le dio otro dinamismo y, claramente, desde el inicio fue algo por fuera del sindicato. Bueno, muchos de los compañeros que participaron de esa asamblea terminaron siendo los candidatos de las listas del... Que hoy ocupan cargos en el sindicato” (E13, delegado con trayectoria de militancia sistemática en el ámbito de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).

“Nosotros fuimos parte de una asamblea que, de hecho, recorrió o generó una especie de terremoto en toda la provincia que fue la ‘Asamblea de docentes y estudiantes en contra de la reforma curricular’, que generó fenómenos que no se habían visto hasta ese momento. O sea, docentes de universidad, docentes de institutos, estudiantes de universidades e institutos, estudiantes secundarios... Todos, movilizándose en contra de una reforma curricular que... Que fue bajada de Nación... Que fue llevada adelante por la provincia (...)

El último gran proceso de autoconvocatorias fue éste que te estoy diciendo sobre la reforma curricular. De hecho, yo... Por ejemplo, en ese momento, estaba afuera de la Comisión Directiva, formaba parte de la asamblea. Aunque formaba parte de... Era delegado. O sea, formaba parte de AMSAFE Rosario. Y trabajaba con la comisión directiva, digamos... Pero fue un momento muy particular, también, porque fue el momento de la crisis de la comisión directiva de acá. Entonces, se dio todo un fenómeno de autoconvocatoria. La asamblea fue autoconvocada y se lograron cosas importantes. Y, de ahí, venimos un sector importante de los que hoy estamos, por ejemplo, en la Secretaría de Media de AMSAFE Rosario. Eso hoy no tendría la conformación que tiene si no hubiera estado ese proceso de autoconvocatorias. Incluso, las tareas que llevamos adelante están muy marcadas por eso. Te doy un ejemplo... Nosotros desarrollamos pequeños cursos de capacitación docente, pero todos centrados en la disciplina, no centrados en la transversalidad esa y demás... Porque una de las cosas que definió ese momento fue ‘Bueno, no hay nada sobre las disciplinas.’ O sea, se vacían las disciplinas y no hay formación en eso. Entonces, optar por una formación docente basada en el campo disciplinar... Es parte de eso también, ¿no?” (E15, militante de la Lista Naranja y de “Opinión Socialista”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2014).³⁶³

De acuerdo con las fuentes relevadas, el movimiento de protesta contra esta política educativa comenzó a gestarse hacia fines de 2011, cuando el gobierno provincial puso en circulación el documento “Proceso de revisión curricular. Ciclo básico. Educación

³⁶³ Una parte de este testimonio ya ha sido citada en el capítulo 5. No obstante, tomamos la decisión de reproducirlo porque creemos que contribuye a ilustrar el proceso que estamos caracterizando.

secundaria orientada”³⁶⁴, que presentaba una nueva grilla de materias a dictarse en primero y segundo año del nivel secundario. Según las indicaciones del Ministerio de Educación de Santa Fe, en una reunión plenaria en las escuelas de nivel medio, los profesores debían evaluar los aspectos positivos y negativos de la propuesta, y elevar sus conclusiones a las autoridades educativas, a través de los directores. La nueva estructura académica del nivel secundario pautada en la LEN reemplazaría al anterior esquema de Enseñanza General Básica de tercer ciclo y polimodal establecido por la Ley Federal de Educación. Se preveía que, en 2012, se avanzaría en la propuesta correspondiente a tercer, cuarto y quinto año.

La nueva grilla se organizaba a partir de un núcleo central de asignaturas comunes a las modalidades de secundaria orientada, técnico-profesional y educación artística, así como de espacios curriculares articulados a elección (cada escuela debía optar por dos espacios). Se establecía que esta reforma comenzaría a implementarse en el ciclo básico común (conformado por primer y segundo año). En la definición de las nuevas asignaturas se preveía retornar al esquema de las disciplinas (que en el plan de anterior se habían fusionado en áreas) de manera tal que:

-Ciencias Naturales, quedaba dividida en Biología, a dictarse en el primer año, y Físico Química, a dictarse en el segundo.

-Ciencias Sociales, quedaba dividida en Geografía, a dictarse en primer año e Historia, a dictarse en el segundo.

-Educación Artística, quedaba dividida en Música, a dictarse en primer año, y Artes Visuales, a dictarse en el segundo.³⁶⁵

Los argumentos que se brindaban desde el Ministerio de Educación para fundamentar esta nueva estructura apelaban a los históricos reclamos de los docentes, donde manifestaban sus críticas a la organización por áreas, en resguardo de la enseñanza de la disciplina. En una entrevista realizada en Rosario 12, la recién designada Ministra de Educación, Letizia Mengarelli, planteaba:

³⁶⁴ En la sección introductoria del documento, se señalaba que se proponía una “versión ajustada” de un primer borrador que había sido puesto a consideración en unas jornadas institucionales desarrolladas en diciembre de 2010. Se planteaba que esta versión recogía las sugerencias vertidas por las escuelas secundarias y las observaciones del equipo de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación.

³⁶⁵ Véase: “Sigue el debate sobre la reforma curricular del secundario”, Diario digital Rosario 3.com, 3 de diciembre de 2011. “Proceso de revisión curricular. Ciclo básico. Educación Secundaria Orientada”. Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación, 2011.

“Cuando aún teníamos 8º y 9º año, escuchaba el reclamo de docentes acerca de esa confluencia de Historia y Geografía en un único espacio llamado Ciencias Sociales que generaba dificultades de funcionamiento. Siempre pidieron que Historia fuera Historia, y Geografía, Geografía. Entonces definimos en qué año dictar cada asignatura, porque tenemos una restricción: los espacios curriculares no pueden ser más de diez. No quiere decir que en el ciclo orientado, de 3º en adelante, no reaparezcan una y otra en una composición que dé lugar a la formación completa del alumno.”³⁶⁶

La recuperación de la identidad de las disciplinas en la enseñanza del nivel era una demanda en la que confluían los docentes y estudiantes que se oponían a la nueva reforma. En términos generales, se consensuaba acerca de la necesidad de un cambio que superara los nocivos impactos de la Ley Federal de Educación, más allá de las diferencias que pudieran plantearse en torno al análisis que se hacía de la LEN.

En su memoria correspondiente al período 2010/2011, la conducción provincial de AMSAFE planteaba que la transformación curricular del nivel venía siendo “largamente reclamada por todos los sujetos del quehacer educativo” pero que, sin embargo, no eran adecuadas las circunstancias en las que se había pretendido realizarla, de una manera “impuesta”, “sin discusión con quienes deben llevarla a la práctica cotidianamente”. Se señalaba que en diciembre de 2010 (un año antes) las autoridades ministeriales habían convocado a una jornada de discusión en la que se pretendía que los docentes analizaran un “voluminoso documento” (de 200 páginas) y se evaluaba: “Obviamente, pese al esfuerzo y participación de los compañeros en las escuelas para debatir y aportar al proyecto de transformación curricular, una única jornada no es suficiente ni mucho menos” (pág. 16). Se añadía que, en este marco, el sindicato había planteado la necesidad de postergar la implementación de la reforma hasta el inicio del ciclo lectivo 2012 (fecha límite establecida por el Consejo Federal de Educación), de forma tal que pudiera organizarse una “discusión activa” para el año 2011.

Como ya hemos mencionado, la resistencia a las reformas curriculares del nivel medio tomó dinamismo hacia fines de 2011. Para el 6 de diciembre de ese año, los profesores de Historia convocaban a la primera asamblea de “No a la Reforma” en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Los docentes consultados la recuerdan como una asamblea “multitudinaria”, que llegó a congregarse a casi 100 personas, entre docentes y estudiantes. Allí se elaboró un documento que se posicionó por el “rechazo indeclinable a la reforma”, pues manifestaba: “Consideramos que esta reforma debería ser la oportunidad de superar los lineamientos impuestos por la nefasta

³⁶⁶ Bastús, Luis. Entrevista con Letizia Mengarelli la designada ministra de educación. “Vamos a afianzar esta relación de consenso que construimos con los docentes”. Diario Página 12, 4 de diciembre de 2011 (suplemento Rosario 12).

Ley Federal de Educación, y lejos de esto vemos que no hace más que profundizarla.” Contó con la adhesión de 600 firmas, que incluían a docentes y graduados de las Universidades Nacionales de Rosario y del Litoral, así como a profesores de escuelas medias y estudiantes universitarios y de institutos de formación superior.³⁶⁷

El 20 de diciembre se convocaba a una concentración de profesores y estudiantes “para defender Historia” frente a la sede de la gobernación de la provincia, a la que se sumaron docentes de la carrera de Geografía. La convocatoria anunciaba que estarían presentes “profesores de media, terciarios, de la carrera de historia de la Facultad de Humanidades y Artes y Amsafé Rosario”, y que la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario había solicitado “institucionalmente” a la ministra de educación, dialogar sobre la cuestión. En ese marco, una resolución del Consejo Directivo de esta facultad expresaba que, en su sesión del 14 de diciembre:

“ (...) El Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (...) atento a notas presentadas por docentes y estudiantes y a la difusión pública que ha tomado el caso, asume como propia la preocupación y las objeciones que docentes de la Universidad, Institutos de Formación Docente, graduados y alumnos de las carreras de Historia han manifestado con respecto al proceso de revisión curricular, Ciclo Básico, Educación Secundaria Orientada y solicita a la Sra. Ministra de Educación de la Provincia la oportunidad de generar una instancia de interlocución a efectos de contribuir al debate”.³⁶⁸

Si bien fueron los docentes y estudiantes de Historia quienes desplegaron un papel protagónico, también se plantearon algunas iniciativas en las áreas de Geografía, Ciencias Naturales e incluso en idioma extranjero, aunque con un sensible menor nivel de participación. En todos los casos, se solicitaba la suspensión de la reforma y la apertura de canales de diálogo. En un plano de análisis general, las críticas marcaban:

- La ausencia de espacios de debate en las escuelas. Se objetaba la decisión gubernamental de limitar la discusión al ámbito de los cuerpos directivos y de no considerar la opinión

³⁶⁷ Nos referimos al documento “Una oportunidad desperdiciada”, cuyos fragmentos son reproducidos en la nota “Qué dice el documento de los profesores de Historia”, Diario La Capital, 7 de diciembre de 2011. Véase también la nota “Para los docentes de Historia la reforma curricular es ‘inviabile’ en: Política y Horizonte Noticias.com.ar - Las Toscas periodismo independiente, 18 de diciembre de 2011. El documento fue entregado a la ministra de educación, por parte de un grupo de docentes, en una reunión, el 13 de diciembre. Según expresaba una nota del diario “La Capital”: “La preocupación mayor de las autoridades fue conocer ‘quién había convocado a la reunión de Humanidades’, ‘cómo surgió la protesta’ y en especial se mostraron bastante molestos por ‘la movida de prensa’ que lograron los profesores.” Véase: “Tirón de orejas para docentes que reclaman”, Diario La Capital, 14 de diciembre de 2011. Las comillas son del original.

³⁶⁸ Documento “Profesores y estudiantes se concentrarán mañana para defender Historia (en Rosario)”, 20 de diciembre de 2011.

de los docentes del nivel, formadores de formadores de los institutos terciarios, así como investigadores y docentes de las universidades nacionales del Litoral y de Rosario.

- Que el diseño curricular tenía una fundamentación inconsistente y contradictoria desde el punto de vista teórico y metodológico, al punto que se dudaba de si la propuesta había sido efectivamente redactada por especialistas, interrogante que se abría ante el carácter “anónimo” del documento.³⁶⁹ Se analizaba que los contenidos eran excesivos e inviábiles de ser desarrollados en la carga horaria asignada, de lo que se derivaba un “vaciamiento” de las disciplinas.³⁷⁰

- El carácter desarticulado de la planificación de los cambios, dado que el proceso se iniciaba con una reforma en el ciclo básico y se postergaba la discusión sobre el nivel completo, aspecto que impedía la construcción de una mirada integral.

- La compresión de la enseñanza de disciplinas como Historia, Geografía y Ciencias Biológicas en sólo uno o dos años del ciclo básico común y el desplazamiento de la formación disciplinar, que se acentuaba ante la creación de espacios curriculares que adolecían de una fundamentación clara. En el primer ciclo, la enseñanza de Geografía e Historia quedaba desarticulada, al concentrarse todos los contenidos de una y otra en primer y segundo año respectivamente. Lo mismo ocurría con Biología y Físico-química. Se planteaba que estos criterios dejaban de lado “el principio didáctico-pedagógico de la aprehensión del conocimiento en forma espiralada para pasar a un esquema en el que los aprendizajes de una ciencia quedan trancos al desaparecer ésta al finalizar 1er año, comenzando 2do directamente con una disciplina distinta, lo que ocurre tanto entre Geografía e Historia como entre Biología y Físico-química”.³⁷¹

³⁶⁹ Un documento elaborado por el Frente Gremial 4 de Abril de Reconquista, añadía el “agravante” de que la ministra de Educación “licuaba” la autoría del documento en “67 referentes disciplinares” que lo elaboraron tomando, como punto de partida, el trabajo realizado por 1957 tutores académicos, motivo por el cual se complejizaba identificar un interlocutor, al momento de debatir sobre la pertinencia de los cambios. “Por qué exigimos la suspensión de la reforma curricular en Ciencias Sociales”, Frente Gremial 4 de Abril de Reconquista, 19 de diciembre de 2011.

³⁷⁰ Véase el documento: “Una oportunidad desperdiciada”, Op. Cit.

³⁷¹ Véase: “Por qué exigimos la suspensión de la reforma curricular en Ciencias Sociales”, op. Cit. En el citado documento, se planteaba que el Ministerio apelaba al argumento de que la reforma curricular propuesta se encuadraba en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (que, formulados en el marco de la LEN, regían para todo el país). Sin embargo, se señalaba que, más allá de la posibilidad de las “definiciones jurisdiccionales”, en el caso de Ciencias Sociales, la secuenciación de los contenidos de Historia y Geografía se distribuía en los dos primeros años en forma simultánea, mientras que en Santa Fe se preveía concentrar todos los contenidos de Geografía en primer año y los de Historia en segundo.

- La incertidumbre respecto de la conservación de la fuente de trabajo y el carácter de las “reubicaciones” en el nuevo esquema curricular.

Si recuperamos algunas observaciones que se hacían en el marco específico de cada disciplina, encontramos que, en el caso de Historia, el documento ya citado, “Una oportunidad desperdiciada”, esgrimía que esta reforma reducía ostensiblemente la inserción de los profesores de esta asignatura en el sistema educativo y que el “vaciamiento de los contenidos disciplinares de la Historia” iba en detrimento de “la construcción, reelaboración y crítica de las visiones del pasado” elaboradas por cada generación. Se añadía que negaba a los estudiantes “una oportunidad de participar del proceso de transmisión intergeneracional de la memoria histórica y colectiva”. Elvira Escalona, una docente que desplegó un papel protagónico en la organización de este movimiento, explicaba los motivos del temor al “vaciamiento de la disciplina”, que se vinculaban con la “inviabilidad” de concentrar, en un año, el estudio de “la historia mundial, latinoamericana y argentina desde el siglo XIII al XXI”. Argumentaba que: “Con este diseño curricular, a los docentes no les va a quedar más remedio que hacer una guía breve de algún contenido y no va a dar lugar a ningún tipo de opinión o discusión”.³⁷²

Asimismo, el documento “Apreciaciones de los profesores de Geografía frente a la propuesta del cambio curricular”, elaborado en diciembre de 2011, por docentes del Instituto Superior del Profesorado N° 16 “Dr. Bernardo Houssay” de Rosario alertaba, entre otros aspectos, sobre la concentración -en un solo año- de contenidos vinculados con “el estudio de la compleja organización espacial en América Anglosajona y Latina, y Argentina, recurriendo a elementos explicativos como son los también complejos procesos políticos y sociales”. Se señalaba que este esquema devendría en “vaciamiento” porque esos contenidos eran “inabordables” en un año.

En el área de Ciencias Naturales, se apelaba a la necesidad de que, en Biología, el estudio de la vida se abordara desde una “visión amplia”, con fundamentos en la Física y en la Química que, según se argumentaba, debían enseñarse desde primer año. A su vez, se alertaba sobre el carácter “excesivo” de los contenidos pautados para cada asignatura en esos primeros dos años, así como su “inadecuación” con la “madurez de los alumnos”.³⁷³

³⁷² Véase: “Qué dice el documento de los profesores de historia”. Op. Cit. “Para los docentes de Historia la reforma curricular es ‘inviabile’. Op. Cit.

³⁷³ En el encabezamiento del documento se manifestaba: “Docentes de Biología y Físico Química exigimos la suspensión de la reforma por las siguientes apreciaciones...” Fue presentado el 21 de diciembre de 2011 al personal del Ministerio de Educación, en la sede de la Gobernación de Rosario.

Por último, desde la Asociación de Docentes de Italiano de Rosario (ADIR) se cuestionaba la jerarquía que la propuesta establecía entre el inglés, como primera lengua extranjera, y las demás. Se analizaba que la primacía otorgada al inglés privilegiaba el “uso en el ámbito comercial y tecnológico” y desestimaba otro motivo de interés que pudiera justificar la enseñanza de otra lengua, “reduciendo la formación del educando a expectativas meramente laborales”.³⁷⁴

Si bien todo parece indicar que las acciones que se organizaron en Rosario desplegaron un papel central en las resistencias a la reforma curricular, las fuentes revelan manifestaciones en otros puntos de la provincia. Por ejemplo, un comunicado de prensa del 19 de diciembre de 2011 firmado por un “grupo de docentes de la Ciudad de Santa Fe”, reunido en Plaza España, se pronunciaba frente a “las declaraciones de los actores partícipes de la Reforma Curricular”. Allí subrayaban el carácter inconsulto de la reforma y denunciaban los mecanismos de presión que venían sufriendo frente al pedido de suspensión de la misma. Se señalaba que: “Teniendo en cuenta que desde el ministerio se nos exigen los canales institucionales para expresar nuestra opinión, más de 50 docentes reunidos no comprendemos por qué nos niegan el uso del espacio público de las escuelas para juntarnos y poder debatir esta preocupación que nos genera la implementación de la reforma”. A esto se añadía que, sin notificación oficial, había circulado -por diferentes escuelas- la versión de la apertura de expedientes a los docentes que rechazaron la implementación de la reforma, y que estas mismas presiones también habían tenido lugar en instituciones de la ciudad de Rosario. Se adoptaba una posición crítica respecto de la

³⁷⁴ Tomamos el documento presentado por ADIR al Ministerio de Educación, el 21 de diciembre de 2011. El ya citado documento ministerial “Proceso de revisión curricular. Ciclo básico. Educación secundaria orientada” señalaba: “Al igual que el latín en los tiempos antiguos, la lengua inglesa ha adquirido el status de ‘lengua de interrelación cultural’”. Se fundamentaba la mención particular que se hacía del inglés, “por su uso en el ámbito comercial y tecnológico”, si bien se aclaraba que “de ninguna manera se cierra la puerta a otras lenguas extranjeras que en la actualidad se enseñan o que puedan incluirse a futuro” (2011: 70. Las comillas son del original). Todas las especificaciones concernientes a las pautas metodológicas, selección de contenidos, prácticas áulicas y evaluación tomaban a la enseñanza del inglés como marco de referencia. En marzo de 2012, iniciada la implementación de la reforma, una nota de la Asociación de Profesores de Francés de la provincia de Santa Fe, dirigida a la ministra de educación, expresaba su “disconformidad”, en vistas de las comunicaciones recibidas por parte de “muchas de nuestras colegas”, ante la pérdida de horas y pase a disponibilidad. Se aludía a los problemas vinculados con la reubicación de los docentes en las nuevas grillas. Se observaba que, a pesar de que el cambio curricular contemplaba la enseñanza plurilingüe, los equipos directivos se veían inmersos “en un perverso rompecabezas para poder organizar la planta escolar”, dado que, aparentemente, no estaba prevista la creación de horas. En sintonía con la nota presentada por ADIR, se manifestaba: “En cuanto al documento, nos preguntamos, una vez más, la razón por la cual se reconoce un enfoque plurilingüista pero los contenidos nodales detallados se proporcionan únicamente para el inglés”. La carta cerraba con un pedido de revisión de la situación y de “creación de las horas necesarias para asegurar una formación plurilingüe” y “el mantenimiento de la histórica identidad plurilingüe de muchas escuelas públicas de la Provincia, a lo largo de todo el ciclo secundario.” Documento expedido por la Asociación de Profesores de Francés de la provincia de Santa Fe, marzo de 2012.

actitud de la conducción de AMSAFE, por su “apoyo” a la reforma, al tiempo que se le reclamaba por no “haber desarrollado ninguna instancia donde se hayan consultado las bases”.

Esta mirada sobre la actitud de la conducción provincial concordaba con la del Frente Gremial 4 de Abril. En el ya citado documento elaborado por docentes de Reconquista, se aludía a “las posturas coincidentes de Alesso y el Ministerio de Educación”, y al “discurso contradictorio” de la dirigencia provincial de AMSAFE. En este marco, se retomaba un “Documento Crítico sobre la reforma curricular” que había puesto en circulación la propia conducción provincial, en donde se planteaba que la conversión de áreas en disciplinas no podía hacerse sin respetar la secuenciación pedagógica necesaria, junto con la importancia de garantizar instancias de revisión crítica y propositiva. Se advertía que el sentido de este documento contrastaba con las declaraciones de Sonia Alesso, a quien se le atribuía haber relativizado la demanda de los profesores de Historia, así como la ratificación de que AMSAFE no exigiría la suspensión de la reforma, “a pesar de considerar que la misma no salió por consenso sino ‘por imposición’”. Se añadía que la Comisión Directiva Provincial convergía con las autoridades educativas en apelar a los impactos nocivos de la Ley Federal de Educación “para justificar cualquier tipo de reforma” que, como se analizaba desde el Frente Gremial 4 de Abril, “profundizaría el vaciamiento de los espacios curriculares iniciado en los años del neoliberalismo.”³⁷⁵ Respecto de esta última cuestión, una nota firmada por un docente del Frente Gremial 4 de Abril de esta delegación, subrayaba que era cierto que en la sociedad y en la comunidad educativa en particular existía un consenso generalizado acerca de la necesidad de “superar la Ley Federal de Educación” (en tanto “paradigma de la aplicación de los principios neoliberales en la escuela pública”) pero que, sin embargo, no quedaban dudas de que la forma en que la provincia de Santa Fe había decidido implementar el cambio curricular había generado un “gran malestar en el colectivo docente”, que se había

³⁷⁵ Véase: “Por qué exigimos la suspensión de la reforma curricular en Ciencias Sociales”, op. cit. Las comillas son del original. En este documento se citan frases textuales que se atribuyen a la Secretaria General de AMSAFE, como “Es mentira que se va a dejar de dar historia en algunos años del secundario” (...) En muchas escuelas habrá un seminario de Ciencias Sociales donde se van a comenzar a dar contenidos de Historia” (...) “Hubo poco debate institucional, así que pediremos la conformación de una Mesa Permanente de discusión que tiene que seguir abierta, porque cualquier transición no es fácil. Habrá que seguir evaluando y debatiendo contenidos con mayor participación y consenso” (...) “No se puede discutir la reforma curricular sin entender de qué proceso pedagógico venimos (...) No voy a admitir que me digan que es mejor la ley federal que esta nueva ley.”

organizado “trascendiendo sus representaciones gremiales para reclamar por distintas vías la suspensión de la reforma”.³⁷⁶

Sobre la marcha del ciclo escolar correspondiente a 2012, comenzaron a proliferar las quejas vinculadas con la implementación de la reforma. La Asamblea de Docentes y Estudiantes de Rosario y Santa Fe, organizaba -para el 15 de marzo- la presentación de un petitorio, en la sede del Ministerio de Educación de la ciudad de Santa Fe, que denunciaba el “caos” que se vivía en las escuelas medias y técnicas. A continuación, los manifestantes se dirigirían a la legislatura provincial, con la idea de dar a conocer a los legisladores las características de la reforma y la manera en que venía siendo “impuesta”. Les solicitaban que, en este marco, pidieran precisiones al Ministerio.

Se argumentaba que “la improvisación y la falta de consulta sobre estos cambios en los planes de estudio” había derivado en “no pocos problemas de incertidumbre y desorganización que ya se percibieron en los pocos días de clase de este nivel” (las clases habían comenzado el 5 de marzo). Entre la lista de problemas mencionaban, por ejemplo, la situación de escuelas que debían mantener la grilla horaria del año anterior “hasta nuevo aviso”; casos de directivos que mandaban a los docentes a leer el diseño curricular oficial a la página web del Ministerio para que hicieran “lo que pudieran”; o docentes en disponibilidad que aún estaban esperando que les comunicaran a dónde tenían que concurrir. Asimismo, se relataban “situaciones insólitas”, como la de un profesor de Historia que había sido reubicado en el laboratorio de Ciencias Naturales y la de un docente de Plástica que debía compartir el laboratorio con otro de Biología.³⁷⁷ La situación de desconcierto que se generaba en el caso de los docentes que debían ser “reubicados” se pronunciaba ante el hecho de que los espacios curriculares creados en el marco de la reforma, que tomaban la forma de “seminarios” en distintas temáticas, funcionaban como “bolsa de trabajo”, ya que no siempre se armaban con los profesores formados en la temática “sino con los que quedan dando vuelta”.³⁷⁸

El 22 de marzo, la Cámara de Diputados de la Provincia de Santa Fe aprobaba un proyecto de comunicación en el que solicitaba al Ministerio de Educación que evaluara la

³⁷⁶ Véase: Ruiz Díaz Yoris, Matías, “Algunas notas sobre la suspensión de la reforma curricular en secundario” en: Edición4.com.ar - Reconquista, 27 de marzo de 2012.

³⁷⁷ Información extraída de: oidmortales2011.blogspot.com, lunes 12 de marzo de 2012.

³⁷⁸ Véase: Isaías Marcela, “Es imposible que un chico aprenda ocho siglos de Historia en un año”, Diario La Capital, 17 de marzo de 2012. La nota recupera el análisis de tres profesoras entrevistadas: Leticia Bereciartua, Beatriz Argiroffo y Claudia Etcharry.

posibilidad de suspender la aplicación de la nueva estructura curricular.³⁷⁹ Una nota de opinión del 29 de marzo, firmada por la entonces diputada Verónica Benas, histórica referente del oficialismo de AMSAFE, calificaba de “inoportuna” a la declaración aprobada, en vistas de que, según esgrimía, se trataba de un proceso muy complejo que, aparte de venirse debatiendo con otras jurisdicciones, formaba parte de la agenda de discusión de la paritaria docente. En el cierre de la nota, concluía:

“Es una mala señal de la Cámara de Diputados intentar meter una cuña en la discusión paritaria del gobierno con los docentes. La reforma curricular no debe ser parte del juego político y tenemos que dejar que los acuerdos maduren en los ámbitos correspondientes. Los gremios son claramente representativos y están en condiciones de llevar adelante esta discusión” (Benas, Verónica, “Declaración Inoportuna” en: Rosario 12, 29 de marzo de 2012).

Entretanto, desde una posición distinta, se alertaba sobre el hecho de que la reforma estuviera implementándose a “costo cero”, como “se jactaban” las propias autoridades educativas. Se sostenía que un proceso de este tipo no podía encararse sin nuevos recursos (creación de horas cátedras, cargos, infraestructura). Se planteaba que, en el marco de las “situaciones caóticas” generadas en las escuelas, algunos docentes eran reubicados en materias en las que no estaban formados y para las que no tenían títulos competentes, mientras otros se veían presionados para renunciar a horas interinas, ante la dificultad de acomodar sus horarios a las nuevas grillas. Se analizaba que todas estas situaciones vulneraban las condiciones laborales de los docentes y la calidad educativa y se criticaba el rol más bien pasivo de la dirigencia gremial, “que en el mejor de los casos se abocó a tratar de que ningún docente pierda sus horas, como si la calidad de nuestro trabajo pasara sólo por allí.”³⁸⁰

Es preciso reparar, no obstante, que -sobre la finalización del mes de abril- AMSAFE se sumó a las denuncias de “caos” y “desconcierto” en la implementación de la reforma. De acuerdo con una nota del diario La Capital, la Comisión Directiva volvía a “llevar sus reclamos al gobierno provincial”. Por entonces, César Gómez, secretario de nivel medio en el sindicato, se pronunciaba en torno a los problemas que generaba la reubicación de los profesores en los nuevos espacios curriculares. Planteaba la preocupación por las reubicaciones “mal hechas” y por los casos en que los profesores eran destinados a funciones institucionales, pero sin una especificación que le permitiera a la escuela saber

³⁷⁹ El proyecto contaba con la firma de los diputados Cristiani, Gazcue, Rico, Mirabella, Panella, Vucasovich, Kahlow, Aeberhard, Cinalli y Bielsa.

³⁸⁰ Recuperamos una nota ya citada, elaborada por un docente integrante del Frente Gremial 4 de Abril de Reconquista. Véase: Ruiz Díaz Yoris, Matías, op. Cit.

“en dónde ponerlos a trabajar”. Advertía que los cargos correspondientes a las nuevas materias de las escuelas técnicas, como laboratorios de idiomas, música y plástica, estaban presupuestados pero que aún no contaban con los docentes a cargo, lo que generaba que los estudiantes se quedaran con esas horas “libres”.³⁸¹ Asimismo, la Memoria de AMSAFE correspondiente al período 2011/2012 evaluaba que el cambio curricular a partir de febrero de 2012 se había implementado “con inconvenientes”, dado que no “se tuvo en cuenta la participación efectiva de todos y cada uno de los actores involucrados, la falta de infraestructura, de horas y cargos”. Se agregaba que se había impuesto “sin prever normativa y una visión de la grilla completa (solamente se conocen los espacios de 1ero y 2do año)” (Memoria de AMSAFE 2011/12: 17).

Hacia fines de marzo, y como respuesta a los reclamos impulsados por las universidades, el Ministerio de Educación provincial firmaba un convenio con los rectores de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional del Litoral, donde se acordaba la creación de espacios de cooperación entre las instituciones para realizar el proceso de revisión curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Se preveía que el Ministerio habilitaría un sitio de internet en el que recogería los aportes realizados por los docentes universitarios. En una etapa posterior, las universidades enviarían el informe producido por sus docentes al Ministerio, de manera de sumar los aportes de los institutos de formación docente y las escuelas del nivel. Sobre esta base, el Ministerio elaboraría la versión final de las “nuevas orientaciones curriculares.”³⁸² Poco después, se creaba, como producto de las negociaciones paritarias, una comisión ad-hoc destinada a hacer un seguimiento de la reforma curricular.³⁸³ En el transcurso de 2012, se sostuvieron distintas acciones de protesta contra la instrumentación de la reforma: asambleas, firmas de petitorios, movilizaciones, actos frente al Ministerio de Educación, clases abiertas,

³⁸¹ Langone, Eugenia. “Denuncian que el nivel secundario en la provincia está signado por el caos” en: Diario La Capital, 30 de abril de 2012.

³⁸² Véase: “Las universidades opinarán sobre la nueva reforma curricular” en: Diario La Capital, 30 de marzo de 2012; e información extraída de la página web de la Universidad Nacional del Litoral: https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/la_unl_firmar%c3%a1_convenios_con_el_ministerio_de_educacion%c3%b3n#.X3TfHI-g_IU. Un segundo convenio, preveía el diseño de materiales digitales de enseñanza para el ciclo básico de la escuela secundaria, en el marco del Programa de Formación Laboratorio Pedagógico. Se proponía a los docentes en actividad y a aquellos que se estaban formando, que produjeran los propios materiales digitales de enseñanza.

³⁸³ Desde diciembre de 2011, AMSAFE venía manifestando “la voluntad de crear una comisión de seguimiento de la reforma curricular”. Véase: “Para los docentes de Historia la reforma es inviable”. Op. Cit.

jornadas institucionales, promoción de contactos con senadores y diputados provinciales, pedidos de audiencia, radios abiertas.

Hacia fines de junio, se organizaba un encuentro de profesores y estudiantes en la Escuela Almafuerte de Rosario, “para debatir sobre el presente y futuro de la educación media santafesina”. En una nota realizada por el diario La Capital, Beatriz Argiroffo, profesora integrante de la Asamblea de Docentes y Estudiantes contra la Reforma Curricular, manifestaba que aún no se sabía qué pasaría en 2013 respecto de los cambios curriculares correspondientes a los últimos tres años de la escuela secundaria, situación que, según analizaba, evidenciaba que no se había modificado la metodología de trabajo de las autoridades educativas en la planificación de estos cambios, dado que los profesores no habían tenido la posibilidad de participar. Luego de una charla a cargo de la profesora Beatriz Jouvé, se expondrían las conclusiones de diferentes asambleas realizadas en los institutos terciarios, para pasar a debatir colectivamente sobre “qué escuela queremos, pero siempre desde la escuela, no desde los escritorios del Ministerio”, señalaba la profesora Argiroffo.³⁸⁴

En octubre de ese año, estudiantes secundarios de la modalidad técnica organizaron tomas de escuelas en la Ciudad de Santa Fe. Entre las razones que motorizaron la medida, se invocaba “la pérdida de horas de talleres”, que -según se argumentaba- afectaba a “la identidad de las técnicas”. También se señalaba que la reforma no había sido consultada ni con los profesores ni con los alumnos y “que todos los cuestionamientos que plantearon los docentes en su momento fueron rechazados por el Ministerio”.³⁸⁵

A fines de noviembre, los docentes autoconvocados de la Asamblea contra la reforma curricular organizaron una concentración frente a la delegación rosarina del Ministerio de Educación provincial, con el propósito de solicitar la revisión de los cambios. De acuerdo con lo informado por el diario La Capital, la actividad contaba con el acompañamiento de AMSAFE Rosario. Del mismo modo que en el encuentro organizado en junio, las

³⁸⁴ La charla que desarrollaría la profesora Beatriz Jouvé se titulaba “Entre dichos y hechos: trechos. Debates en torno a la situación educativa”. Véase: “Advierten que son una incógnita los cambios en el secundario” en: Diario La Capital, 29 de junio de 2012.

³⁸⁵ Véase: “Doce días de tomas de escuelas contra la reforma curricular”. Diario La Capital, 30 de octubre de 2012. De acuerdo con la nota, las escuelas Avellaneda y Pizarro eran las que mantenían la toma con continuidad, mientras que otras que se habían plegado ya habían retomado las clases. El día 29 de octubre, los estudiantes, docentes y padres habían mantenido una reunión con el Ministerio de Educación provincial, pero “sin éxito”. En este contexto, los estudiantes se movilizarían a las 11 hs. del día 30 por el centro santafesino. De la reunión de más de cinco horas, participaron representantes de las escuelas Avellaneda, Pizarro y Belgrano de la ciudad Santa Fe, así como de las transferidas de Gálvez y de Laguna Paiva.

preocupaciones se centraban en que no se había consultado sobre los cambios que se introducirían en el ciclo orientado del nivel secundario, que se implementarían en 2013. En el marco del acompañamiento de AMSAFE Rosario a la “Asamblea de profesores autoconvocados”, Daniel Couselo, entonces Secretario General de la seccional, afirmaba:

"Es una reforma curricular inconulta y arbitraria, no sólo va a dejar a muchos compañeros sin trabajo, por el hecho de que las asignaturas que daban no van a estar más o sus títulos no van a tener la validez necesaria; sino que además, va a existir un aumento en la brecha de desigualdad social, debido al achique de los espacios curriculares como las ciencias sociales, naturales y la educación artística, entre otros (...) Lejos de garantizar mayores oportunidades de acceso al conocimiento, se cercenan espacios fundamentales para una educación integral de miles de jóvenes, rompiendo con el principio de educación igualitaria".³⁸⁶

Un documento elaborado por la “Asamblea de Docentes y Estudiantes contra la Reforma Curricular”, aportaba algunos elementos que caracterizaban la situación transitada por el nivel secundario en esta fase de implementación de la reforma. Allí se subrayaban problemas que, de algún modo, ya venían siendo anticipados por distintos actores involucrados en el conflicto, a saber: docentes que dictaban materias no acordes con sus títulos; pérdida de horas (especialmente en la segunda lengua extranjera y en el ciclo orientado en economía); vaciamiento de contenidos en la formación general y en la orientada; directores que se veían obligados a reubicar a los docentes, pero “bajo la consigna ministerial ‘Ni una hora cátedra más’”. Se concluía:

“En medio de esta situación se encuentran nuestros alumnos, cursando una educación secundaria con una estructura curricular precarizada, desarticulada entre un ciclo y otro, que desconsidera abiertamente el conocimiento como un principio sustantivo de la formación, limitando enormemente las posibilidades tanto de inserción en ámbitos laborales como la continuidad de la formación en el nivel superior terciario o universitario”.³⁸⁷

En el balance de este proceso, los referentes del Frente Gremial 4 de Abril valoran el espacio de las autoconvocatorias por su potencial para abrir “una nueva etapa de discusión”, con condiciones distintas a las “impuestas” inicialmente por el gobierno. Se pondera el crecimiento de la cantidad de delegados gremiales en el nivel secundario y se reconoce el haber preservado las fuentes de trabajo (más allá de los perjuicios en ciertas áreas) junto con la posibilidad de redefinir algunas orientaciones curriculares, en particular en el área de Ciencias Sociales, que fue la más movilizada.³⁸⁸ Por ejemplo, en

³⁸⁶Véase: “Hoy se concentran los profesores contra la reforma del secundario” en: Diario La Capital, 28 de noviembre de 2012. Se menciona especialmente, entre las asignaturas afectadas, a las pertenecientes al área contable.

³⁸⁷ Asamblea de Docentes y Estudiantes contra la Reforma Curricular, “La reforma curricular en la provincia de Santa Fe. Un balance necesario”, 27 de noviembre de 2012. Las comillas son del original.

³⁸⁸ De acuerdo con los docentes consultados, la versión definitiva del nuevo diseño curricular se aprobó en febrero de 2014. Se valoran las mejoras conquistadas, como una consecuencia del “activismo de ‘no a la reforma.’”

el caso de Historia, se logró que los planes contemplaran un mínimo de tres años de enseñanza, de segundo a cuarto año. En la orientación de “Ciencias Sociales y Humanidades”, se extendía al quinto año.

Por su parte, la Memoria de AMSAFE correspondiente al período 2012/2013 evaluaba, como “logro”, el dictado de un decreto que establecía las pautas para “reubicar” a los docentes afectados por los cambios curriculares (Decreto N°485/12), dado que -según se argumentaba- brindaba garantías de estabilidad laboral a titulares e interinos hasta el momento de ser reubicados y posibilitaba que estas reubicaciones “respetaran” la función docente para la cual fueron formados.³⁸⁹

La experiencia relatada revela el potencial que en este conflicto específico adquirió el formato de la autoconvocatoria para albergar y responder a preocupaciones que emergían frente a una problemática que afectaba a un universo más amplio que el del campo gremial. En este proceso, la “Asamblea de docentes y estudiantes en contra de la reforma curricular” alojó a una diversidad de sectores movilizados: docentes del nivel secundario, centros de estudiantes y formadores de formadores de los institutos de nivel superior y de las universidades. En el análisis de la experiencia, algunos delegados gremiales reconocen el carácter tardío de la respuesta de la seccional local, no sin por ello dejar de valorar el punto de inflexión que este conflicto representó para la proyección y el fortalecimiento de la política sindical en el área. A su vez, los docentes consultados ponderan el acompañamiento de la conducción de AMSAFE Rosario, que respaldó con sus recursos a las distintas iniciativas impulsadas.

En lo que concierne a la relación con el oficialismo de AMSAFE, identificamos una dinámica similar a la caracterizada en el capítulo 7 respecto de las disputas sectoriales. Allí planteábamos que las divergencias entre la conducción sindical provincial y la de la seccional no obstan la identificación de convergencias en posicionamientos que, en términos generales, se mostraron críticos respecto de la modalidad adoptada para el diseño y la implementación de la reforma curricular, aun cuando las iniciativas que surgían de la Asamblea evidenciaban una apuesta por activar la movilización y complejizar el abordaje del problema. En este contexto, se plantearon denuncias respecto

³⁸⁹ Algunos docentes consultados señalan -no obstante- que, en el área de Contabilidad, se “perdieron horas de trabajo” e incluso se generaron situaciones de profesores que quedaron en disponibilidad.

de lo que se analizaba como “contradicciones” entre los documentos publicados por AMSAFE y su modo de intervenir en el conflicto.

Distintos aspectos de la experiencia relatada evidencian que las acciones emprendidas por los docentes que participaron de este movimiento pueden ser leídas como parte de la histórica lucha que los trabajadores de este sector vienen librando frente a la “tendencial expropiación sobre el control del proceso de trabajo” y a la profundización de la escisión entre concepción y ejecución, en los términos conceptualizados por Ricardo Donaire (2017), en el marco del proceso de proletarización. Las problemáticas denunciadas por la Asamblea ponían de manifiesto el poder de *mediación* de las decisiones de las autoridades estatales en la tarea de enseñar (Donaire, 2012; 2017), que -en el caso que estamos analizando- tuvieron su expresión en las definiciones político-técnicas que el gobierno de la provincia tomó en torno a la estructura curricular. En este contexto, a las preocupaciones vinculadas con la pérdida de la fuente de trabajo, se añadían:

-El “carácter impuesto” de los cambios curriculares.

-La concentración de contenidos en una carga horaria reducida que, según se argumentaba, redundaba en el “vaciamiento” de las disciplinas y en una inadecuación respecto de los estudiantes ingresantes al nivel.

-El carácter desarticulado de la planificación de los cambios curriculares, al quedar fraccionada la discusión respecto del nivel completo.

-La des jerarquización de lenguas extranjeras como el francés y el italiano.

-El recorte de horas de talleres en las escuelas técnicas.

-La reubicación de profesores en espacios curriculares que no se adecuaban a la formación de base de estos docentes.

-La falta de previsión de los recursos materiales necesarios (horas cátedra, cargos, infraestructura) para la implementación de los cambios proyectados.

Los problemas recién enumerados revelan el despliegue de una política que imponía restricciones al ejercicio de la tarea laboral. La profundización del debate y la toma de posición pública constituyeron la vía para confrontar contra prescripciones que desarticulaban los sentidos colectivamente construidos en torno a la enseñanza de las disciplinas y, en ese marco, resistir frente a decisiones gubernamentales que erosionaban la autonomía de los docentes en el desarrollo del currículum.

c.2. La formación de docentes de Educación Secundaria

A mediados de 2013, el Ministerio de Educación provincial impulsaba la reforma curricular para las carreras de formación de docentes del nivel secundario. En una nota dirigida a los equipos directivos, profesores y estudiantes de las instituciones, informaba sobre la organización de “instancias de reflexión, puesta en discusión y debate crítico”, que se desarrollarían en dos jornadas institucionales a realizarse entre el 30 de septiembre y el 25 de octubre, según lo dispusieran los directivos de los profesorados. La primera, se destinaría al análisis de documentos curriculares y la segunda se focalizaría en el Reglamento de Práctica y Régimen Académico Marco.

La comunicación establecía las pautas para la construcción de los documentos curriculares, según los lineamientos aprobados a nivel nacional, a saber:

- Cuatro años de duración de todas las carreras de Formación Docente.
- Una carga horaria mínima de 2600 hs. reloj, considerando 32 semanas al año.
- Tres campos de conocimiento: el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Práctica Profesional, con un desarrollo simultáneo durante toda la carrera.

Se añadía que, a pesar de que los campos estaban determinados estimativamente por la normativa nacional en porcentajes (50 a 60% para la Formación Específica; 25 a 35% para la Formación General; de 15 a 25% para la Formación en la Práctica Profesional), se aspiraba a ligarlos “en un todo integrado” que tendiera a “superar la frecuente fragmentación tradicional del currículo”. Se planteaba que, en vistas de que los acuerdos federales pautaban que el campo de la formación general se definía como “un campo común a todas las carreras de Formación Docente”, la provincia de Santa Fe contaba con “avances en la definición de este campo” que ya se encontraban presentes en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria.³⁹⁰

Del mismo modo que como con la reforma curricular del nivel medio, los profesorados de Historia desplegaron un papel protagónico en la resistencia a esta política educativa. Los docentes consultados destacan incluso el nivel de adhesión que le otorgaron al

³⁹⁰ “Documento Introductorio para Jornadas Institucionales de 2013”, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Institucionales, Dirección Provincial de Educación Superior.

reclamo “historiadores e historiadoras de todo el país”. Un cuestionamiento sustantivo, transversal a los documentos que circularon por entonces, se relacionaba con el análisis de que la reforma era tributaria de “un claro relegamiento del conocimiento en pos de formaciones generales difusas, con cargas horarias menguadas, que deterioran la calidad de los trayectos formativos de los futuros docentes.”³⁹¹ Sobre la base de este análisis, se realizaban las siguientes objeciones:

- Las instancias de reflexión propuestas por las autoridades no habilitaban “una real intervención y participación de los docentes de los institutos terciarios ni de los docentes e investigadores de las Universidades Nacionales del Litoral y Rosario”.
- La nueva estructura curricular implicaba “un ostensible ajuste del presupuesto horario”, afectaba especialmente a las materias disciplinares (Historia, Matemática, Biología, etc.) y concedía “una carga horaria exagerada” a asignaturas del campo de la “formación general” y “pedagógica”.³⁹²
- Se consideraba “inapropiada”, la utilización de “modelos pensados para la formación de docentes del nivel inicial y primario como homologables a la formación del resto de los niveles educativos”, en la medida en que se pensaba que la formación general no podía quedar “desarticulada” de la específica.

Una crítica de fondo, que subyacía en estos cuestionamientos puntuales, se vinculaba con lo que se denunciaba como “falsa inclusión” de la reforma educativa, categorizada también en términos de “inclusión excluyente”, como forma de dimensionar el “problema social” que atravesaba a la escuela y que se manifestaba en fenómenos como la “deserción” y la “violencia”. Se señalaba, así, una problemática que, según se argumentaba, era “negada” por una política educativa que reducía a la escuela a un “lugar de contención”.³⁹³

³⁹¹ “Docentes y estudiantes de Historia rechazan la reforma curricular del Ministerio de Educación de la provincia: ‘No se puede enseñar lo que no se conoce’”. Documento firmado por docentes, investigadores y estudiantes de Historia de los Institutos 22; 3; 28; 29 y de la Universidad Nacional de Rosario, reunidos en Asamblea el día 20 de noviembre de 2013, en el Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”.

³⁹² A esto se añadía que la reforma desplazaba la prioridad que, según se argumentaba, deberían tener espacios de formación en el conocimiento científico específico, por parte de otros espacios que se volvían reiterativos (como en el caso de las materias que referían a “educación”) o que evaluaban como “vacíos”, como en el caso de “Cuerpo y Movimiento”. Véase: Documento correspondiente a “las reflexiones, críticas y propuestas debatidas en la 1° Jornada Institucional relativa a la Revisión Curricular en Profesorados de Nivel Secundario y modalidades de la sección Historia”, Instituto Superior de Profesorado N°22, s/f.

³⁹³ Informe sobre la reunión por reforma curricular en el Nivel Superior, Santa Fe, Historia y Geografía, 8 de noviembre de 2013.

Este conflicto mantuvo una importante repercusión en el transcurso de 2014. Un documento de AMSAFE Rosario señalaba que la delegación había participado de diversas convocatorias que se propusieron desarrollar el debate con la comunidad educativa, para construir una posición de “rechazo” a la reforma.³⁹⁴ Por su parte, hacia fines de mayo, la conducción provincial de AMSAFE había puesto en circulación el documento, “Nivel Superior: Aportes al debate de Cambio Curricular en la Formación Docente en la Provincia de Santa Fe”, como contribución para las jornadas institucionales. El documento proponía:

“(…) aportar argumentos que –desde la perspectiva de los trabajadores y trabajadoras de la educación- interpelen la propuesta ‘borrador’ oficial sobre Diseños Curriculares para la Formación Docente de la Provincia de Santa Fe, con el objetivo de construir condiciones que favorezcan una mirada crítica de los mismos y la necesidad de democratización del currículum”.³⁹⁵

Se planteaba que el sostén de la política curricular debía ser la apertura de espacios de “construcción colectiva” en los institutos de formación docente, como forma de garantizar la participación de los trabajadores de la educación y de los estudiantes. Desde una “perspectiva político-pedagógica con contenido nacional y latinoamericano”, se sugerían dimensiones para el abordaje del debate, como ¿qué docente necesitamos formar?, ¿para qué proyecto de país?, ¿en qué condiciones? Se consideraba que estos diseños debían articular **“la propuesta curricular con los tiempos y espacios para el trabajo institucional, formación en ejercicio e investigación”**, como forma de resguardar una concepción “integral” del trabajo docente. En virtud de la relevancia que estas dimensiones asumían en la discusión, se señalaba que el debate y la construcción de nuevos diseños curriculares demandaban **“otros tiempos y espacios de producción”** y que esta tarea excedía **“las urgencias planteadas por la jurisdicción”**, que -según se esbozaba- alentaban un trabajo fragmentado en distintos compartimentos, sin favorecer “una mirada integral y contextualizada de los Diseños Curriculares que necesitamos para la Formación de Formadores en la Provincia de Santa Fe”.³⁹⁶

Desde AMSAFE Rosario, se observaba que este documento elaborado por la Comisión Directiva provincial no proporcionaba “ni una palabra de crítica, ni una opinión sobre la reforma que las autoridades educativas impulsan”. Se sostenía que, más allá de los

³⁹⁴ Documento de Convocatoria a la Concentración contra la Reforma Curricular, AMSAFE Rosario, 10 de junio de 2014.

³⁹⁵ “Nivel Superior: Aportes al debate de Cambio Curricular en la Formación Docente en la Provincia de Santa Fe”, AMSAFE, 23 de mayo de 2014, pág. 1. Las comillas son del original

³⁹⁶ “Nivel Superior: Aportes al debate de Cambio Curricular en la Formación Docente en la Provincia de Santa Fe”. Op. Cit. Pp. 3-4. Las negritas son del original.

reclamos realizados desde distintos ámbitos, la conducción provincial no había convocado a ninguna reunión y que este documento era una expresión de su “silencio”.³⁹⁷

Se argumentaba que, a pesar de que hacía más de una década, el gobierno nacional venía apelando a la necesidad de un “profundo cambio de educación”, que “habría dejado atrás” a los 90, quienes trabajaban todos los días en el sistema educativo se enfrentaban con el hecho de que los discursos oficiales se distanciaban de la realidad de las escuelas. Una realidad que se asociaba con “edificios en malas condiciones”, “salarios que no alcanzan”, “malas condiciones de trabajo”, “altos niveles de deserción”, “crecimiento de la educación privada”, entre algunos de los núcleos duros que, según se planteaba, seguían presentes. Se añadía que, en el marco de la vigencia de la Ley de Educación Superior, el nivel superior era el ámbito donde se daba una “más fuerte” continuidad de las políticas de los 90.³⁹⁸

De la reforma propuesta por las autoridades educativas de la provincia, se objetaban dos ejes que se consideraban centrales: la reducción de la formación específica de cada carrera y la disminución de las horas reloj totales de los planes.³⁹⁹ Se aludía al carácter “alarmante” de los argumentos de los funcionarios, quienes fundamentaban estas decisiones en el hecho de que los estudiantes “son adultos que trabajan, tienen familia y no pueden estar todo el día en el instituto”. De esta forma, se planteaba que la reforma “nos presenta a un estudiante de profesorado devaluado social y culturalmente que se prepara para una escuela vaciada de contenidos” que “prioriza la contención social al desarrollo de conocimientos”. Si bien se reconocía que esta realidad atravesaba a las escuelas, se analizaba que era un desafío enfrentarla y no naturalizarla, como se veía hacia el nuevo plan de estudios.

Se advertía, como una posible consecuencia de estos cambios, un recorte de la incumbencia de los títulos, dado que se temía que la enseñanza en el nivel superior

³⁹⁷ Documento de Convocatoria a la Concentración contra la Reforma Curricular. Op. Cit.

³⁹⁸ Documento de Convocatoria a la Concentración contra la Reforma Curricular. Op. Cit.

³⁹⁹ El documento informaba que, de unas 2900 o 3000 horas reloj totales que poseían las carreras, se pretendía bajarlas a 2600 o 2800. Cabe aclarar que, respecto de los dos ejes problemáticos subrayados por la conducción de la Delegación Rosario, el documento elaborado por AMSAFE provincial, se había pronunciado, en términos más bien genéricos, por las necesidades de garantizar una carga horaria que atendiera “a la permanencia y la trayectoria de los estudiantes, en función de los recorridos académicos, tales como correlatividades, acreditaciones, formas de cursados, espacios institucionales”, así como a “la especificidad de cada una de las carreras que, sin perder de vista la formación general, demandan tiempos, espacios y recursos en la formación orientada vinculada a los diferentes niveles del sistema educativo para los que forma así como otros ámbitos de inserción laboral.” Véase: “Nivel Superior: Aportes al debate de Cambio Curricular en la Formación Docente en la Provincia de Santa Fe”, op. Cit. Pág. 4.

quedara centralmente a cargo de los graduados de la Universidad. En ese contexto, se observaba que la política diseñada por las autoridades ministeriales estaba “marcada por la degradación, el vaciamiento y el ‘facilismo’”. El documento cerraba con el planteo de la preocupación en torno al crecimiento del sector privado, que se veía “favorecido” por la reducción de horas reloj, en la medida en que sus “dueños” podrían ahorrar “miles de pesos”, en el nivel donde “más ha avanzado el proceso de privatización de la enseñanza”. Por último, se reclamaban “espacios de participación real y no de legitimación de decisiones ya tomadas”. Se convocaba a expresar el rechazo a la reforma que el Ministerio pretendía “imponer” a través de un esquema de “participación restringida”.⁴⁰⁰

Al igual que en el caso de las reformas curriculares del nivel medio, los testimonios de los docentes que participaron de este proceso destacan el carácter amplio del movimiento. Sin embargo, un aspecto que se marca como diferente respecto de la experiencia anterior es que AMSAFE Rosario tomó el problema desde el inicio. Una de las docentes consultadas, profesora de la Universidad Nacional de Rosario, señala que fue “la única conducción que nos acompañó” y subraya, como logro más importante de este proceso, el hecho de que, en el caso de Historia, la redacción del diseño curricular haya quedado en manos de quienes se movilizaron. Aun cuando reconoce que tuvieron que amoldarse al “corsé” de los propios lineamientos que venían establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional, valora que pudieron tomar la tarea de redactar “la mejor reforma posible”. En ese proceso, desplegó un papel sustantivo la realización de dos jornadas institucionales en 2015 (en Rosario y en Santa Fe respectivamente), con la participación de profesores, estudiantes y especialistas, donde se discutió sobre los contenidos de cada una de las asignaturas del plan de estudios, que fue aprobado en 2017.⁴⁰¹

Del mismo modo que en el conflicto anterior, los cuestionamientos hacia la política curricular impulsada por el gobierno de la provincia cargaba sus tintas contra lo que se advertía como un peligro de degradación de la formación en las disciplinas, de los futuros profesores y, concomitantemente, de los estudiantes de la escuela secundaria. En este contexto, la conducción provincial demandaba la habilitación de “tiempos y espacios de

⁴⁰⁰ Documento de Convocatoria a la Concentración contra la Reforma Curricular. Op. Cit. Las comillas son del original.

⁴⁰¹ No es anecdótico el hecho de que algunos de estos profesores hayan obtenido el reconocimiento de carga horaria laboral para abocarse a esta tarea. Incluso, para la participación en las jornadas de 2015, se contó con apoyo financiero de las autoridades educativas y de AMSAFE Rosario, que colaboró en el costeo del transporte y de los gastos de refrigerio.

producción”, como forma de superar el trabajo “fragmentado” que se alentaba desde las autoridades provinciales.

Uno de los núcleos problemáticos que vertebraban las críticas de AMSAFE Rosario se relacionaban con el modelo de escuela y de estudiante que subyacían en los cambios que se impulsaban y, en ese marco, con la necesidad de enfrentar una política educativa que priorizaba la “contención social” y desplazaba el “desarrollo de conocimientos”. Desde esta perspectiva, se denunciaba el carácter “falso” de la “inclusión” y “la distancia entre los discursos oficiales y la realidad de las escuelas”. Los reclamos orientados a ampliar los espacios de participación y discusión pueden ser leídos, igual que en la experiencia anterior, como la expresión de la disputa por conquistar una autonomía erosionada, por la crítica situación social en la que se veían inmersas las escuelas, y por el redireccionamiento de los procesos de formación docente promovidos por las reformas.

d. Estrategias de organización gremial frente a las problemáticas pedagógicas contemporáneas

“Hoy, los compañeros maestros... También, desde la escuela... Trajeron un nuevo reclamo. Y a través de una definición ‘Paren de matar a nuestros alumnos’, se empezó a discutir todo el tema de la violencia social y de la violencia vinculada al narcotráfico, que en esta ciudad está sucediendo. Porque cada uno de esos chicos... Muchas veces, víctimas... Y, muchas veces, victimarios... Pero no dejan de ser víctimas del sistema. Tienen una biografía y tienen una historia de vida. Y tienen una historia de vida en la escuela. Y si vos rastreás la historia de vida en las escuelas, te das cuenta qué fue pasando con cada uno de esos chicos, qué fue pasando en su familia, qué fue pasando en su historia. Eso hoy se trabaja muchísimo en la escuela. Genera mucha sensibilidad... Genera mucho compromiso. Y esa es otra parte del programa que no está puesto por las agrupaciones sindicales, sino que sensibilidades de diversos compañeros... Si vos tenés la posibilidad de hacer un sindicato abierto y democrático, lo lográs... Lo lográs, así. Con eso... Pasa también con los temas ambientales... El tema de género...” (Exposición de Gustavo Terés, Secretario General de AMSAFE Rosario, en un panel del V Seminario Internacional de la Red ASTE, 13 de noviembre de 2015).

En este apartado, nos centramos en la caracterización de algunas propuestas que emergen ante el desafío de responder a ciertas problemáticas sociales contemporáneas que atraviesan a la vida cotidiana de la escuela. Pensamos que la forma que asume el abordaje de estos problemas permite poner en dimensión al menos dos aspectos de la concepción programática del Frente Gremial 4 de Abril, ya analizada en el capítulo 5: el papel del “vínculo con los afiliados” en la construcción del programa y una idea de clasismo, asociada a la construcción de una mirada política sindical integral, que contemple la multiplicidad de problemas que atraviesan a las condiciones de vida en el capitalismo contemporáneo. En este contexto, es posible identificar una forma de intervención que se define a partir de la convergencia de propuestas que se tejen en los cuerpos orgánicos del

sindicato y aquellas líneas de acción que, autónomamente o de manera “autoconvocada”, se gestan en las escuelas. Recordemos que en el capítulo 6 destacábamos la representación que los delegados de base tenían de AMSAFE Rosario como un sindicato “de puertas abiertas”, figura empleada para denotar, entre otros aspectos, la mirada atenta y la generación de espacios diversos para abordar distintas problemáticas del proceso pedagógico, así como el respaldo de las iniciativas que surgen en las escuelas.

Dentro de este marco de referencia general, se asume el desafío de profundizar la conceptualización de diversas problemáticas emergentes, condicionadas por la crítica situación de desigualdad social que condiciona la vida de los niños y jóvenes de los sectores populares que concurren a la escuela pública. Se plantea la necesidad de repensar el trabajo docente, al calor de las dinámicas que irrumpen en un escenario atravesado por transformaciones históricas y socio-económicas, en los espacios barriales y en los grupos familiares.⁴⁰²

“Hoy la relación es distinta. Entonces, cambió el sujeto... Los pibes no son... Son distintos. Hay una realidad complicada. Se metieron otras cosas en los barrios. Nosotros tenemos barrios atravesados por guerras de bandas de narcos que se cagan a tiros en la puerta de la escuela... Adentro de la escuela... ¿Viste? Entonces, en esos contextos, ¿cómo?... ¿Cómo pensar, digamos, el trabajo, la tarea y el rol de la escuela? Yo creo en eso. Creo que hay que pensar a la escuela inserta en un entramado social más grande, donde entran en juego los centros de salud, los trabajadores de la salud... Donde tienen que entrar en juego otros trabajadores con otras miradas profesionales que puedan complementar y completar el trabajo del docente adentro y afuera de la escuela. Nosotros insistimos mucho con los equipos interdisciplinarios. Yo creo que... Tener hoy trabajando con los docentes (a) trabajadores sociales, psicólogos... No sé... Hasta, digamos, abrir ese campo hacia otras miras... Inclusive con los trabajadores de los centros de salud. Con los pibes adentro, con las familias adentro y afuera de la escuela. Yo creo que la escuela, hoy... Eh... No desde una mirada de un lugar de contención o de una caja de contención sino de un lugar que brinda... Digamos... Donde esos chicos realmente tengan en la escuela una herramienta de acceso al conocimiento” (E4, miembro fundador de la agrupación “Sur”, fundador de la agrupación “Paulo Freire”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistado en 2012).

Desde esta caracterización de la realidad, los militantes orgánicos apelan a la figura del sindicato como un “espacio de referencia” que, sin estar en condiciones de ofrecer “todas las respuestas”, acompaña y brinda herramientas para apuntalar la salida colectiva frente a distintas situaciones conflictivas que se suscitan en las escuelas. Este es el contexto desde el cual se alientan distintas líneas de acción que propugnan fortalecer a la institución escolar y a los vínculos con otras organizaciones del territorio al que pertenece, desde una perspectiva de restitución del sentido colectivo del trabajo docente. Estas

⁴⁰² Tomamos como referencia el artículo de Achilli, Elena; Vera, Myrian; Pavesio, M. Victoria: “El trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Una experiencia en Taller de Educadores” en: *Camino a la escuela*. Publicación de la Secretaría de Cultura de AMSAFE Rosario, N° 9, septiembre de 2017. En este artículo se presentan algunas reflexiones acuñadas en el Taller de Educadores desarrollado en el marco de un convenio entre el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos -CeaCu-; Facultad de Humanidades y Artes, UNR y la Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario.

acciones toman su curso a través de la organización de espacios de discusión “por nivel” y “por modalidad”, o bien a partir de la conformación de comisiones de trabajo en torno a distintos proyectos político-pedagógicos. A modo ilustrativo, desarrollamos una breve descripción de tres proyectos que han tomado envergadura.

d.1 “Basta de matar a nuestrxs alumnxs”

Este proyecto se impulsa a partir de la confluencia de acciones que empezaron a desarrollarse desde un grupo de escuelas y otras iniciativas generadas desde el sindicato para dar respuesta al fenómeno de la estigmatización de los niños y jóvenes víctimas de las redes de trata, narcotráfico y gatillo fácil. Se planteaba la preocupación por los cada vez más frecuentes asesinatos de alumnos o ex alumnos y la necesidad de poner un freno a la naturalización y al consentimiento de esas muertes.

Entrevistado-: (...) Ahora yo estoy laburando con algunos miembros de la Comisión Directiva, con un grupo que se llama “Basta de matar a nuestros alumnos”, con “x”... nuestros alumnos y alumnas... Que empezó también con acciones que se fueron haciendo en distintas escuelas y logramos juntarnos en el sindicato. Y bueno, ahora estamos laburando en conjunto.

Entrevistadora-: O sea, ¿eso empezó desde las escuelas? Esta preocupación...

Entrevistado-: Sí. En realidad, coincidió, en algún momento, con que en algunas escuelas estábamos laburando esto, porque teníamos pibes asesinados concretamente, ¿no? Alumnos o ex alumnos... Entonces, la cuestión era ver cómo resolvíamos esto, cómo seguíamos laburando después de una situación así... Y bueno, recuerdo que en una asamblea nos encontrábamos dos o tres que estábamos pasando por la misma situación. Justamente, desde la comisión directiva se había... Habían sacado una campaña de fotos con un cartel que decía “Basta de matar a nuestros alumnos”. Y bueno, nosotros logramos transformar esa campaña en un laburo político que tiene que ver con la construcción de biografías, con hacer público quiénes son esos pibes y en qué circunstancias mueren... De contextualizar un poco como para... Para dar discusión... Incluso... No... Incluso, no... Fundamentalmente, no incluso... Fundamentalmente... Con nuestros compañeros y compañeras que, por ahí, dicen, “bueno, uno menos” o “bueno, lo mataron... estaba afanando...” (E12, delegado de base. Entrevistado en 2015).

De acuerdo con los relatos de los entrevistados, los casos que le dieron impulso a esta experiencia fueron los asesinatos de David Moreira, el 22 marzo de 2014, y el de Jonathan Herrera, el 4 de enero de 2015. David Moreira había sido asesinado a golpes por una patota, luego de que el joven de 18 años le arrebatara un bolso a una joven mujer. Jonathan Herrera, de 21 años, fue víctima del gatillo fácil policial, mientras lavaba su auto en la puerta de su casa. El caso de David es recordado por el debate que generó en las escuelas y las señales de alerta que recibió el sindicato, respecto de la necesidad política de dar una discusión profunda sobre la cuestión. En ese marco, una de las referentes conceptualiza a la experiencia como una oportunidad para reflexionar sobre la solidaridad de clase o, según sus propios términos, la propia formación de la “conciencia de clase”.

Entrevistada:- (...) Después, hicimos un grupo dentro de AMSAFE junto con la Secretaría de Derechos Humanos, de Derechos Humanos y Cultura... ‘Basta de matar a nuestros alumnos’. Porque había toda una cosa así... Que también... Totalmente ligada a la clase, ¿no? Que estalla cuando es el linchamiento de David Moreira. Estalla porque, dentro de las escuelas, se da un debate donde compañeros y compañeras justifican a los linchadores, eh... Y tampoco sirve la discusión, los enojos y demás, sino podés ver desde qué lugar empezás a tirar la punta. Y lo que surgió allí... Fue armar pequeñas biografías donde ubicábamos de nuevo a los pibes como pibes. Biografías escolares... Que lo más cerca que teníamos era buscar a los que fueron docentes. Y ahí, compañeros de base... Varios que están ahí siempre, en las reuniones del grupo, fueron los que se ocuparon de ir a las escuelas. Uno había sido maestro de David. Es el primero que se acerca... Y, después, ir a las escuelas por los otros pibes y demás (...)

Entrevistadora:- ¿Cómo se actúa ahí?, ¿cómo sería la relación de los militantes activos del sindicato con estos espacios?

Entrevistada:- Es relativo. Es como en la escuela, uno a uno... Porque yo conozco compañeras que... (Plantean) “Son unos negros, los que te roban, lo que no es justo...” Y, a su vez, con esos mismos pibes, tienen una relación espectacular. Y si tienen que hacer cosas fuera de hora por esos mismos pibes, las hacen. Entonces ahí vos decís, “bueno, acá lo único que falta es pegarle una vuelta...” A la paciencia de tener charlas y poder escucharlas, a ver de dónde vienen esos preconceptos y... Porque no hay desprecio, al contrario... Después hay realmente vínculos muy lindos, capaz que con los padres no, pero con los pibes sí” (E19, militante de la Agrupación Margen Izquierda. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2016).

El testimonio permite apreciar el carácter desafiante que parecía tomar este tipo de discusión en la vida cotidiana de la escuela, donde se planteaba la necesidad de una escucha “paciente”, como forma de construir un vínculo de empatía que permitiera capturar esos sentidos de solidaridad por los “pibes” que constituían el plafón desde donde problematizar los “preconceptos”. En el marco de esta problematización, el proyecto apuntaba a humanizar a estos niños y jóvenes, a reconstruir su identidad, sus sueños y sus expectativas. La propuesta también contemplaba el acompañamiento de las familias.

“Bueno, lo que queremos hacer es tratar de demostrar que la sociedad está funcionando de alguna forma que... La vida de estos pibes... La sociedad tiene responsabilidad también en cómo terminó... No es una cosa de ‘porque el pibe era chorro’, ‘porque el pibe era narco’ o ‘porque era soldadito, le pasó lo que le pasó’... Sino que hay condiciones de nuestra sociedad que crean esas vidas también. Y bueno, me parece importante que un sindicato docente lo tome” (E11, delegado de base. Entrevistado en 2016).

Un documento difundido desde AMSAFE Rosario apelaba al imperativo de “desnaturalizar el sentido común” e “instalar la urgencia de hablar de esto en el conjunto de la base docente y la sociedad toda”, así como de dar una batalla contra los discursos que culpabilizan a los jóvenes. Se pronunciaba sobre la responsabilidad del Estado, el poder político, el poder judicial y el entramado narco policial. Se alertaba sobre el hecho de que, a pesar de que el “gatillo fácil” y otras formas de muerte violenta en los barrios no constituían un problema “nuevo”, en los últimos años “el salto en las cifras” no dejaba

“espacio para el acostumbramiento”. Se compartían estadísticas oficiales que evidenciaban el incremento de este tipo de asesinatos.⁴⁰³

La comisión que se organizó a partir de este grupo de trabajo mantenía reuniones cada quince días, de las que también participaba la Asamblea por los Derechos de la Niñez y la Juventud. Allí se asumía la tarea de reconstruir las biografías escolares de los jóvenes asesinados, y se impulsaban campañas de fotografía, con el propósito de “sensibilizar sobre esta situación”. De esta forma, se buscaba batallar contra la idea de que la solución se vinculaba con el incremento de los miembros de las fuerzas represivas.⁴⁰⁴ En ese marco, AMSAFE Rosario se sumó a distintas manifestaciones. El 4 de marzo de 2015, se movilizó, junto con la Asamblea por los Derechos de la Niñez y la Juventud, desde los Tribunales Provinciales hasta la sede de la Gobernación de la provincia y el 30 de marzo de ese mismo año participó de una Radio Abierta, al cumplirse un año del linchamiento de David Moreira. En la convocatoria a la movilización, se planteaba:

“Arrancamos el 2015 con un muerto por día en el primer mes del año. Terminamos el 2014 con más de 250 muertes violentas y con la desaparición y crimen de Franco Casco, quien estuvo detenido en una comisaría de la ciudad. Las barriadas populares continúan sufriendo la ausencia de verdaderas políticas para la vida, y en la misma línea continúan estando en la mira del aparato represivo del Estado. La militarización de los barrios es la única solución que el Estado en sus tres niveles plantea para paliar la violencia que el mismo genera. Nosotrxs exigimos que de una vez por todas se pongan en marcha políticas que garanticen los derechos de todos lxs ciudadanxs, sin excepciones.”⁴⁰⁵

En el transcurso de este proceso, desde el sindicato se fueron relevando algunos datos que permitieron armar un “mapa de la situación”. En primer lugar, la gran mayoría de las víctimas eran varones, de entre 6 y 18 años de edad, que vivían en “los barrios más postergados”. Una situación recurrente era la relación directa que se establecía entre la deserción escolar y la venta de droga. En una nota realizada por la prensa digital, la entonces Secretaria de Derechos Humanos de AMSAFE Rosario, Claudia Rivas, se manifestaba sobre la importancia de visibilizar en qué condiciones viven estos jóvenes que, “atrapados por el narcotráfico”, dejan las escuelas para “salir a trabajar”. Parte de la tarea emprendida desde el espacio gremial, consistía en realizar visitas a las casas cuando los chicos empezaban a faltar, como forma de averiguar por qué motivo no estaban

⁴⁰³ Véase: Casiello, Juan Pablo y Castro, Mercedes. “Basta de matar a nuestros alumnos” en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=202800>. Allí se informaba que, en el año 2010, habían sido asesinadas 126 personas en el departamento de Rosario y que la cifra subía en los años siguientes (a 163 en 2011, a 184 en 2012, a 265 en 2013). Se planteaba que, a pesar de que en 2014 había disminuido levemente (a 248), ese mismo año se había multiplicado por cuatro la tasa promedio nacional de muertes violentas cada 100.000 habitantes.

⁴⁰⁴ Véase: Casiello, Juan Pablo y Castro, Mercedes. Op. Cit.

⁴⁰⁵ Véase: “Basta de matar a nuestros alumnos”, noticias AMSAFE Rosario, 3 de marzo de 2015. <http://www.amsaferosario.org.ar/page/noticias/id/498/title/Basta-de-matar-a-nuestros-alumnos>.

concurriendo a la escuela. Planteaba que los intentos que el Estado hacía no llegaban a ser suficientes para lograr la permanencia de estos niños o jóvenes en la escuela, que -según argumentaba- era el espacio desde donde se podría brindar “un horizonte”, mostrarles “que hay otro mundo”. Se diagnosticaba una ausencia de “políticas integrales para ayudar a estas familias tan vulnerables de las cuales el Estado se ha olvidado.”

“Tratamos de charlar, de mostrar que es importante que sigan estando con nosotros. El Estado intenta hacer cosas. Una de ellas, por ejemplo, es establecer la jornada extendida que es para que los chicos estén más tiempo en la escuela, algo que nosotros estamos de acuerdo, pero el problema es que se implementan estos proyectos sin dinero, sin cargo o tenemos una sola persona a cargo de esto para toda una escuela y no cubre la necesidad para ayudarnos porque nosotros solos no podemos (...)

Esos chicos que murieron tendrían que haber estado en la escuela. Conformamos este grupo de compañeros en relación a lo que estábamos viendo. Esta cuestión que un día vemos a nuestros alumnos y otro día quizás no. De alguna manera lo que buscamos es historizar a nuestros chicos y que no queden solamente en una estadística. Ver más allá, la historia de este chico y la de su familia para que no quede en un número”.⁴⁰⁶

Los delegados de base que participaron de esta experiencia valoran el haber podido compartirla en el Congreso Provincial de Educación, organizado por AMSAFE en 2015. Rescatan especialmente la posibilidad de intercambiar sobre problemas que no son exclusivos de Rosario, sino que también están presentes en otras localidades, a pesar de que -según argumenta uno de los delegados- los “compañeros” expresan que no siempre se dispone del “sindicato abierto como para poder accionar”.

d.2 El proyecto de la “No violencia”

Esta iniciativa surgió como proyecto institucional en una escuela secundaria, con el propósito de dar una respuesta a las situaciones de naturalización, resignación y “hasta aceptación” de una problemática social que se manifestaba en las relaciones interpersonales de la vida cotidiana escolar.⁴⁰⁷

Entrevistada:- (...) La realidad de la escuela (...) que es de acá, de Rosario, es de periferia, una realidad súper, súper compleja, muy marcada por el narcotráfico, por el gatillo fácil. Y digamos que la preocupación es que esa violencia social se manifestaba también adentro de la escuela. Entonces, los chicos, permanentemente...

Entrevistadora:- ¿Había conflictos entre los pibes?

Entrevistada:- Sí, todo el tiempo... Con los pibes y con nosotros también. Porque, digamos, su manera... Su código, entre comillas, de manejarse es violento... Es violento... Es violento porque yo creo que reemplaza a la palabra, digamos, donde... Y Carlos del Frade lo decía, “donde no hay palabras emerge la violencia como sustitutivo de la palabra”. Porque no tienen las herramientas para

⁴⁰⁶Véase: “Docentes exigen: ‘Basta de matar a nuestros alumnos’”. <http://www.elciudadanoweb.com/docentes-exigen-basta-de-matar-a-nuestros-alumnos/>, 23 de julio de 2015.

⁴⁰⁷ Tomamos como referencia la ponencia “Violencia Social y Escuela”, presentada por el equipo docente de una Escuela de Educación Secundaria del barrio Empalme Graneros de Rosario, en un congreso de AMSAFE Rosario, desarrollado en 2015.

dialogar. Entonces, como no sé qué decirte, directamente te encajo una piña, nos arreglamos a las manos y ahí se termina la historia. Y a nosotros eso nos empezó a preocupar, a entristecer también. Porque... ¿viste cómo se te empiezan a mezclar todos los sentimientos? Y el proyecto surge para empezar a analizar la posibilidad de revertirlo. Obviamente que sabemos que no es algo mágico. No es algo de un día para otro. Pero era una manera de, también, involucrarnos nosotros y no ser indiferentes a la realidad que estábamos viviendo... Más que estábamos ahí todos los días... Muy difícil mirar para otro lado y hacer de cuenta como si nada pasa. Y bueno, y así surge el proyecto... Que, como te decía, iba a ser de una semana... Termina siendo un mes de proyecto, con actividades todas las semanas, hasta dos actividades por semana. Y fue muy loco porque, de repente, los chicos decían, “bueno, no pelemos porque estamos en el mes de la ‘no violencia’” (E6, delegada de base. Entrevistada en 2016).

La propuesta se desarrolló en el transcurso del mes de octubre de 2015. A pesar de plantearse como una experiencia puntual, circunscripta a una institución educativa, la docente entrevistada valora el apoyo y el aliento recibido desde el sindicato y subraya el haberse encontrado con compañeros que no sólo se preocuparon por la política “desde la teoría”. El proyecto proponía la incorporación de “nuevos espacios” que alentaran la reflexión y el debate, como forma de generar “contenidos propios para visibilizar y refundar vínculos y lazos que superen la exclusión y el deterioro social”. De esta forma, se apuntaba a que tanto los alumnos como los docentes se incorporaran como “participantes activos de las discusiones” y que no se resignaran a pensar sobre estas problemáticas como “simples espectadores”.⁴⁰⁸

Se partía de una caracterización del barrio donde se emplaza la escuela. Se planteaba que su población venía siendo marginada de “todo tipo de derecho”, atravesada por condiciones de pobreza material y por situaciones de violencia y de maltrato, no sólo físico y verbal.

“Les han sido postergados constantemente sus derechos, y ahí es donde queremos hacer hincapié: en el reconocimiento de esta postergación como una manifestación de violencia. Visibilizar este tipo de violencia que tal vez no lo es como la física o la verbal, pero es aquella que aplaza el lugar de ciudadano que debería tener cualquier persona. El objetivo es poner en evidencia esta función que tiene el sistema, vulneración de derechos para aquellos que están en menos condiciones de defensa, con menos capital simbólico para reclamar por el ejercicio de sus derechos”.⁴⁰⁹

En ese marco, se desarrollaron charlas y talleres con la participación de personalidades públicas vinculadas a los medios de comunicación, a la lucha por los derechos humanos, al arte y al deporte. Como “eje de trabajo” se proponía “la temática de la violencia, su prevención y su futura erradicación”. Entre las actividades, se puede destacar una representación teatral a cargo del “Grupo de Teatro de lxs Oprimidxs Rosario”; así como charlas que abordaron las temáticas de: “Medios de comunicación y violencia”, “Violencia de género”, y “Deporte, derechos humanos y violencia”. Una de las jornadas

⁴⁰⁸ Ponencia “Violencia Social y Escuela”, op. Cit.

⁴⁰⁹ Ponencia “Violencia Social y Escuela”, op. Cit., pág. 1.

se destinó a una charla sobre el proyecto “Basta de matar a nuestrxs alumnxs”, a cargo de representantes de AMSAFE Rosario.

“(…) Vinieron a la escuela y tuvimos una charla con los docentes. En esa oportunidad, trabajamos sólo los docentes, y empezaron a salir cosas súper interesantes. Porque esta vorágine que nos lleva a que, a veces, en la escuela ni nos hablemos. En la locura... No expresarse... Y ese día que nos tomamos esas horas para charlar y debatir... Y qué sensación teníamos nosotros en esto de que matan a los pibes. Que el pibe que vos tuviste sentado ahí en el banco es víctima del gatillo fácil... O la guerra entre grupos de narcos del barrio, o víctimas del gatillo fácil... Y ahí empezamos a hablar, y también nos empezamos a mirar nosotros de otra manera... Que eso también fu súper movilizante. Fue súper movilizante porque, aparte, dentro de todos los grupos... Donde mueren chicos víctimas de todo esto que te estaba contando” (E6, delegada de base. Entrevistada en 2016).

Sobre el cierre del proyecto, se presentó un video realizado por docentes y estudiantes de la escuela y se organizó una “maratón”, que tomó la forma de caminata por el barrio donde, a través del micrófono, se invitaba a los vecinos para que se sumaran, “*porque creíamos que no sólo tenía que quedar en la escuela (...) Digamos que, desde adentro de la escuela, estamos diciendo ‘no a la violencia’, pero también tiene que ser algo que involucre a todos*” (E6, delegada de base. Entrevistada en 2016). La experiencia fue presentada en un Congreso organizado por AMSAFE Rosario.

d.3 Proyecto “Bienes comunes”

Este proyecto responde a una iniciativa de la Secretaría de Cultura de AMSAFE Rosario y se plantea como una convocatoria e invitación a construir un espacio desde donde pensar la problemática de las escuelas rurales fumigadas. Se convoca a denunciar esta realidad, desde el conocimiento de la existencia de “otros modelos productivos basados en la agroecología” que “no dañan la salud de la humanidad”.⁴¹⁰ Del mismo modo que en el caso de “Basta de matar a nuestrxs alumnxs”, los referentes del Frente Gremial reconocen el papel protagónico que las preocupaciones acercadas por los docentes de base tuvieron en el abordaje institucional de la problemática.

“(…) Empezamos con algunos talleres, antes... El anteaño, talleres... Y unos títeres que fueron recorriendo las escuelas rurales (...) Poder tomar el tema de los bienes comunes... Que también nos falta muchísimo... Y acercarlo a otras... A todas las escuelas... Poder instalarlo más como un tema central. Porque es un tema de contenido... Porque, bueno... Las escuelas rurales... Se empezó porque son las fumigadas, pero desde la misma cuestión. Que también nos modificó a nosotros, ¿eh? No es que nosotros decimos, ‘Ah, bienes comunes’. No, no... Vinieron compañeros que están en el tema, que son docentes y sí están en el tema, a decirnos, ‘A ver, empecemos a hablar de esto’. Que eso es lo bueno... Y bueno, y por qué sí bienes comunes y no recursos naturales. Y desde ese debate todo lo otro que se da y que, de a poco, se va instalando” (E19, militante de la Agrupación Margen Izquierda. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Entrevistada en 2016).

⁴¹⁰ “Basta de fumigar nuestras escuelas. Cuadernillo con material de difusión para escuelas de zonas rurales”. Publicación de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario. Agosto de 2014.

La idea de “Bienes Comunes” es planteada como una categoría alternativa a la de “Recursos Naturales”, desde el argumento de que se trata de bienes que deben ser cuidados para las generaciones venideras, que son “responsabilidad de todos” y, por lo tanto, de “carácter público común”. Desde este marco de referencia, se problematiza la idea de recursos susceptibles de ser apropiados a partir de intereses individuales “según la lógica de la economía tradicional”. Se identifican dos tipos de bienes comunes: los naturales y los sociales.⁴¹¹

Se propone promover una reflexión sobre la crítica situación de los recursos naturales, atravesada por la “mercantilización de la naturaleza” y las distintas implicancias nocivas que, para la situación social y sanitaria de las poblaciones tiene la extensión del monocultivo. Se parte del diagnóstico de que, en Argentina, el monocultivo de soja “que avanza sobre inmensas extensiones de campos y bosques”, conlleva el avasallamiento de los bienes comunes naturales -desde el momento en que afecta a la tierra, el agua y el aire- y de bienes comunes sociales como la salud, la alimentación y la educación. En el marco de esta situación, se plantea que la contaminación generada por el uso de agrotóxicos “expone permanentemente a las poblaciones en las que se encuentran ubicadas nuestras escuelas rurales”.⁴¹²

El proyecto propone trabajar colectivamente con las escuelas rurales y con otros sectores de la población que padecen a diario “los efectos devastadores de este modelo productivo de saqueo y contaminación”. La propuesta se integra a una tarea de relevamiento de las escuelas rurales expuestas a la contaminación, organizada desde el sindicato.⁴¹³ En este contexto, se creó la compañía de títeres ambulante “Pororó”, con la idea de recorrer las escuelas rurales, aportar información y estimular acciones de denuncia de “la devastación de nuestros bienes comunes”.

“Consideramos al teatro de títeres como una herramienta pedagógica, de la cual nos valemos para problematizar situaciones actuales que vivimos como sociedad. Los títeres son instrumentos para poder comunicar algo. Los personajes cobran vida y alborotan las risotadas de niños, niñas y adultos.

⁴¹¹ “Basta de fumigar nuestras escuelas...” op. Cit. Pág. 1.

⁴¹² “Basta de fumigar nuestras escuelas...” op. Cit. Pág. 1. El cuadernillo citado informa que, desde hace más de diez años, distintos grupos de vecinos vienen denunciando que el indiscriminado uso de agrotóxicos en sus territorios ocasiona enfermedades en sus familias y que, ante esta situación, algunos miembros de equipos de salud de los pueblos conformaron la Red Universitaria de Ambiente y Salud para estudiar y recopilar datos sobre el impacto que la actual forma de producción agroindustrial ocasiona en las comunidades; como forma de difundir información científica, pero también de acompañar a las comunidades damnificadas en sus reclamos por derechos a la salud y a un ambiente sano.

⁴¹³ “Basta de fumigar nuestras escuelas...” op. Cit. Pág. 4. Se informa que, en estas recorridas, se relevaron imágenes y se realizaron entrevistas audiovisuales, con el propósito de producir un “micro documental”.

Nos interpelan, nos provocan, nos dejan pensando (...) La obra termina y los niños y niñas se expresan a través de frases y dibujos que exhibirán en la escuela o en la comunidad, enfatizando el BASTA DE FUMIGAR LAS ESCUELAS. Quienes integran Pororó son docentes convencidos de que la educación debe aportar a generar sujetos libres, por ello acercan información e interrogantes a través de esta expresión artística que son los títeres.”⁴¹⁴

El proyecto también contempla la organización de “encuentros y jornadas con docentes de escuelas rurales y especialistas como médicos y científicos”, talleres de formación, y otras actividades de protesta en el espacio público. En la búsqueda de alternativas, la propuesta del sindicato se suma a la de otras organizaciones que plantean la necesidad de impulsar “el desarrollo rural sustentable”, con una agricultura “apoyada en el sujeto agrario más castigado de este proceso”, así como en un conjunto de leyes consideradas “imprescindibles” que representen un freno para los desalojos, las fumigaciones y la extranjerización, al tiempo que promuevan “un cambio progresivo y gradual del modelo productivo hegemónico”, “con perfil agroecológico en el camino del cambio en la tenencia de la tierra”.⁴¹⁵

d.4 Algunas notas comunes a las tres experiencias

Las tres experiencias caracterizadas en este apartado, se forjaron a partir de la convergencia y retroalimentación de perspectivas e iniciativas que emergieron en los cuerpos orgánicos del sindicato y en las escuelas. En ese sentido, decíamos que permiten dimensionar la imagen del “sindicato de puertas abiertas” que los delegados recuperan como marca identitaria de la seccional. Asimismo, son potentes para ilustrar cómo se vehiculiza y concretiza la idea del “clasismo”, asociada con la construcción de una mirada política integral que se involucra en los diversos problemas que condicionan la vida en el territorio al que pertenecen las escuelas, como sucede con la trata de jóvenes y niños, el narcotráfico, el gatillo fácil y la contaminación con agrotóxicos.

La apuesta por restituir el sentido colectivo del trabajo docente, sentido que -como ya argumentamos- es negado por las restricciones impuestas por las condiciones laborales, es el punto de partida para impulsar un proceso de reflexión y acción que los referentes ponderan por su poder formativo, en la medida en que invita a problematizar y a desnaturalizar la estigmatización de los niños y jóvenes de los sectores populares y a valorar los lazos de solidaridad que, según esta perspectiva, abonan a la formación de una “conciencia de clase”. Desde la mirada de los delegados, se dimensiona la receptividad

⁴¹⁴ “Basta de fumigar nuestras escuelas...” op. Cit. Pág. 4. Las mayúsculas son del original.

⁴¹⁵ ⁴¹⁵ “Basta de fumigar nuestras escuelas...” op. Cit. Pp. 5-7.

que los militantes orgánicos demuestran frente a la necesidad de pensar “respuestas prácticas”, en tanto incitan a tomar participación activa e involucrar a los diferentes actores de la “comunidad”.

Estas experiencias permiten mostrar que el colectivo docente puede, en efecto, desplegar un papel sustantivo en la motorización de alternativas a las lógicas de dominación social que toman cuerpo en la escuela y en su territorio de pertenencia. Como señalábamos en el capítulo 2, esto representa una conquista, y es el corolario de un proceso de organización que, como sucede en este caso, apuesta a problematizar a la pedagogía escolar, desde el tendido de puentes entre la militancia sindical docente y otros actores del territorio.

Reflexiones finales

Esta investigación se abocó a la reconstrucción de la experiencia de organización de AMSAFE Rosario, en el período 2004-2016, a partir de la pregunta por las estrategias de acumulación de fuerzas que se dan los espacios de organización gremial de los docentes, como parte de los sectores subalternos, y desde una perspectiva que buscó dimensionar las controversias que atraviesan a este campo sindical. Con el propósito de contribuir a profundizar la reflexión en torno a una problemática que venimos estudiando desde hace más de una década, nos centramos en un espacio sindical que se reconoce tributario de una construcción alternativa de la asumida por la conducción de la CTERA. En este caso, se trata de una delegación departamental de AMSAFE que, desde 2004, viene siendo conducida por un frente gremial de izquierda impulsado -junto con otros sectores- por un grupo de cuadros sindicales que se diferenció del camino emprendido por la lista Celeste, en un momento histórico signado por la emergencia de diversas experiencias que sedimentaron inquietudes en torno a las formas de construcción política de los espacios organizacionales de los sectores subalternos.

Hemos planteado que la experiencia estudiada expresa, al igual que algunas otras, la búsqueda de formas de resistencia hacia lo que sus protagonistas identifican como la “burocratización” de un espacio sindical que había llegado a albergar a diversas tradiciones clasistas en sus momentos fundacionales. Advertíamos que, en el período abordado, la experiencia de AMSAFE Rosario se enmarcó en una estrategia de fortalecimiento de una “tradición combativa”, recuperada por los referentes del Frente Gremial 4 de Abril como una impronta de la historia de la seccional, que se articula con el “sentimiento antiburocrático” que motorizó las acciones colectivas que se desplegaron.

La conformación del SINTER en la década de 1970 es evocada como un momento bisagra en la construcción de esa tradición combativa, reconocida -entre otros aspectos- por haber alentado la discusión en torno a la identificación de la docencia como parte de la clase trabajadora. Quienes se reconocen como sus “herederos” destacan los vínculos que se tejieron con un entramado sindical “antiburocrático” que cuestionó y desafió a las conducciones gremiales que se habían consolidado como hegemónicas en la fase posterior a la resistencia al golpe militar de 1955 (James, 1988). Subrayan, asimismo, los lazos que se entablaron con la izquierda “no tradicional”, en el marco de un proceso de movilización y radicalización que desafió al sistema político, en esos momentos sometido al poder militar (Tortti, 2014).

Al calor de la profundización de la lucha social y política, el SINTER abonó -junto con otros nucleamientos- a la construcción de una nueva articulación gremial docente que mancomunó esfuerzos para enfrentar a la reforma educativa impulsada por la dictadura de Onganía (Vázquez y Balduzzi, 2000). Como parte de la vertiente sindical “combativa” y “antiburocrática” desplegó un papel destacado, aunque no mayoritario, en la conformación de la CTERA, que se fundó como un espacio amplio y plural en el que convergieron organizaciones portadoras de tradiciones políticas diversas.

A tono con los aires radicalizados de la época, en la Declaración de Principios de su congreso constitucional, la CTERA expresó su compromiso con una educación sustentada en un horizonte de igualdad y liberación popular. Como trabajador de la educación, al docente se le confería un papel significativo en un proceso que se vislumbraba como “la liberación del Hombre, la Patria y los Pueblos”. A pesar de las controversias suscitadas en torno a la contraposición entre el modelo de federación y el de confederación, la CTERA adoptó criterios de organización interna que resguardaron la participación de los mandatos de base en la toma de decisiones (a través del funcionamiento de su Consejo Confederal) y la representación proporcional (a partir del sistema D’hont). Estos criterios, que la memoria de algunos militantes de izquierda evoca por su carácter democrático, quedaron desplazados a partir de la reforma estatutaria de 1988.

La experiencia de normalización en el proceso de apertura democrática posterior a la última dictadura cívico-militar fue escenario de viejas y nuevas discusiones en torno a los principios político sindicales que estructurarían a la CTERA. En el marco de los conflictos que se fueron desatando al calor de los cambios generados por el nuevo modelo de organización, algunos activistas de izquierda buscaron instancias alternativas desde donde aportar a la lucha gremial, en un momento donde los efectos de la dictadura se hacían sentir en el debilitamiento del sindicalismo combativo.

Esa búsqueda de alternativas fue, en efecto, vehiculizada por experiencias de militancia gremial de base que se mostraron desafiantes de las prácticas sindicales institucionalizadas. Este fenómeno ha trascendido al campo laboral de la docencia y adquiere un singular interés para el análisis de las formas específicas bajo las cuales han reemergido las tradiciones clasistas, luego de la última dictadura cívico militar.

En el caso del campo gremial docente, las autoconvocatorias han operado como un catalizador de diversos procesos de resistencia a las reformas neoliberales, y han cobijado a la movilización de la base gremial, así como a las propias estrategias de acumulación de fuerzas desplegadas desde la militancia de izquierda. A su vez, y como puede derivarse del análisis de los casos estudiados en investigaciones previas, las autoconvocatorias muchas veces han sido la antesala del armado de frentes o agrupaciones que optaron por dar una disputa al interior del sindicato y participar, en ese marco, de la pelea electoral.

En el caso de Rosario, las autoconvocatorias de comienzos de la década de 1990 fueron el epicentro de la resistencia a las políticas de transferencias de los servicios educativos nacionales, y llegaron a motorizar el apoyo de referentes y dirigentes de AMSAFE, que tomaron distancia de las posiciones de AMET y UDA, los sindicatos que por entonces nucleaban a los docentes empleados en la jurisdicción nacional. La ruptura al interior de AMSAFE Rosario se planteó en el contexto de cierre de la prolongada experiencia de la Carpa Blanca, hacia fines de los 90. Las protestas locales en contra de la aceptación del impuesto a los automotores como fuente de financiamiento del fondo de incentivo docente fueron el puntapié del armado de un amplio arco de oposición a la política sindical de la conducción de la delegación, entonces en manos de la Agrupación Celeste, identificada con el oficialismo de la CTERA. Ese bloque opositor prosperó en la conformación de un Frente sindical de izquierda amplio en el que confluyeron agrupaciones sindicales diversas y militantes independientes. Contó con la participación protagónica de ex referentes del oficialismo de AMSAFE recientemente renunciados a sus cargos en la comisión directiva.

Del mismo modo que otras experiencias organizativas que se desplegaron en el momento posterior a la crisis de 2001 en el territorio nacional, el nuevo Frente emergió como una respuesta más a las que, por entonces, se ensayaron ante la erosión de la legitimidad de las políticas neoliberales. En un momento atravesado por la revitalización de la participación, algunos sectores de ese Frente plantearon la necesidad de arribar a un “nuevo tipo de construcción sindical”, que marcara un sendero distinto del adoptado por las estrategias que se veía predominaban en ciertos sectores de la izquierda partidaria. La problematización de las estrategias de acumulación de los partidos de izquierda no impidió, sin embargo, que se entretejeran alianzas y se mancomunaran esfuerzos para disputar la hegemonía del oficialismo de AMSAFE. La confrontación con lo que los referentes caracterizaron como la “burocracia” y su articulación con el fortalecimiento de

la tradición “combativa”, reconocida como impronta histórica de la seccional, constituyeron el motor de esa estrategia de disputa y promovieron, en ese contexto, la discusión de un modelo de organización “alternativo”.

Uno de los atributos principales que los docentes entrevistados ponen en valor al momento de caracterizar a ese modelo en construcción, es su capacidad de albergar a diversas corrientes sindicales y abrir los espacios, sin temerle al debate ni a la pluralidad. Como contrapartida, encuentran que la burocratización conlleva una forma particular de conducir el sindicato, sustentada en el control de la participación y en la contención de las iniciativas de lucha que, según sus testimonios, habrían sido sistemáticamente impulsadas por Rosario, desde que el Frente Gremial asumió la conducción. No obstante, los análisis realizados por algunos entrevistados también dejan ver que la burocratización puede traspasar las fronteras internas del Frente. Por eso hemos planteado que en la construcción de un modelo de organización sindical se pone en juego una forma de abordar la tensión intrínseca entre burocracia y democracia, en tanto lógicas que operan en el decurso histórico de una organización. En las líneas que siguen, recapitulamos las principales discusiones y disputas que han atravesado a ese proceso de construcción. Estructuramos esta recapitulación a partir de tres dimensiones de análisis:

- Las críticas al oficialismo de AMSAFE y la contraposición de un “modelo alternativo”
- Las controversias internas en la construcción del programa sindical
- Las tradiciones “combativas” en la disputa de la agenda sindical.

Las críticas al oficialismo de AMSAFE y la contraposición de un “modelo alternativo”

Hemos planteado que las críticas que los docentes entrevistados realizan a las prácticas sindicales dominantes en AMSAFE se afincan en un “sentimiento antiburocrático”. A la luz de los aportes de Raymond Williams (1980), veíamos que en su condición de “conciencia práctica de tipo presente”, ese sentimiento entrama significados y valores, que combinan elementos residuales y emergentes. Si lo residual se dimensiona en las tradiciones históricas refractarias al sindicalismo conservador, lo emergente sobreviene cuando, en articulación con esa crítica, se captura la especificidad de las prácticas desarrolladas por la conducción de AMSAFE, en tanto sector que se distingue de las posiciones conservadoras.

Decíamos que esa configuración específica debe ser contextualizada en una suerte de doble movimiento que la conducción de la CTERA desplegó en la década de 1990, una vez consumada su reestructuración organizativa. Advertíamos una relación tensional entre el papel protagónico que la agrupación Celeste ejerció en la conformación de la CTA (como central sindical que alzó las banderas de la “democracia” y de la “autonomía” en su crítica al accionar del oficialismo de la CGT) y los cambios que motorizó en el plano interno de la organización, que desplazaron dinámicas históricamente identificadas con el pluralismo y la horizontalidad en los procesos de toma de decisiones.

Asimismo, señalábamos que el análisis de las estrategias desplegadas por la conducción de AMSAFE en su vinculación con el Estado podría situarse en el dimensionamiento de las transmutaciones hacia la moderación experimentadas por “la confrontación” luego de la última dictadura cívico-militar (Fernández, 1998), y en los cambios que abonaron a la reconfiguración del campo de la Centro-Izquierda en el proceso de reestructuración neoliberal. Indicábamos que, con las diferencias de matices entre lo que a grandes rasgos puede conceptualizarse como la socialdemocracia tradicional, por un lado, y el progresismo nacional popular, por el otro, éste ha sido el sector que históricamente ha venido hegemonizando en las adscripciones político partidarias de la agrupación Trabajadores de la Educación, identificada con la lista Celeste en el plano nacional. Planteábamos que estas adscripciones aportan a la configuración de un modo de operar particular en las instancias en que los representantes sindicales ejercen su intermediación en la relación con las autoridades estatales, aun cuando -por las características específicas del campo de organización gremial- es necesario dimensionar la autonomía relativa que mantienen respecto del campo de organización político-partidario. Ese es el marco histórico general en el que creemos que los referentes del Frente Gremial 4 de Abril se encontraron con el desafío de identificar la singularidad de las prácticas con las que se enfrentaron.

La mirada crítica sobre las prácticas del oficialismo de AMSAFE se nutre de distintas preocupaciones planteadas por los militantes orgánicos y los delegados entrevistados. Una observación que toma peso significativo se relaciona con lo que los testimonios caracterizan como una tendencia a la restricción de la consulta a las bases en las instancias previas a la negociación de las condiciones laborales con las autoridades estatales. Señalábamos que esta representación se entrama con la idea de que la conducción no explota las herramientas institucionales que tiene al alcance como para construir un poder

“desde abajo” que le permita ejercer su capacidad de presión. Decíamos también que, en este contexto, ganan terreno las posiciones de desconfianza hacia las prácticas de la conducción provincial.

La expresión “paritarias a puertas cerradas”, empleada para denunciar la falta de consulta previa al momento de la negociación, destaca también el desplazamiento de los representantes de Rosario de la posibilidad de participar en este espacio, así como la ruptura con una tradición democrática que los referentes del Frente reconocen como una “cualidad del pasado” en el sector que conduce al sindicato provincial. La crítica de la ruptura de esta tradición se articula con la descripción de prácticas que los entrevistados analizan como propias de un esquema de trabajo “ensamblado”, en el marco de un proceso signado por la integración de los cuadros directivos de AMSAFE a la estructura técnica del Estado. Estos elementos confluyen en la caracterización de la “posición conciliadora” que se le atribuye a la dirigencia provincial.

Planteábamos que esa “tendencia a consensuar” es vista como perjudicial para los intereses de los docentes, desde argumentos que señalan que estas prácticas contribuyen a desplazar las discusiones que se dan en los ámbitos de base. En este contexto, los análisis de los referentes del Frente Gremial contraponen dos tipos de estrategias que las organizaciones sindicales llevan adelante en la disputa por la participación en la definición de las políticas de Estado, que en el caso del sector laboral analizado es también la patronal. A lo que conceptualizan como una forma de participación acoplada, fusionada en la estructura político-técnica del Estado, oponen otra modalidad posible, que apuesta a “poner en valor” las deliberaciones que se impulsan en la base, como estrategia de profundización de la discusión sobre el tema a negociar.

En la perspectiva de los delegados de escuela toma una especial envergadura la crítica hacia una actitud de la conducción provincial, que identifican con una tendencia a la “generalización” o “dilución” de las problemáticas vinculadas con las condiciones laborales. A su vez, plantean sus alertas frente a las consecuencias desmovilizadoras que, según argumentan, suelen verse promovidas por esta situación. Como contrapartida, al momento de caracterizar a la política sindical del Frente Gremial, los delegados ponderan el compromiso con la “defensa de los trabajadores”, así como con la apertura y el funcionamiento continuo de los diversos espacios de participación. Se valora especialmente la “accesibilidad” de los integrantes de la CD de AMSAFE Rosario, su

predisposición a la escucha y su sensibilidad para acompañar las distintas situaciones que se suscitan en las escuelas.

Estos atributos, que parecen haber cobrado un peso específico en la construcción de un vínculo de confianza con el sindicato local, deben contrapesarse con las críticas hacia lo que perciben como un “elevado internismo” que desalienta la participación en los espacios asamblearios. A su vez, veíamos que las peleas entre los referentes del Frente y los del oficialismo de AMSAFE son analizadas como factores que conspiran contra una suerte de razón de ser de la actividad gremial y del propio papel que en ella despliega la figura del delegado, en esa tarea donde se juega la necesidad de motorizar la mancomunidad y enfrentar los problemas colectivos que depara la cotidianeidad laboral. Delegados con posiciones radicalizadas y moderadas advierten el peligro de un solapamiento de los “reclamos básicos” de los docentes que representan. En este contexto, la dificultad para unificar criterios es vista como un factor que debilita el poder del sindicato, desde el momento en que puede erosionar el apoyo cosechado en la base y la disputa por la mejora de las condiciones laborales en el ámbito de negociación con el Estado.

Las controversias internas en la construcción del programa sindical

Tanto las entrevistas como las fuentes documentales consultadas permiten capturar la relevancia que los referentes del Frente le otorgan al “programa sindical” y a los acuerdos básicos que cristaliza en torno a cómo abordar la relación con el Estado, la agenda de temas que se problematizan, y la construcción del vínculo con los afiliados. En este contexto, aludíamos al interjuego producido entre tres criterios generales:

- El distanciamiento respecto de “la subordinación a los gobiernos”.
- La democratización de la toma de decisiones.
- La radicalización de la agenda del sindicato.

No obstante, también señalábamos que la definición de ese programa se ve atravesada por las divergencias en torno al método empleado para arribar a esas metas y, en ese marco, al tipo de interacción que se establece con los afiliados. Estos debates se producen en el seno de un espacio que se asume “amplio” y “plural”, pese a la profunda dispersión del sindicalismo de izquierda, y emergen -fundamentalmente- en el momento de operacionalizar los significados y derivaciones prácticas de ciertos acuerdos generales,

vinculados con la importancia que se le otorga al papel de los delegados de base y a la escuela como lugar de trabajo, así como a la democratización de los espacios de trabajo intelectual que se despliegan al interior del sindicato.

En el examen de los puntos controversiales identificábamos dos divisorias de aguas. Una de ellas, directamente conectada con el proceso de ruptura relatado en el capítulo 3. La segunda, con debates que comprometen a la forma de abordar la relación entre sindicato y organización política y, en ese plano, a la construcción del vínculo con la base. En el primer caso, las diferencias condujeron al alejamiento de un grupo de militantes que, interpelado por las polarizaciones alentadas por las políticas kirchneristas, tomó distancia de un sindicalismo que adoptó posiciones críticas frente al gobierno nacional. Del otro lado de la frontera se ubicaron los sectores que, aún con desacuerdos, apostaron a mantener el marco de unidad y a consolidar la identidad radicalizada del Frente. En este espacio, la toma de distancia respecto del “macartismo” -calificativo empleado para denotar los gestos de hostilidad hacia los partidos trotskistas- ha sido un punto de mancomunidad de las agrupaciones (“independientes” y partidarias) que sellaron su acuerdo para sostener la unidad, en un momento atravesado por significativos conflictos internos.

En el segundo caso, la divisoria se retrotrae a los debates que, propios del campo sindical general, cobraron una especial intensidad luego de la crisis de 2001. Allí marcábamos la necesidad de capturar la especificidad de la crítica a la llamada “izquierda tradicional”, en un momento signado por la articulación de diversos núcleos de resistencia a las políticas neoliberales. Decíamos que esta crítica recoge algunos elementos identificados por Maristella Svampa (2006, 2010, 2011) en el desarrollo de una “nueva narrativa autonomista” que apela a la construcción de un “nuevo ethos militante”, sustentado en el activismo asambleario, la demanda de autonomía y la horizontalidad de los lazos políticos (Svampa, 2010, 2011).

Como hemos indicado en reiteradas ocasiones, en el campo sindical de la docencia, la crítica a la “izquierda tradicional” se vehiculizó en las estrategias impulsadas por militantes experimentados y nuevas generaciones de jóvenes que confluyeron en plantear la necesidad de promover una “construcción de nuevo tipo”. A lo que caracterizaron como una dinámica “centralizada” y “burocrática” de los “partidos de izquierda tradicionales” contrapusieron una idea diferente de “dirección política”, enraizada en una forma más dialógica de entretejido de lazos con los procesos organizativos de base. En este contexto,

el criterio de “autonomía” de los partidos políticos y el llamado a superar el “sustituismo” ha sido un punto de convergencia de distintos sectores encuadrados en “agrupaciones independientes”.

Con este telón de fondo, se bosquejaron dos formas distintas de concebir a “la autonomía de la clase trabajadora.” Por un lado, aquella que apela al criterio de independencia respecto de los llamados “partidos políticos patronales”, posición que hemos visto explicitada por la agrupación Tribuna Docente, en algunos de sus documentos gremiales. Por el otro, la de quienes sostienen que la autonomía se realiza cuando el espacio sindical logra mantener una independencia (relativa) de todos los partidos políticos, sean estos de vertiente burguesa o representativos de la clase trabajadora, buscando así evitar lo que se analiza como una transposición directa de la línea del partido político a los ámbitos de deliberación en la estructura gremial.

Las diferencias en torno a la “autonomía” motorizaron reflexiones sobre diversos aspectos que comprometen a la construcción de un vínculo con la base y, en ese contexto, a las estrategias de formación/politización que, como hemos señalado, encontramos que trascienden a los “cursos” o “talleres” ofrecidos por la institución sindical. Esas estrategias involucran a una multiplicidad de procesos culturales de la vida cotidiana del gremio y desataron preocupaciones sobre lo que algunos entrevistados han problematizado como “distanciamiento” entre las dirigencias y las bases, así como también entre los delegados y las escuelas.

El “distanciamiento” puede ser categorizado como un problema transversal cuando, en tono de autocrítica, los referentes reflexionan sobre la necesidad de revisar algunas prácticas que han suscitado controversias en diversos terrenos: el de la política de formación y renovación de cuadros, el de la definición de las medidas de fuerza, o el del despliegue de una estrategia de confrontación con el oficialismo de AMSAFE. Las preocupaciones que algunos militantes han planteado en tono de autocrítica permiten dimensionar las alertas que se alzan contra la “burocratización” como dinámica que también permea a los espacios sindicales de izquierda. Asimismo, las reflexiones permiten ver que el peligro de caer en “la otra burocracia” no es visto como exclusivo de las lógicas de los espacios partidarios, sino que es una tensión que se asume como un problema a revisar de la propia práctica, que interpela al sindicalismo de izquierda.

Las discusiones que se desencadenaron en el marco del desarrollo de la experiencia gremial analizada, han abonado (conjuntamente con muchas otras) a una resignificación del *clasismo* en el ámbito sindical. Pero ese proceso de resignificación no devino en un “clasismo en singular”. Se nutrió de las controversias que, sobre la marcha de la experiencia concreta, se suscitaron en el momento de poner en práctica los criterios vinculados a la autonomía, la democratización y la combatividad.

Las tradiciones “combativas” en la disputa de la agenda sindical

Los distintos sectores que integran el Frente Gremial 4 de Abril destacan el carácter “alternativo” de una agenda que analizan en clave de continuidad con la tradición “combativa” de Rosario. La pregunta acerca de cómo leer la coyuntura particular posterior a la crisis de 2001 y las oportunidades que se abrían a las organizaciones populares para encauzar demandas postergadas, constituyó un punto de controversia en la relación de la seccional Rosario con la conducción de AMSAFE. Pero las tensiones entre uno y otro sector no han obstado la identificación de convergencias en algunos posicionamientos. En este contexto, advertíamos que las propuestas que surgían de Rosario no siempre obedecían a un esquema dicotómico de contraposición entre lo “alternativo” y lo “oficial” sino que más bien apuntaban a activar la movilización, a retroalimentar y complejizar el abordaje de los temas y, muy especialmente, a reclamar una mayor representación de la base en los espacios de negociación con las autoridades estatales.

Tanto los entrevistados como las fuentes documentales consultadas confluyen en destacar la “desnaturalización” de las “pésimas condiciones de trabajo”, en el marco de distintas experiencias participativas que fortalecieron la organización colectiva y motorizaron la disputa por el salario, la salud laboral, la situación previsional, la carrera docente y la vivienda. Asimismo, emergieron preocupaciones e inquietudes vinculadas con el lugar asignado al tratamiento de “lo pedagógico”, desde una perspectiva que articule el análisis de los condicionamientos laborales con el de las circunstancias particulares que condicionan el ejercicio del derecho a la educación.

Los referentes del Frente subrayan la relevancia que en la construcción del programa sindical adquiere la toma de una posición argumentada en torno a la política educativa en general y a las problemáticas pedagógicas contemporáneas. Algunos militantes hacen explícita su preocupación por el lugar secundario que los espacios de reflexión sobre estas

temáticas pueden llegar a tener en los ciclos de lucha más asociados a las demandas economicistas y articulan este problema con la necesidad de fortalecer la estrategia de formación y no bajar la guardia ante el complejo desafío de disputar la recuperación del control intelectual de una tarea en donde lo pedagógico y lo político confluyen. En este contexto, plantean la necesidad de generar condiciones para que estos procesos de reflexión trasciendan los ámbitos de militancia orgánica y se hagan extensivos a la base gremial.

En el ámbito de la delegación Rosario, la discusión de la Ley de Educación Nacional se vio atravesada por dos dinámicas. En primer lugar, por la demarcación de un posicionamiento crítico frente la política de la conducción AMSAFE, que adhirió explícitamente a las medidas del gobierno nacional. En segundo lugar, por los debates internos que se suscitaron entre quienes caracterizaban a la nueva legislación en clave de continuidad con la reforma de la década anterior y aquellos otros que, con el correr del tiempo, fueron advirtiendo la presencia de aspectos “progresivos”. Estas diferencias tomaron un cariz más profundo en el contexto previo a la ruptura de 2013, cuando algunos militantes manifestaron sus discrepancias respecto de la estrategia de confrontación con las políticas kirchneristas, en un momento atravesado por la polarización entre el gobierno nacional y la derecha conservadora. En el plano educativo, estas posiciones sintonizaron con la valoración de las políticas de “inclusión”, desde argumentos que subrayaban la necesidad ponderar los quiebres que éstas introducían en la lógica neoliberal de la legislación anterior. No obstante, más allá de estas discrepancias, las dos posiciones denunciaron la brecha que se abría entre la representación que del sistema educativo y sus escuelas plasmaban los documentos gubernamentales y la precaria situación que docentes y estudiantes debían enfrentar en la tarea cotidiana. Los problemas de consistencia presupuestaria para arribar al marco de “inclusión” prometido constituyeron un punto neurálgico de la crítica y llegaron a ser objeto de reclamo del propio oficialismo de AMSAFE cuando, hacia 2011, demandó una nueva ley de financiamiento educativo.

En el plano de la política educativa provincial, tomaron protagonismo las experiencias de autoconvocatorias que se organizaron en resistencia a los procesos de reforma curricular de los niveles de educación media y superior. Del mismo modo que en otros momentos históricos, estas experiencias se destacaron por su génesis autónoma y abarcaron un campo organizativo que traspasó las fronteras de AMSAFE. Hemos visto que, en una primera fase, el sindicato tardó en reconocer la envergadura de una problemática que fue

cobrando dimensión, al calor de las acciones motorizadas por formadores de docentes que se desempeñaban en el ámbito universitario. No obstante, las fuentes consultadas indican que la delegación Rosario apoyó y acompañó a estos procesos, a través de su participación en las asambleas autoconvocadas, la adhesión institucional a las medidas de fuerza y la elaboración de documentos que se pronunciaron críticamente sobre las reformas impulsadas. En el transcurso del proceso, la experiencia fue desplegando un lugar significativo en el propio espacio de la seccional, que se nutrió de este movimiento en la definición de su propia política sindical en el área de Educación Media. Esta experiencia de organización permite apreciar la posición receptiva del programa sindical del Frente, y la valoración de las autoconvocatorias como instancias que ayudan a ampliar la perspectiva desde donde se encara la construcción de la agenda.

Encontramos una dinámica similar cuando analizamos las distintas estrategias de organización que se fueron forjando en respuesta a problemáticas vinculadas a la violencia o a la contaminación ambiental, en el marco de un trabajo conjunto entre sindicato y escuelas. Del mismo modo que con los reclamos por la vivienda, aquí es posible ponderar la activa intervención de los delegados de base en la construcción del programa del Frente. Como hemos analizado, estas estrategias recogen el desafío de posicionar y consolidar a la organización gremial como un espacio “clasista”, desde un marco de referencia que apuesta a la elaboración de una concepción política integral y al tejido de alianzas con la “comunidad”, entendida como el conjunto de padres, jóvenes y niños de sectores populares que concurren a la escuela pública.

Fuentes documentales

Prensa nacional. Publicaciones de tirada diaria

Diario *Página 12*, 25 de agosto de 2004, suplemento Rosario 12, en: <https://www.pagina12.com.ar/usuarios/anteriores.php>

Diario *Página 12*, septiembre y octubre de 2005, suplemento Rosario 12, en: <https://www.pagina12.com.ar/usuarios/anteriores.php>

Diario *Página 12*, mayo y noviembre de 2010. Suplemento Rosario 12, en: <https://www.pagina12.com.ar/usuarios/anteriores.php>

Diario *Página 12*, 4 de diciembre de 2011. Suplemento Rosario 12, en: <https://www.pagina12.com.ar/usuarios/anteriores.php>

Diario *Página 12*, febrero, marzo y julio de 2012. Suplemento Rosario 12, en: <https://www.pagina12.com.ar/usuarios/anteriores.php>

Diario *La Nación*, 20 de noviembre de 2010. Política.

Prensa local

Diario *La Capital*, 6 de octubre de 2007, sección educación.

Diario *La Capital*, 27 de noviembre de 2007.

Diario *La Capital*, 7 de marzo de 2009, sección educación.

Diario *La Capital*, agosto, septiembre, diciembre de 2011, en: www.lacapital.com.ar

Diario *La Capital*, marzo, abril, mayo, junio, agosto, septiembre, octubre, noviembre de 2012, en: www.lacapital.com.ar

Diario *El Litoral*, 6 de junio de 2016, sección educación.

Diario *El Litoral*, 8 de septiembre de 2011, sección política.

Diario digital Rosario 3.com, 3 de diciembre de 2011.

“Hoy se realizan en todo el país las elecciones de la CTA” en: Indymedia Rosario, 22 de septiembre de 2010. <https://archivo.argentina.indymedia.org/print.php?id=751050>.

“Para los docentes de Historia la reforma curricular es ‘inviabile’ en: *Política y Horizonte Noticias.com.ar* - Las Toscas periodismo independiente, 18 de diciembre de 2011.

Ruiz Díaz Yoris, Matías, “Algunas notas sobre la suspensión de la reforma curricular en secundario” en: *Edición4.com.ar* - Reconquista, 27 de marzo de 2012.

Roca Fértil Economía, Año 18, N°617. En: <http://www.esperanzanews.com.ar/nota-3147-una-familia-necesita-2930-para-salir-de-la-pobreza-en-santa-fe>

“Docentes exigen: ‘Basta de matar a nuestros alumnos’”, 23 de julio de 2015. En: <https://www.elciudadanoweb.com/docentes-exigen-basta-de-matar-a-nuestros-alumnos/>

Rosario Plus, 21 de julio de 2015. En: <https://www.rosarioplus.com/noticias/La-suplica-del-docente-Basta-de-matar-a-nuestros-alumnos-20150720-0027.html>

Prensa partidaria

Finkelstein, Muni. “Los docentes votan el ingreso a la CTERA (g) pero reclaman un confederal”. En: *Prensa Obrera*, viernes 15 de abril de 1988, Año VI, N° 221.

“A ver, a ver, quién dirige la CTERA, si Garcetti traidor o la base que pelea. La consigna de 3000 docentes rosarinos” en: *Prensa Obrera*, miércoles 20 de abril de 1988, Año VI, N° 222.

“La lucha debe continuar, pero para triunfar. Los docentes deben decidirlo” en: *Solidaridad Socialista. Tribuna Independiente del pensamiento socialista*. Año VI, N° 235, 18 de mayo de 1988.

“Expulsan a 10000 docentes” en: *Solidaridad Socialista, Tribuna independiente del pensamiento socialista*, Año VI, N° 245, 2 de agosto de 1988.

“Docentes. Victoria en AMSAFE Rosario” en: *Prensa Obrera*, 27 de junio de 2013. <https://prensaobrera.com/sindicales/22779-docentes-victoria-en-amsafe-rosario>

Documentos de CTERA

CTERA, (2003). *Canto Maestro. Suplemento especial. 30 años de lucha y compromiso*. Buenos Aires.

Estatuto de CTERA, aprobado en 1973.

Estatuto de CTERA, aprobado en 1988

Memoria de la CTERA correspondiente al período: 1° de julio de 1996 al 30 de junio de 1997.

Documentos de AMSAFE

Actas de paritarias correspondientes a 2011 y 2012.

Estatuto Social Asociación del Magisterio de Santa Fe, aprobado en 1997.

Memorias de AMSAFE correspondientes a los períodos: 1 de marzo de 1997-28 de febrero de 1999; 1999-2000; 1 de marzo de 2000-28 de febrero de 2001; 1 de marzo de 2001-28 de febrero de 2002; 1 de marzo de 2002-28 de febrero de 2003; 1 de marzo de 2003-29 de febrero de 2004; 2004-2005; 2005-2006; 2006-2007; 2008; 2008-2009; 2009-2010; 2010-2011, 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014; 2014-2015.

“Hacia una nueva Ley de Educación Provincial”, artículo de política gremial de AMSAFE 2007-2008. Producido por la Delegación de La Capital”

Documento “Política Gremial AMSAFE 2007-2008.”

Resoluciones de asambleas provinciales correspondientes a: 26 de febrero de 2010; 26 de marzo de 2010; 25 de noviembre de 2010; 23 de febrero de 2011; 12 de septiembre de 2011; 21 de octubre de 2011.

Resoluciones de asambleas provinciales ordinarias, correspondientes a: 25 de junio de 2010 y 27 de junio de 2011.

“Conformación de los Comités Mixtos de Salud y Seguridad en el sistema educativo”, comunicado de AMSAFE del 6 de diciembre de 2012.

<http://www.amsafe.org.ar/noticias-generales/conformacion-de-los-comites-mixtos-de-salud-y-seguridad-en-el-sistema-educativo>.

“Nivel Superior: Aportes al debate de Cambio Curricular en la Formación Docente en la Provincia de Santa Fe”, AMSAFE, 23 de mayo de 2014.

Documentos producidos en el marco de AMSAFE Rosario

Carta abierta de los miembros renunciantes de la Comisión Directiva de AMSAFE Rosario, 31 de octubre de 2000, en: Montiel, Enzo (2010). *Apuntes para una historia de los trabajadores de la educación*, Rosario, Taller Gráfico de Osmar Imhoff (Anexo documental).

“Propuestas de AMSAFE Rosario sobre el proyecto de nueva Ley Nacional de Educación”, 2006.

Codo a Codo, periódico de AMSAFE Rosario, consultado en los siguientes períodos: octubre de 2006; otoño de 2008; agosto de 2008; octubre de 2008; abril de 2011.

Codo a Codo, edición especial, a un año del asesinato del maestro Carlos Fuentealba, abril de 2008.

Documento sobre jubilación entregado a los diputados, 28 de septiembre de 2009.

Documentos varios de política gremial (2007; 2008; 2009; 2010; 2012).

Material de prensa y propaganda elaborado por la conducción de AMSAFE Rosario (período 2007-2012).

Memorias de asambleas departamentales de AMSAFE Rosario (2007; 2009; 2010; 2011; 2012).

“Política Gremial CTERA 2011”, 24 de noviembre de 2010.

“Carta abierta a todas las maestras y maestros”, firmada por Gustavo Terés, Juan Pablo Casiello, Daniela Vergara, Paula Nardini, Guillermo de los Hoyos, Graciela Nuño (integrantes de la Comisión Directiva de la CTA Rosario). 17 de julio de 2012 en: <https://archivo.argentina.indymedia.org/news/2012/07/817567.php>

“Por qué renunciamos a los cargos de la CTA Rosario”, carta firmada por Daniel Couselo, Diego Mattos, Claudio Ciani y Hugo Ríos. 2 de agosto de 2012 en: <https://archivo.argentina.indymedia.org/news/2012/08/818364.php>.

Resoluciones de asambleas correspondientes a los años 2008; 2010; 2011.

“Condiciones de trabajo y salud laboral”, publicación de la Secretaría de Asuntos Sociales de AMSAFE Rosario. Número II, noviembre de 2010.

Memorias de reuniones del Cuerpo de Delegados de AMSAFE Rosario, años 2010, 2011 y 2012.

“Basta de violencia hacia las mujeres”, publicación de la Secretaría de Género de AMSAFE Rosario, noviembre de 2012.

“CTERA. A 40 años de su fundación la lucha sigue”. Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario, septiembre de 2013.

“Camino a la escuela”, Publicación de la Secretaría de Cultura de AMSAFE Rosario, noviembre de 2013 y septiembre de 2017.

“La salud no se delega ni se vende, se defiende”. Curso de formación para delegados y delegadas en prevención. Materiales módulo I, AMSAFE Rosario, septiembre de 2014.

“Fraude en la elección de los delegados al comité mixto”, 4 de julio de 2014, en: <http://amsaferosario.org.ar/page/noticias/id/243/title/Fraude-en-la-elecci%C3%B3n-de-los-delegados-al-Comit%C3%A9-Mixto>.

Documento de Convocatoria a la Concentración contra la Reforma Curricular, AMSAFE Rosario, 10 de junio de 2014.

“Basta de fumigar nuestras escuelas. Cuadernillo con material de difusión para escuelas de zonas rurales”. Publicación de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario. Agosto de 2014.

Casiello, Juan Pablo y Castro, Mercedes. “Basta de matar a nuestros alumnos” en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=202800>

“Basta de matar a nuestros alumnos”, 3 de marzo de 2015. En: <http://www.amsaferosario.org.ar/page/noticias/id/498/title/Basta-de-matar-a-nuestros-alumnos>

“Justicia para Davis Moreira. ¡Basta de matar a nuestros alumnos!”, 1 de abril de 2015. En: <http://amsaferosario.org.ar/page/noticias/id/529/title/Justicia-para-David-Moreyra-%C2%A1Basta-de-matar-a-nuestros-alumnos>

“Documento para debatir: ‘En Escuela Abierta, pongamos a la escuela en Asamblea, debatamos sobre cómo organizarnos y resistir los ajustes en marcha’”, octubre de 2015.

“Elecciones en AMSAFE”, 15 de junio de 2016 en: <https://amsafe.org.ar/elecciones-en-amsafe-2>.

“Un gremio de todos. Fotobalance 2016-2019” en: https://issuu.com/amsaferosario/docs/fotobalance_final. (obtenido en marzo de 2021).

Casiello, Juan Pablo, “Charla sobre el 3029 y suplencias” en: <https://www.facebook.com/amsafe.rosario/videos/244130593325448/>, 21 de mayo de 2020.

Mociones para las asambleas departamentales varias.

Documentos producidos por agrupaciones sindicales

Movimiento Unidad y Renovación, “Declaración de principios” (s/f) en: Ríos, Guillermo (2005) *Identidad y protesta docente. El caso del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (1971-1976)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Formación Docente, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, abril de 2005 (anexo).

Movimiento Unidad y Renovación, “Carta a los maestros, padres y alumnos santafesinos: A la opinión pública en general”. Rosario, 12 de mayo de 1971, en: Ríos, Guillermo (2005) *Identidad y protesta docente. El caso del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (1971-1976)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Formación Docente, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, abril de 2005 (anexo).

Movimiento Unidad y Renovación, “Declaración del Movimiento de Unidad y Renovación. Situación actual del magisterio”. Rosario, octubre de 1972, en: Ríos, Guillermo (2005) *Identidad y protesta docente. El caso del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (1971-1976)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Formación Docente, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, abril de 2005 (anexo).

“1993/2003. Diez años de la Ley Federal de Educación. El futuro ya llegó”. Entre Líneas, Agrupación Violeta, otoño de 2003.

“Nueva Ley de Educación”. SUR, Fuera de Renglón e Independientes en la Lista Violeta (Rosario), 2006.

Margen Izquierda. Ideas, críticas, propuestas desde el movimiento docente, 2007.

“El valor de la unidad: aportes para la reflexión”. Volante de la Agrupación Trabajadores de la Educación Rosario, 2008.

Agrupación de Trabajadores y Trabajadoras La Fragua, integrante del Frente Popular Darío Santillán (noviembre de 2006). “Profundizar la unidad, construir organización desde la base. Aporte al debate en el plenario del Movimiento Intersindical Clasista” en: Vicente, Fernando; Félix, Mariano y otros (2008) *Nuevas y viejas prácticas organizativas de l@s trabajado@s frente a la precarización. Debates y reflexiones a partir de las 2das jornadas “Universidad y Movimiento Obrero”*. La Plata, editorial El Colectivo, agosto

de 2008. <http://www.editorialelcolectivo.org/ed/images/banners/jumo.pdf>, octubre de 2010.

Casiello, Juan Pablo (AMSAFE Rosario) y González, Carlos (Metalúgico) Mesa Provisoria del MIC e integrantes de Cimientos/FPDS/ (noviembre de 2006). “Análisis y propuestas para el debate del MIC”, en: Vicente, Fernando; Félix, Mariano y otros (2008) *Nuevas y viejas prácticas organizativas de l@s trabajado@s frente a la precarización. Debates y reflexiones a partir de las 2das jornadas “Universidad y Movimiento Obrero”*. La Plata, editorial El Colectivo, agosto de 2008. <http://www.editorialelcolectivo.org/ed/images/banners/jumo.pdf>, octubre de 2010.

La Fragua (2008) “El sector de trabajadores asalariados del Frente Popular Darío Santillán. Breve historia de nuestra construcción”, en: Vicente, Fernando; Félix, Mariano y otros (2008) *Nuevas y viejas prácticas organizativas de l@s trabajado@s frente a la precarización. Debates y reflexiones a partir de las 2das jornadas “Universidad y Movimiento Obrero”*. La Plata, editorial El Colectivo, agosto de 2008. <http://www.editorialelcolectivo.org/ed/images/banners/jumo.pdf>, octubre de 2010.

Material de prensa y propaganda de la agrupación “Tribuna Docente” (período 2008-2010).

Programa del Frente Gremial 4 de Abril, presentado para las elecciones sindicales de 2010.

Material de prensa y propaganda del Frente Gremial 4 de abril, correspondiente a las elecciones de 2010.

“Por qué exigimos la suspensión de la reforma curricular en Ciencias Sociales”, Frente Gremial 4 de Abril de Reconquista, 19 de diciembre de 2011.

Torres, Amalia y Rossler; Ana María “Couselo, Mattos y compañía se fueron de la CTA Rosario, pero no largan el queso en AMSAFE” en: <http://obreropopular.org/content/couselo-mattos-y-compa%C3%B1a-se-fueron-de-la-cta-rosario-pero-no-largan-el-queso-en-amsafe>, 7 de agosto de 2012.

Material de prensa y propaganda correspondiente a la agrupación “Margen Izquierda” (año 2016).

Corriente Nacional de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación “Enriqueta Lucero”, “La Enriqueta Lucero se pone en marcha”, s/f.

“El Grito”, publicación de la Agrupación Paulo Freire, febrero de 2018.

Otros documentos

Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario, “Trabajo realizado por la Comisión de Estudios. Fundamentos de una decisión” (s/f), en: Ríos, Guillermo (2005) *Identidad y protesta docente. El caso del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (1971-1976)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Formación Docente, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, abril de 2005 (anexo).

Central Única de los Trabajadores de la Educación (CUTE), “Acta constitutiva”, 2 de julio de 1972, Córdoba, en: Ríos, Guillermo (2005) *Identidad y protesta docente. El caso del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (1971-1976)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Formación Docente, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, abril de 2005 (anexo).

“Con la nueva Ley de Educación la reforma contraataca. Seis claves para el análisis del documento del Ministerio de Educación”, elaborado por: Miembros del Consejo Directivo de Ademys, La Bordó Moreno (Pcia. Bs. As.), FEIA (Foro Educativo de la Izquierda Anticapitalista), Colectivo Lista de Maestros (CABA), ONG ACET Autoconvocados Escuelas Técnicas, Lista Marrón Matanza - Lomas de Zamora – Lanús, Agreta de Merlo, Alternativa Docente, Creciente, Construyendo desde las Bases, Agrupación Docente José Martí, Docentes en el Encuentro Sindical de Base, Vientos del Pueblo, Opción Unidad y Lucha; s/f.

Revista Ademys (2008) “25 años luchando por mejorar las condiciones laborales docentes. Defendiendo la escuela pública”.

Centro de Investigación y Formación de la República Argentina de la Central Argentina de Trabajadores, “Los salarios docentes en relación con la evolución de los precios”, febrero de 2012. En: http://www.centrocifra.org.ar/docs/CIFRA%20-%20Salarios%20docentes%202012_02.pdf

Documentos producidos en el marco de experiencias de autoconvocatorias en el Nivel Medio, en resistencia a la Reforma Curricular, fines de 2011 y principios de 2012.

“La reforma curricular en la provincia de Santa Fe. Un balance necesario”, Asamblea de Docentes y Estudiantes contra la Reforma Curricular, 27 de noviembre de 2012.

“Docentes y estudiantes de Historia rechazan la reforma curricular del Ministerio de Educación de la provincia: ‘No se puede enseñar lo que no se conoce’”. Documento firmado por docentes, investigadores y estudiantes de Historia de los Institutos 22; 3; 28; 29 y de la Universidad Nacional de Rosario, reunidos en Asamblea el día 20 de noviembre de 2013, en el Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”.

Documento correspondiente a “las reflexiones, críticas y propuestas debatidas en la 1° Jornada Institucional relativa a la Revisión Curricular en Profesorados de Nivel Secundario y modalidades de la sección Historia” Instituto Superior de Profesorado N°22, s/f.

Informe sobre la reunión por reforma curricular en el Nivel Superior, Santa Fe, Historia y Geografía, 8 de noviembre de 2013.

V Seminario Internacional de la Red de Investigadores sobre Asociacionismo y Sindicalismo de los Trabajadores de la Educación (Red ASTE), desarrollado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE/CONICET/UNR), noviembre de 2015. Desgrabación del Panel IV: Participación y conducción sindical de los docentes en Argentina. Disertantes: Lic. Gustavo Terés, Lic. Gloria Rodríguez y Prof. Armando Yualé, 13 de noviembre de 2015.

“El Estado entre la vida y la muerte de los pibes”, ENREDANDO, 25 de junio de 2015. En: <http://www.enredando.org.ar/2015/06/25/el-estado-entre-la-vida-y-la-muerte-de-los-pibes/>

Ponencia “Violencia Social y Escuela”, presentada por el equipo docente de una Escuela de Educación Secundaria del barrio Empalme Graneros de Rosario, en un congreso de AMSAFE Rosario, desarrollado en 2015.

Documentos producidos por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe

“Profesorado de Educación Primaria. Diseño curricular para la formación docente”. Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación, marzo de 2009.

“Profesorado de Educación Inicial. Diseño para la formación docente”. Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación, marzo de 2009.

Proceso de revisión curricular. Ciclo básico. Educación Secundaria Orientada. Ministerio de Educación, provincia de Santa Fe, diciembre de 2011.

“Documento Introdutorio para Jornadas Institucionales de 2013”, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Institucionales, Dirección Provincial de Educación Superior.

Educación Secundaria. Ciclo básico. Orientaciones curriculares, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, versión febrero de 2013.

Educación Secundaria. Ciclo orientado. Orientaciones curriculares, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, diciembre de 2013.

Anuario 2016, Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, provincia de Santa Fe. Dirección General de Información y Evaluación Educativa, Departamento de Estadística.

Documentos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina

Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Instituto de Estadísticas y Censos de la República Argentina.

Censo Nacional de Docentes 2004. Resultados definitivos República Argentina. Dirección Nacional de Investigación y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/109768>

Censo Nacional del personal de los establecimientos educativos 2014. Resultados preliminares. Dirección Nacional de Investigación y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cenpe-2014-resultados-preliminares_0.pdf

Leyes y decretos

Ley Nacional N° 25.864/04. República Argentina.

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/05. República Argentina

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. República Argentina.

Ley Federal de Educación N° 24.195/1993. República Argentina.

Ley N° 6915/73. Provincia de Santa Fe.

Ley N° 11.237/94. Provincia de Santa Fe.

Ley N° 11.373/96. Provincia de Santa Fe.

Ley N° 12.464/05. Provincia de Santa Fe.

Ley N° 12.913/08. Provincia de Santa Fe

Ley N°12.958/09. Provincia de Santa Fe

Ley N° 13.201/11. Provincia de Santa Fe.

Ley de Convenciones Colectivas de Trabajo N° 14.250 (1953).

Ley de Negociación Colectivas para los Trabajadores Docentes N° 23.929 (1991).

Decreto N° 457/07 (2007) Reglamentación el Artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo sobre el convenio marco que incluirá pautas generales referidas a condiciones laborales, calendario educativo, salario mínimo docente y carrera docente.

Decreto N°332/08. Provincia de Santa Fe

Decreto N°1339/08. Provincia de Santa Fe

Decreto N°0396/09. Provincia de Santa Fe

Decreto N°3029/12. Provincia de Santa Fe

Decreto de Necesidad y Urgencia N°52/18

Sitios web

www.amsafe.org.ar

www.amsaferosario.org.ar

www.santafe.gov.ar

<https://www.unl.edu.ar/noticias>

<https://www.sudeducation.org/Que-es-el-Frente-Popular-Dario.html>.

oidmortales2011.blogspot.com

Entrevistas

Nro.	Categoría de entrevistado	Descripción ⁴¹⁶	Año en que se hizo la entrevista
1	Militante orgánico	Militante de la agrupación “Sur”. Integró la CD de AMSAFE Rosario y la CD de la CTA Autónoma. Profesor de Educación Física y de Ciencias de la Educación, en los niveles medio y superior.	Entrevistado en los años 2012 y 2014.
2	Militante orgánico	Militante de la agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Profesor de Lengua y Literatura en el nivel medio	Entrevistado en los años 2012; 2014 y 2018.
3	Militante orgánica	Militó en las agrupaciones “Fuera de Renglón y “Margen Izquierda”. En 2014, se incorporó a “Docentes en Marcha”. Integró la CD de AMSAFE Rosario en el período 2004-2013. En el período 2010-2013 fue Delegada Adjunta Seccional por la Agrupación Margen Izquierda. En 2013, encabezó la lista del Frente Gremial 4 de Abril, en oposición a la conducción provincial de AMSAFE. Fue Congresal de CTERA por la oposición. Ingresó nuevamente a la CD de AMSAFE Rosario en el período 2016-2019, en representación de “Docentes en Marcha”. Se desempeñó como Secretaria de Cultura y, luego, de Derechos Humanos. Maestra de Nivel Inicial.	Entrevistada en los años 2012; 2014 y 2018.
4	Militante orgánico	Miembro fundador de la Agrupación “Sur”. Fundador de la Agrupación “La Freire”. Militante sindical de AMSAFE. Integró en varios períodos la Comisión Directiva de AMSAFE Rosario. Fue Secretario Seccional en el período 2010-2013. Profesor de Educación Musical en los niveles inicial, primario y medio.	Entrevistado en el año 2012.
5	Delegada de Base	Maestra de Escuela Primaria	Entrevistada a comienzos de 2016.

⁴¹⁶ En algunas entrevistas ubicadas en la categoría “militantes orgánicos”, se vuelcan los datos proporcionados por los entrevistados, quienes fueron consultados sobre cómo deseaban ser referenciados.

6	Delegada de Base	Preceptora de Escuela Secundaria	Entrevistada a comienzos de 2016.
7	Militante orgánica	Militante de la Agrupación “Margen Izquierda”. Profesora de Nivel Secundario.	Entrevistada a comienzos de 2016.
8	Militante orgánico	Militante de la Agrupación “Margen Izquierda”. Maestro de Escuela Primaria.	Entrevistado en 2015.
9	Delegada de Base	Maestra de Escuela Primaria.	Entrevistada a comienzos de 2016.
10	Delegada de Base	Maestra de Escuela Primaria.	Entrevistada en 2014.
11	Delegado de Base	Maestro de Escuela Primaria.	Entrevistado a comienzos de 2016.
12	Delegado de Base	Maestro de Escuela Primaria.	Entrevistado en 2015.
13	Militante orgánico	Delegado con histórica trayectoria de militancia en AMSAFE Rosario. Profesor de Historia en los niveles medio y superior.	Entrevistado en 2014.
14	Delegada de Base	Profesora en Ciencias de la Educación en el Nivel Superior.	Entrevistada en 2015.
15	Militante orgánico	Militante de la Lista Naranja y de “Opinión Socialista”. Integró la CD de AMSAFE Rosario en el período 2010-2013. Profesor de Historia en el Nivel Secundario.	Entrevistado en 2014.
16	Militante orgánica	Militó en la Lista Violeta. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Maestra de Escuela Primaria.	Entrevistada en 2012.
17	Militante orgánico	Militante de la Agrupación “Fuera de Renglón”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Profesor de Educación Física, en el nivel inicial y en el nivel superior.	Entrevistado en 2012.
18	Militante orgánica	Militante de la Agrupación “Margen Izquierda”. Profesora de Educación Musical.	Entrevistada en 2014.
19	Militante orgánica	Militante de la Agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Maestra de Educación Especial.	Entrevistada a comienzos de 2016.
20	Militante orgánica	Militó en la Lista Violeta. Maestra de Escuela Primaria.	Entrevistada en 2014
21	Militante orgánica.	Militante de la Agrupación “Tribuna Docente”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Profesora en el Nivel Secundario.	Entrevistada en 2012.

22	Militante orgánica	Militó en la Lista Violeta. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Maestra de Escuela Primaria.	Entrevistada en 2012.
23	Delegada de Base	Profesora en Ciencias Biológicas en el Nivel Secundario.	Entrevistada en 2014.
24	Delegada de Base	Maestra de Nivel Inicial.	Entrevistada en 2015
25	Militante orgánico.	Militante de la Agrupación “Tribuna Docente”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Profesor de Nivel Secundario.	Entrevistado en 2012.
26	Militante orgánica	Militante de la Agrupación “Margen Izquierda”. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Profesora de Historia en los niveles medio y superior.	Entrevistada en 2014.
27	Militante orgánica	Militante de la Agrupación “Mariano Moreno” y de la “Corriente Clasista y Combativa”. Miembro del Partido Comunista Revolucionario. Integró la CD de AMSAFE Rosario. Maestra de Escuela Primaria.	Entrevistada en 2015
28	Delegada de Base.	Profesora de Educación Física.	Entrevistada en 2015.
29	Delegada de Base	Profesora de Nivel Superior.	Entrevistada a comienzos de 2016.
30	Informante Clave	Integrante de la CD de la Delegación Caseros.	Entrevistado en 2014.
31	Informante Clave	Historiador especializado en sindicalismo rosarino.	Entrevistado en 2016.
32	Informante Clave	Docente Jubilado. Histórico militante de AMSAFE Rosario.	Entrevistado en 2016.
33	Informante Clave	Docente militante de la Agrupación “Plenario Obrero y Popular”, en Rosario.	Entrevistada en 2016.
34	Docente que participó del proceso de autoconvocatorias en resistencia a la Reforma Curricular.	Delegada Gremial del Nivel Secundario. Integró la CD de AMSAFE Rosario.	Entrevistada en 2020.
35	Docente que participó del proceso de autoconvocatorias en resistencia a la Reforma Curricular.	Profesora de Historia.	Entrevistada en 2020.
36	Docente que participó del proceso de autoconvocatorias en	Profesora de Historia.	Entrevistada en 2020.

	resistencia a la Reforma Curricular.		
37	Docente que participó del proceso de autoconvocatorias en resistencia a la Reforma Curricular.	Profesora en Ciencias de la Educación.	Entrevistada en 2020.

Observación no participante

Reunión de delegados, 17 de noviembre de 2015

Lista de siglas

ADA: Asociación de Docentes Argentinos

ADEMYS: Asociación Docentes de Enseñanza Media y Superior

ADIR: Asociación de Docentes de Italiano de Rosario

ADIUNGS: Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad General Sarmiento.

ADOSAC: Asociación Docentes de Santa Cruz

ADU: Asociación de Docentes Universitarios de San Luis

ADUNC: Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Comahue

AGD UBA: Asociación Gremial Docente de la Universidad de Buenos Aires

AGMER: Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos

AMET: Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica

AMSAFE: Asociación del Magisterio de Santa Fe

AMU: Maestros Unidos de Mendoza

AND: Acuerdo de Nucleamientos Docentes

APDH: Asamblea Permanente por los Derechos Humanos

ARI: Argentinos por una República de Iguales

ATE: Asociación de Trabajadores del Estado

ATEN: Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén

ATEP: Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales

CAMYP: Confederación Argentina de Maestros y Profesores

CCC: Corriente Clasista y Combativa

CCID: Comisión Coordinadora Intersindical Docente

CEA: Confederación de Educadores Argentinos

CGERA: Confederación General de Educadores de la República Argentina

CGT: Confederación General de Trabajadores

CGTA: Confederación General de Trabajadores de los Argentinos

CIPPEC: Centro de Implementación de Políticas Educativas para la Equidad y el Crecimiento

CONADU Histórica: Federación Nacional de Docentes Investigadores y Creadores Universitarios

CTA: Central de Trabajadores Argentinos

CTERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

CUDAG: Comité Unificador de Acción Gremial

CUTE: Central Única de Trabajadores de la Educación

ECD: Encuentro Colectivo Docente

EMPA: Establecimientos de Educación para Adultos

FAGE: Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores.

FEIA: Foro de Educadores de Izquierda Anticapitalista

FIE: Fundación de Investigaciones Estadísticas

FMI: Fondo Monetario Internacional

FND: Federación Nacional Docente

FOETRA: Federación de Obreros y Empleados Telefónicos de la República Argentina

FPCS: Frente Progresista Cívico y Social

FPM: Federación Provincial del Magisterio

FpV: Frente para la Victoria

FRENAPO: Frente Nacional contra la Pobreza

FrePaSo: Frente País Solidario

FUBA: Federación Universitaria de Buenos Aires

FUSTE: Federación Única de Sindicatos de Trabajadores de la Educación

IAPOS: Instituto Autárquico Provincial de la Obra Social

IMA: Convención Internacional de Maestros

LAFSA: Líneas Aéreas Federales Sociedad Anónima

LEN: Ley de Educación Nacional

MAS: Movimiento al Socialismo

MIC: Movimiento Intersindical Clasista

MUR: Movimiento de Unidad y Renovación

OIT: Organización Internacional del Trabajo

OSPLAD: Obra Social para la Actividad Docente

PC: Partido Comunista

PCR: Partido Comunista Revolucionario

PJ: Partido Justicialista

PO: Partido Obrero

PSD: Partido Socialista Democrático

PSP: Partido Socialista Popular

Pro-SUD: Pro-Sindicato Único Docente

SADOP: Sindicato Argentino de Docentes Particulares

SEPPAC: Sindicato de Educadores Privados y Particulares de Córdoba

S.I.ME.CA: Sindicato Independiente de Mensajeros y Cadetes

SINTER: Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario

SINTES: Sindicato de Trabajadores de la Educación de Santa Fe

Si. Pr. U. S: Sindicato de Profesionales Universitarios de la Sanidad

SUTE: Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación de Mendoza

SUTEBA: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires

SUTEN: Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Norte

SUTEN: Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Nacionales

SUR: Solidaridad, Unidad y Resistencia.

UDA: Unión de Docentes Argentinos

UMP: Unión de Maestros Primarios

UNE: Unión Nacional de Educadores

UNTER: Unión de Trabajadores/as de la Educación de Río Negro

UPCN: Unión del Personal Civil de la Nación

UTA: Unión Tranviarios Automotor

UTE: Unión de Trabajadores de la Educación

Bibliografía

Abal Medina, Paula; Anigstein, Cecilia y Diana Menéndez, Nicolás (2011) “El sindicato puertas adentro. Una mirada comparativa a partir del análisis de los estatutos sindicales”, en: Abal Medina, P. y Diana Menéndez, N. (comps), *Colectivos resistentes. Procesos de politización de trabajadores en la Argentina reciente*. Buenos Aires, Imago Mundi.

Achilli, Elena; Vera, Myrian; Pavesio, M. Victoria (2017) “El trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Una experiencia en Taller de Educadores” en: *Camino a la escuela*. Publicación de la Secretaría de Cultura de AMSAFE Rosario, N° 9, septiembre de 2017.

Acri, Martín (2012) *Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881-1930)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO Argentina, mayo de 2012.

Alves, Giovanni (2003). *Limites do sindicalismo. Marx, Engels e a Crítica da Economia Política*. Brasil, Práxis.

Andelique, Carlos (2012) “El incremento de la conflictividad docente en Santa Fe 1966-1971”. Ponencia presentada en las VI Jornadas de trabajo sobre Historia Reciente, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, del 8 al 10 de agosto de 2012.

Andelique, Carlos y Tonon, María Cecilia (2013). “Los docentes santafesinos durante los primeros gobiernos democráticos de la provincia (1983-1989): los vaivenes de una relación conflictiva entre el Ministerio de Educación y la Asociación de Magisterio de Santa Fe (AMSAFE)”, XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo, octubre de 2013.

Anderson, Perry (1968). “Las limitaciones y las posibilidades de la acción sindical” En: *Pensamiento Crítico*, Habana, N° 13. En: <http://www.filosofia.org/rev/pch/1968/pdf/n13p113.pdf>, febrero de 2016.

Anderson, Perry (1988) *Democracia y socialismo. La lucha democrática desde una perspectiva socialista*. Argentina. Editorial Tierra del Fuego, Fichas temáticas de Cuadernos del Sur.

Antunes, Ricardo (1999). *¿Adiós al trabajo? Ensayos sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*. Herramienta, revista de debate y crítica marxista, Buenos Aires.

Antunes, Ricardo (2000). *El trabajo y los sentidos*. Grupo de Estudio del Trabajo, Montevideo.

Antunes, Ricardo (2001). “Los nuevos proletarios del mundo en el cambio de siglo.” Ponencia expuesta en el VI *Encuentro de Revistas Marxistas*. Montevideo, R.O.U. 2000. Disponible en: www.iade.org.ar Revista Realidad Económica, Buenos Aires, N° 177, enero–febrero de 2001, febrero de 2005.

Armellino, Martín (2005). “Resistencia sin integración: protesta, propuesta y movimiento en la acción colectiva sindical de los noventa. El caso de la CTA, en: Schuster, F; Naishtat, F.; Nardacchione, G.; Pereyra, S. (comp.). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Prometeo libros.

Ascolani, Adrián (1999) “Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas: dilemas y prácticas del gremialismo docente en la Argentina 1916-1943. *Anuario de Historia de la Educación*, Buenos Aires, 1999, n. 2.

Ascolani, Adrián (2010) “Las convenciones internacionales del magisterio americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas” en: *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 23, p. 71-96, maio/ago. 2010.

Ascolani, Adrián (2011) “La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe. Experiencia y límites del gremialismo docente (Argentina 1918-1943)” en: Dal Rosso, S. (org) *Associativismo e sindicalismo em educacao. Organizacao e Lutas*. Brasilia, Paralelo 15. Biblioteca Sindicalismo em educacao, volumen 1.

Balduzzi, Juan Gerónimo (2017) “El Congreso Nacional de Educación de Tucumán de 1970” en: *Polifonías, revista de Educación*, Año VI, N° 10.

Barthes, Roland (1999) *Mitologías*. México, Siglo XXI editores.

Basualdo, Victoria (2010) “La ‘burocracia sindical’: aportes clásicos y nuevas aproximaciones”, en: *Nuevo Topo, revista de historia y pensamiento crítico*, N° 7- Septiembre/Octubre de 2010.

Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires, Troquel (Serie Flacso Acción).

Blanco, Andrea (2010) “La construcción de espacios de organización política de los docentes: el desafío que representa el Encuentro Colectivo de la provincia de Buenos Aires”. Río de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Seminario Internacional para la Discusión de Investigaciones. Asociaciones y sindicatos de Trabajadores de la Educación, realizado entre el 22 y 23 de abril de 2010.

Blanco, Andrea (2011). *Proyecto de investigación: “La construcción de espacios de organización política de los docentes: el desafío que representa el Encuentro Colectivo de la provincia de Buenos Aires”* Taller de Investigación IV. Maestría en Política y Gestión de la Educación, UNLu.

Blanco, Andrea y Migliavacca, Adriana (2011) “Organización sindical y movilización de los docentes de la provincia de Buenos Aires a partir de 2001. Entre las prácticas institucionalizadas y los nuevos espacios en construcción” en: Gindin, J. (comp.) *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires, Herramienta Ediciones, AMSAFE Rosario, AGMER, ADOSAC.

Bernetti, Jorge Luis y Puiggrós, Adriana (1993) “Peronismo: Cultura política y educación” en: Puiggrós, A. (dir.) *Historia de la educación en la Argentina V*. Buenos Aires, Galerna.

Bertoni, Gimena (2014) “Del Movimiento al Frente: Dinámica política en el Frente Popular Darío Santillán”. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1028/te.1028.pdf>.

Boron, Atilio (2003) *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO, en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D775.dir/estado2.pdf> (octubre de 2016).

Boron, Atilio (2007). “Movimientos sociales y luchas democráticas: algunas lecciones de la experiencia reciente en América Latina” en: Villanueva, E. y Massetti, A. (comp.) *Movimientos sociales y acción colectiva en la Argentina de hoy*. Buenos Aires, Prometeo.

Braverman, Harry (1987). *Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX*. México, Editorial Nuestro tiempo.

Bruno, Lúcia (1990) *O que é autonomia operária*. Sao Paulo, Editora Brasiliense.

Cabrera Montoya, Blas y Jiménez Jaén, Marta (1994) “Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado.” *Revista Investigación en la Escuela*, nº 22, Universidad de Sevilla.

Campione, Daniel (2014) *Leer Gramsci. Vida y pensamiento*. Buenos Aires, Ediciones Continente.

Carli, Sandra (2006) “Núcleos conservadores en el documento sobre la Ley de Educación” en: *Ciencias Sociales, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales* N°64, UBA, septiembre de 2006.

Casiello, Juan Pablo y Petrucelli, Ariel. (2011) “Desafíos del clasismo en el sindicalismo docente” en: Gindin, J. (comp.) *Pensar las prácticas sindicales docentes*, Buenos Aires, ediciones Herramienta.

Casiello, Juan Pablo (2019) “El clasismo en la dirección de los sindicatos docentes en la Argentina. Política sindical y cambio social”, en: Matamoros, C. (ed.) *Sindicalismo docente. Política y organizaciones de izquierda sudamericana*. Chile, Ediciones Escaparate.

Centro de Investigación y Formación de la República Argentina de la Central Argentina de Trabajadores, “Los salarios docentes en relación con la evolución de los precios”, febrero de 2012.

Ceruti, Leonidas (comp.) (2013) *Horacio Zamboni. Teoría y práctica de un revolucionario*. Sindicato de Obreros y Empleados Aceiteros Rosario (SOEAR). Rosario, Ediciones del Castillo.

Ceruti, Leonidas (2009). *Rosariazos: docentes en las barricadas. Mayo y septiembre de 1969*. Rosario, AMSAFE Rosario.

CIPPEC, nexos blog de política educativa. “¿Cuánto aumentaron los salarios docentes entre 2010 y 2011?” en: <http://nexos.cippec.org/Main.php?do=blogView&id=107>), 24 de junio de 2011.

Claus, Agustín y Sánchez, Belén (2019) “El financiamiento educativo en la Argentina: balance desafíos en cara al cambio de década”. Buenos Aires: CIPPEC, Documento de Trabajo N°178, febrero de 2019.

Colombo, Guillermo (2010) “Esto no solamente se hace con burócratas” en: Nuevo Topo, revista de historia y pensamiento crítico, N° 7- Septiembre/Octubre de 2010

Correa, Néstor y Gándara, Santiago (2006) “Hecha la Ley, hecho el consenso” en: Ciencias Sociales, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales N°64, UBA, septiembre de 2006.

CTERA, (2003). *Canto Maestro. Suplemento especial. 30 años de lucha y compromiso*. Buenos Aires.

CTERA, (2005). “Informe Argentina. CTERA” en: CTERA, CNTE, Colegios de Profesores, AFUTU-FENAPES, LPP. *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*. Buenos Aires, CLACSO.

De la Garza Toledo, Enrique (2001). “Introducción: las transiciones políticas en América Latina, entre el corporativismo sindical y la pérdida de imaginarios colectivos”, en: De la Garza Toledo, Enrique (comp.). *Los sindicatos frente a los procesos de transición política*. Buenos Aires, CLACSO.

De la Garza Toledo, Enrique (2001). “Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo” en: De la Garza Toledo y Neffa (comps). *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Buenos Aires, CLACSO.

Delfini, Marcelo y Ventrici, Patricia (2016) “¿Qué hay de nuevo en el sindicalismo argentino? Relaciones laborales y reconfiguración sindical en el kirchnerismo en: Revista Trabajo y Sociedad, N° 27, Invierno 2016, Santiago del Estero, Argentina. www.unse.edu.ar/trabajosociedad

Delgado, Marta (2002) *El sindicalismo docente frente a la aplicación de las políticas neoliberales en educación: El caso de CTERA y las transferencias de servicios educativos a las jurisdicciones provinciales*. Buenos Aires: FLACSO-Sede Argentina.

Della Volpe, Galvano (1963) *Rousseau y Marx. Y otros ensayos de crítica materialista*. Buenos Aires, Editorial Platina.

De Luca, Romina. y D’auria, Lucila (2017) “Entre el mito y la realidad. Las transformaciones de las condiciones de trabajo y el impacto en la salud de los docentes

entre 1990-2015”. En Sartelli, E. y Kabat, M. (coords.) *Mentiras verdaderas. Ideología, nacionalismo y represión en la Argentina. 1916-2015*, Colección Libros de Cátedra, OPFyL, en prensa. Capítulo 7 (versión preliminar) Obtenido en: <https://argentina3b.files.wordpress.com/2017/05/cap-7-de-luca-y-dauria-transf-trabajo-docente-1990-2015.pdf>.

Donaire, Ricardo (2009). *La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. Ediciones CTERA. Serie Formación y Trabajo Docente.

Donaire, Ricardo (2012). *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Donaire, Ricardo (2017). “Algunos problemas en torno a la caracterización de los docentes como ‘clase media’. Reflexiones a partir de una investigación empírica” en: Polifonías, Revista de Educación, Año VI, n° 10.

Dussel, Inés (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Bs. As, FLACSO/Centro de Publicaciones del CBC.

Engels, Friedrich. (1975) “Las tradeuniones” en: *El sistema de trabajo asalariado. Artículos de The Labour Standard*, 28 de mayo y 4 de junio de 1881. Editorial Progreso, Moscú en: <http://grupgerminal.org/?q=system/files/Losmarxistasylossindicatos1.pdf>, mayo de 2016.

Feldfeber, Myriam (2006) “De la Ley "Federal" a la Ley "Nacional": ¿nuevas garantías para el derecho a la educación?” en: Ciencias Sociales, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales N°64, UBA, septiembre de 2006.

Fernández, Arturo (1998). *Crisis y Decadencia del Sindicalismo Argentino: Sus causas sociales y políticas*. Buenos Aires, Editores de América Latina.

Fernández Enguita, Mariano (1999). “¿Es pública la escuela pública?” en: *Cuadernos de pedagogía*, octubre de 1999. <http://www.adolescencia.org/modules.php>, febrero de 2005

Fernández, María Anita; Lemos, María Luisa y Wiñar, David Leonardo (1997) *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Fontana, Josep (1989) “E. P. Thompson: Historia y lucha de clase” (prólogo) en: Thompson, Edward. *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona, Editorial Crítica.

Ghigliani, Pablo y Belkin, Alejandro (2010) “Burocracia sindical: aportes para una discusión en ciernes” en Nuevo Topo, revista de historia y pensamiento crítico, N° 7- Septiembre/Octubre de 2010.

Gindin, Julián (2003). *Sindicalismo docente. Democracia y participación gremial en el magisterio rosarino*. Tesis de licenciatura en Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, UNRosario.

Gindin, Julián (2006). *Sindicalismo Docente e Estado. As Práticas Sindicais Do Magisterio No México, Brasil e Argentina*. Universidad del Estado de Río de Janeiro, Facultad de Educación, Disertación de Maestría.

Gindin, Julián (2008) “Sindicalismo docente en Argentina: una nueva etapa” en: Gindin, J. (comp.) *Sindicalismo docente en América Latina. Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina*” Rosario, Ediciones Amsafe Rosario.

Gindin, Julián (2011) “Sobre las huelgas docentes” en: Gindin (comp.) *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires, Herramienta ediciones.

Gindin, Julián (2015) *Por nós mesmos: o sindicalismo docente de base na Argentina, no Brasil e no México*. Azougue editorial, Río de Janeiro, Brasil.

Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.

Glaser, Barney y Strauss, Anselm, (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publisher, New York.

Gramsci, A. (1919) “Sindicatos y Consejos I” en: *L'Ordine Nuovo*, 11 de octubre de 1919. www.gramsci.org.ar. Agosto de 2012.

Gramsci, A: (1920 a) “El consejo de fábrica” en *L'Ordine Nuovo*, 5 de junio de 1920. www.gramsci.org.ar. Agosto de 2012.

Gramsci, A. (1920 b) “Sindicatos y Consejos II”, *L'Ordine Nuovo*, 12 de junio de 1920. www.gramsci.org.ar. Agosto de 2012.

Gramsci, A. (1922) “El partido comunista y los sindicatos” en *Il Comunista*, 29 de enero de 1922, III, Nro. 25. www.gramsci.org.ar. Agosto de 2012.

Gramsci, A. “Apuntes sobre la historia de las clases subalternas. Criterios metódicos” en: *Cuadernos de la Cárcel*. (Textos posteriores a 1931), www.gramsci.org.ar. Marzo de 2016.

Gramsci, Antonio (1972) *Cultura y literatura*. Barcelona, ediciones Península.

Gramsci, Antonio (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México, Biblioteca Era. Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana. Tomo 2

Gramsci, Antonio (1984). *Cuadernos de la cárcel*. México, Biblioteca Era. Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana. Tomo 3

Gramsci, Antonio (1986). *Cuadernos de la cárcel*. México, Biblioteca Era. Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana. Tomo 4

Gramsci, Antonio (1999). *Cuadernos de la cárcel*. México, Biblioteca Era. Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana. Tomo 5

Gramsci, Antonio (1998). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Grele, Ronald (1991). “Movimiento sin meta: Problemas metodológicos y teóricos en la historia oral” en: Schwarczstein, Dora. *La historia oral*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Hyman, Richard (1978) *El marxismo y la sociología del sindicalismo*. México, Ediciones Era.

Hyman, Richard (1981) *Relaciones industriales. Una introducción marxista*. Madria, H. Blume Ediciones.

Iñigo Carrera, Nicolás (2010) “La burocracia sindical: del concepto a la historia” en Nuevo Topo, revista de historia y pensamiento crítico, N° 7- Septiembre/Octubre de 2010. Entrevista realizada por Gabriela Scodeller y Pablo Ghigliani.

Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, CTERA (2007). “Informes y estudios sobre la situación educativa N° 6”, Buenos Aires, octubre de 2007. Equipo coordinado por Silvia Andrea Vázquez e integrado por María Dolores Abal Medina, Andrea Núñez y Ricardo Donaire.

Ivanier, A.; Jaimovich, A.; Migliavacca, A.; Pasmanik, Y. y Saforcada, M. F. (2004). *¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales*

y normativa. Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, Buenos Aires, junio de 2004 (Cuaderno de Trabajo n°46).

Jaimovich, A; Migliavacca, A.; Pasmanik, Y.; y Saforcada, M. F. (2004). *Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes*. Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, Buenos Aires, enero de 2004. (Cuaderno de trabajo n° 37).

James, Daniel (1990) *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Jiménez Jaen, Marta (2000) *La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976). Un análisis sociológico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.

Katz, Claudio (2011) *Bajo el imperio del capital*. Buenos Aires, ediciones Luxemburg.

Katz, Claudio (2010) “Los nuevos desequilibrios de la economía argentina” en: http://www.lahaine.org/b2-img10/katz_deseq.pdf, 2010.

Kohan, Néstor (2000) *Gramsci y Marx. Hegemonía y poder en la teoría marxista*. Cátedra Che Guevara, Colectivo Amauta en: <http://www.rebellion.org/docs/56508.pdf>, Consultado en Internet en septiembre de 2010.

Kornbliht, Juan y Seiffer, Tamara. (2014) “La persistente caída del salario real argentino (1975 a la actualidad)”, en: Revista Institucional de la Bolsa de Comercio de Rosario, Año CIII, N° 1523, 2014. Obtenido en: <http://www.bcr.com.ar/Pages/Publicaciones/infrevista.aspx?idArticulo=209>, Fecha de acceso: 20/03/2015.

Labourdette, Lorenzo (2011) “El concepto ‘*burocracia sindical*’. Los abordajes históricos sobre el movimiento obrero en los años ochenta, el debate actual y la *¿renovación historiográfica?*” Monografía presentada en el marco del Seminario Movimiento obrero y dirección sindical en Argentina: teoría e historia, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Labourdette, Lorenzo (2013) “Agremiación Docente Unificadora (ADU): Experiencia democrática sindical en La Plata-Berisso-Ensenada. Trabajadores de la Educación y Organización en los Años Setenta y Ochenta”. Ponencia presentada en las XIV Jornadas

Interescuelas/Departamentales de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. 2 al 5 de octubre de 2013.

Labourdette, Lorenzo (2016). “Régimen de previsión social docente de jurisdicción nacional. Concepto e historia: de Julio A. Roca a Néstor Kirchner” en: Polifonías, Revista de Educación, Año V, Nro. 9, septiembre-octubre 2016.

Lawn, Martin y Ozga, Jenny (2004) *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona, Ediciones Pomares.

Lazar, Sian (2019) *Cómo se construye un sindicalista. Vida cotidiana, militancia y afectos en el mundo sindical*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Lefort, Claude (1984) “¿Qué es la burocracia?” en: Oslak, O. (comp.). *Teoría de la burocracia estatal*. Buenos Aires, Paidós.

Lenin, Vladímir Ilich Uliánov (2010) *¿Qué hacer? Problemas candentes de nuestro movimiento*, Ministerio del poder popular para la comunicación, Caracas. En: http://uptparia.edu.ve/libros_iut/que_hacerleninweb.pdf, abril de 2016.

Löbbe, Héctor (2010). “Defendiendo al Capital” en Nuevo Topo, revista de historia y pensamiento crítico, N° 7- Septiembre/Octubre de 2010.

Loyo, Aurora; Ibarrola, María de y Blanco, Antonio (1999). “Estructura del sindicalismo docente en América Latina” en: *Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 10, N° 21, Diciembre de 1999.

Lucita, Eduardo, (1996). “Crisis sindical: la necesidad de un debate”, en: *Cuadernos del Sur*, año 12 - N° 22-23, octubre de 1996.

Lucita, Eduardo (2010) “Economía y política en la administración kirchnerista” en *Anuario EDI Economía Argentina. La actualidad del modelo y sus perspectivas*. Publicación de los economistas de izquierda, Año 6, Número 5, Buenos Aires, septiembre de 2010.

Mandel, Ernest (1994) *El poder y el dinero*. Madrid, Siglo XXI editores.

Martínez, Deolidia; Collazo, Marité y Liss, Manuel (2009) “Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina”. En *Educação & Sociedade*, Campinas, vol 30, n. 107, mayo/agosto. <http://www.cedes.unicamp.br>, 20/04/2015.

Martínez, Oscar, (2000). “El mundo del trabajo en la década del 90” en: *Izquierda, instituciones y lucha de clases*. Buenos Aires. Disponible en: www.tel.org.ar, febrero de 2005.

Martínez Trucco, Amelia (2004) *Acción Gremial del Magisterio de Santa Fe. Su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo*. Santa Fe, ediciones UNL (Universidad Nacional del Litoral).

Martuccelli, Danilo y Svampa, Maristella, (1997). *La plaza vacía. Las transformaciones del peronismo*. Buenos Aires, Losada.

Marx, Karl. (1973) “Resolución sobre los sindicatos adoptada por el Primer Congreso de la Asociación Internacional de Trabajadores, Ginebra 1866” en: Marx, *La Primera Internacional*, tomo I, Bilbao, ZERO, 1973. <http://grupgerminal.org/?q=system/files/Losmarxistasylossindicatos1.pdf>, mayo de 2016.

Marx, Karl (1975) “Informe pronunciado los días 20 y 27 de junio de 1865 en las sesiones del Consejo General de la Asociación Internacional de los Trabajadores y publicado por primera vez como folleto en Londres, 1898, bajo el título *Valor, precio y ganancia; Marx, Salario, precio y ganancia*” en: Marx y Engels. *Obras Escogidas*, Tomo I, Madrid, Editorial Ayuso. <http://grupgerminal.org/?q=system/files/Losmarxistasylossindicatos1.pdf>, mayo de 2016.

Marx, Karl (2000) *El capital, libro I, capítulo VI inédito. Resultados del proceso inmediato de producción*. México, Siglo veintiuno editores.

Marx, Karl (2007) *Miseria de la filosofía*. Gradifco, Buenos Aires.

Menéndez, Eduardo, (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Protohistoria Ediciones, Rosario, Argentina (2da edición aumentada y corregida).

Más Rocha, Stella Maris y Vior, Susana (2009), “Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En: Vior, S.; Misuraca, M. R. y Más Rocha, Scomp). *Formación de Docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.

Meiksins Wood, Ellen (1983) “El concepto de clase en Thompson” en libro: Cuadernos Políticos, n°36. Abril-Junio de 1983.

Meiksins Wood, Ellen (2000) *Democracia contra capitalismo. La renovación del materialismo histórico*. México, Siglo XXI editores, México.

Menguini, Raúl; Migliavacca, Adriana y Más Rocha, Stella (2016) *Enseñar en la escuela secundaria. Condiciones de trabajo en la Argentina de comienzos del siglo XXI*. P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.10, n.17, p. 29 - 53, Jan/Jun 2016. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e17201629-53>.

Migliavacca, Adriana (2005). “El trabajo docente en los inicios del siglo XXI. Algunas consideraciones para su análisis sociológico”, en: *Revista Argentina de Educación*, año XXIV, N° 29, diciembre de 2005.

Migliavacca, Adriana (2010), “La protesta no institucionalizada en el campo gremial de la docencia. El caso de los Docentes Autoconvocados en la década de 1990”. Ponencia presentada en el Seminario “Asoociações e sindicatos de trabalhadores em educação. Seminário internacional para discussao de pesquisas”, organizado por el Instituto Universitario de Investigaciones de Río de Janeiro

Migliavacca, Adriana y Vilariño, Gabriela (2010) *Pedagogías críticas, producción de conocimiento y praxis emancipatoria*. Revista Perspectivas y Debates en Educación, Año 2, N° 3, noviembre de 2010.

Migliavacca, Adriana (2011). *La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.

Migliavacca, Adriana (2013) *Experiencias de organización en el ámbito sindical docente. Interrogantes y desafíos para la construcción del clasismo*. Revista Polifonías, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Año II, Nro 3. Septiembre- Octubre 2013.

Migliavacca, Adriana (2016) “Sindicalismo docente y experiencias de base. Burocracia, democracia y modelos de organización”. I Simposio Nacional Educación, Marxismo y Socialismo. Mesa Redonda “Burocratización sindical y luchas docentes”. Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Del 21 al 24 de noviembre.

Migliavacca, Adriana; Remolgao, Matías, Urricelqui, Patricio (2017). “Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo” en: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (UBA). ISSN: 0327-7763.

Migliavacca, Adriana (2019 a) “Trabajo docente y estrategias de organización sindical en la Argentina del siglo XXI” en: Bauer, C.; Freitas, V.; Lança, H.; Becerra de Paiva, L.; Bandeira de Oliveira, M.; Pereira Filho, C.; Sanches de Moraes, C. (orgs.) *Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil. Com escritos sobre a Argentina, Inglaterra, País de Gales e Portugal*. Volumen 4, San Pablo, Brasil, Paco Editorial.

Migliavacca, Adriana (2019 b) “La ‘burocracia sindical’ en debate. El caso de AMSAFE Rosario y los desafíos para pensar la organización”, en: Matamoros, C. (ed.) *Sindicalismo docente. Política y organizaciones de izquierda sudamericana*. Chile, Ediciones Escaparate.

Migliavacca, A; Vilariño, G; Remolgao, M. y Rolón, N., “Anexo II. Lista de Maestr@s y Profesor@s-ADEMYS, Ciudad de Buenos Aires”, en: Informe final de Investigación: Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación, octubre de 2018.

Molina, María Elena (2010) *AMSAFE ROSARIO recuperada*. Rosario, Ciudad Gótica

Montiel, Enzo (2010). *Apuntes para una historia de los trabajadores de la educación*, Rosario, Taller Gráfico de Osmar Imhoff.

Morgenstern, Sara (1991) “Antonia Gramsci: Hegemonía y Educación” en: Gómez de Castro, F. et. al: *Socialismo y sistemas educativos*. Madrid, UNED.

Morgenstern, Sara y Finkel, Lucila (2005). “La profesión docente y el conocimiento. La contradicción entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la degradación de la profesión” en: Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año XXIV, N°29. Buenos Aires, diciembre de 2005

Moss, Willian (1991) “La historia oral: ¿Qué es y de dónde viene?” en: Schwarzstein, D (comp.) *La Historia Oral*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Murillo, María Victoria (1999). “Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina: estado del arte”, en: *Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 10, N° 21, Diciembre de 1999.

Mut, Fernando (2009) “Maestras y maestros antes, durante y después de los Rosariazos”, en: Ceruti, Leonidas (2009). *Rosariazos: docentes en las barricadas. Mayo y septiembre de 1969*. Rosario, AMSAFE Rosario.

Neffa, Julio César (2001). “Presentación del debate reciente sobre el fin del trabajo” en: De la Garza Toledo y Neffa (comps.) *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*. Buenos Aires, CLACSO.

Nigro, Juan Carlos (1984) *La lucha de los maestros*. Confederación de Maestros, Buenos Aires.

Novick, Marta (2001). “Nuevas reglas del juego en Argentina, competitividad y actores sindicales”, en: De la Garza Toledo, Enrique (comp.). *Los sindicatos frente a los procesos de transición política.*, Buenos Aires, CLACSO.

Offe, Claus y Wiesenthal, Helmut (1985). “Dos lógicas de la acción colectiva” en Claus Offe. *Disorganized Capitalisms*. Cambridge in association with Basil Blackwell, Oxford (Trad. por Emilio Parrado). Publicado en: *Cuadernillos de Ciencia Política. Aportes para el debate teórico contemporáneo n° 2*. Buenos Aires, Secretaría de Publicaciones Científicas y Materiales de Estudio del Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencia Política. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Oszlak, Oscar (1984) “Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal” en: Oszlak, O. (comp.) *Teoría de la burocracia estatal*. Buenos Aires, Paidós.

Ouviña, Hernán (2011) “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura” en: Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires, Noveduc.

Parkin, Frank (1984) “El cierre social como exclusión”, en: *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid, Espasa Calpe.

Pérez Álvarez, Gonzalo (2010) “Retomando un viejo debate. bases, direcciones, sindicatos y estrategias obreras” en Nuevo Topo, revista de historia y pensamiento crítico, N° 7-Septiembre/Octubre de 2010.

Pérez Crespo, Guillermo (2011) “La regulación de la negociación colectiva en el sector educación” en: Gindin, J. (comp.) *Pensar las prácticas sindicales docentes*, Buenos Aires, ediciones Herramienta.

Pérez, Germán (2002) “Modelo para armar: complejidad y perspectivas de la protesta social en la Argentina reciente” En: *Argumentos. Revista electrónica de crítica social*. Número 1, diciembre de 2002, Buenos Aires. Disponible en: <<http://argumentos.fsoc.uba.ar/n01/articulos.htm>>, enero de 2006.

Petruccelli, Ariel (2005) *Docentes y piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Có*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto- El Fracaso, 2005.

Petruccelli, Ariel (2008) “Las maestras piqueteras. Notas sobre la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén” en: Gindin, J. (comp.) *Sindicalismo docente en América Latina. Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina*” Rosario, Ediciones Amsafe Rosario.

Portelli, Alessandro (1991) “Lo que hace diferente a la historia oral” en: Schwarzstein, D (comp.) *La Historia Oral*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Portelli, Hugues (1998) *Gramsci y el bloque histórico*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Pozzi, Pablo y Alejandro Schneider (2000), *Los setentistas. Izquierda y clase obrera, 1969-1976*, Buenos Aires, Eudeba.

Proyecto de investigación “Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación”. Marcela Pronko (directora), Adriana Migliavacca (co-directora), Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Evangelina Rico, Gonzalo Rodríguez, Patricio Urricelqui, Matías Remolgo, Ivana Muzzolón, Nadia Rolón, Matías Bubello (integrantes). Proyecto radicado en la UNLu en 2012.

Puiggrós, Adriana (1996) *Qué pasó en la educación Argentina. Desde la Conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapeluz.

Pucciarelli, Alfredo, (2002). *La democracia que tenemos. Declinación económica, decadencia social y degradación política en la Argentina actual*. Buenos Aires, Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria, Centro Cultural Ricardo Rojas (serie extramuros).

Raimundo, Marcelo (2010) “Burocracia y democracia sindical: necesidades y herejías” en Nuevo Topo, revista de historia y pensamiento crítico, N° 7- Septiembre/Octubre de 2010.

Rebechi, María Fernanda; Terés, Gustavo y Couselo, Daniel (2011) “La lucha por mejorar las condiciones de trabajo y la salud docente. La experiencia de AMSAFE Rosario (julio de 2004-Marzo de 2011)”, en: Gindin, J. (comp.) *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires, Ediciones Herramienta, AMSAFE Rosario, AGMER, ADOSAC.

Ríos, Guillermo (2005) *Identidad y protesta docente. El caso del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (1971-1976)*. Universidad Nacional del Litoral, Maestría en Ciencias Sociales, Santa Fe, abril de 2005.

Rivas, Axel (Dir.); Cardini, Alejandra y Veleda, Cecilia (2002) *Proyecto “Las provincias educativas”. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas (provincia de Santa Fe)*. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, agosto de 2002, informe jurisdiccional N° 2.

Rivas, A (Dir.), Di Gresia, L.; Scasso, M.; Vera, A.; Viola, A. (2007) *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. Informe anual. Período Abril 2006-Abril 2007*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), mayo de 2007.

Rivas, Axel y Dborkin, Daniela (2018) *¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina?* Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), febrero de 2018., Documento de trabajo N° 162. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/02/DT-162-EDU-Financiamiento-educativo_2018-01-VF-2.pdf.

Rodríguez, Gloria; Soul, Julia y Gindin, Julián (2004) “Políticas de organización gremial en Rosario. Las experiencias de docentes y mercantiles” en: Estudios del Trabajo N° 28, julio-diciembre de 2004.

Schuster, Federico (2005) “Izquierda política y movimientos sociales en la Argentina contemporánea” en: Rodríguez Garavito, Barret y Chavez (ed.) *La nueva izquierda en América Latina. Sus orígenes y trayectoria futura*. Bogotá, Editorial Norma.

Schneider, Alejandro (2013) “Política laboral y protesta obrera durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007)” en Grigera, Juan (comp.) *Argentina después de la convertibilidad (2001-2011)*. Buenos Aires, Imago Mundi.

Schwarzstein, Dora (1991) “Introducción” en: Schwarzstein, D (comp.) *La Historia Oral*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Sirvent, María Teresa, (2003). *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Cuadernillo UBA.

Sorgentini, Hernán, (2003). “Reflexión sobre la memoria y autorreflexión de la historia” en: *Revista Brasileira de Historia*, vol. 23, nº 45, Sao Paulo, julio de 2003. Disponible en: www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16522.pdf -, septiembre de 2008.

Soto Gamboa, Ángel (2004). “Historia del presente. Estado de la cuestión y conceptualización”. HAOL, Nº 3, invierno de 2004.

Soul, María Julia (2012) “Transformaciones de las estrategias sindicales en contextos de reconversión reproductiva. Un estudio de caso en la industria siderúrgica” en: Soul, M. J. y otros. Buenos Aires, CLACSO.

SUTEBA (2006) *Banderas en tu corazón. SUTEBA, 20 años de lucha, pasión y proyectos 1986-2006*. Buenos Aires, agosto de 2006. (Coordinación General: Martínez, Cecilia; Díaz, Jorge y Balduzzi, Juan).

Svampa, Maristella y Pereyra, Sebastián (2005) “La política de los movimientos piqueteros”, en: Schuster, F; Naishtat, F.; Nardacchione, G.; Pereyra, S. (comp.). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Prometeo libros.

Svampa, Maristella (2006) “Movimientos sociales y nuevo escenario regional: Las inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina”. Cuadernos del CISH. Disponible en: <http://www.fuentesmemorias.fahce.unlp.edu.ar/art/revista/pr.3612/pr.3612.pdf>

Svampa, Maristella (2007) “Las fronteras del Gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo” en *Cuadernos del CENDES*, Año 24, Nº 65, Tercera época, mayo-agosto de 2007.

Svampa, Maristella (2010) “Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina”. Universitat Kassel. Obtenido en: <https://kobra.uni->

kassel.de/bitstream/handle/123456789/2010110334865/OWP_Working_Paper_2010_01.pdf;sequence=1, junio de 2020.

Svampa, Maristella (2011) “Argentina, una década después. Del “que se vayan todos” a la exacerbación de lo nacional-popular en: *Nueva Sociedad*, (235), septiembre-octubre 2011. Obtenido en: <http://www.maristellasvampa.net>, agosto de 2012.

Testoni, José. “Evolución de salario docente en la provincia de Santa Fe” en: *AMSAFE. Cuaderno de informes*. Año 8, N° 17, junio de 2012.

Therbon, Göran (1979) *¿Cómo domina la clase dominante? Aparatos de estado y poder en el feudalismo, el capitalismo y el socialismo*. Siglo XXI editores, Madrid.

Thompson, Edward (1963) *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. (tomo I). Barcelona, Editorial Crítica.

Thompson, Edward (1977) *La formación histórica de la clase obrera I. Inglaterra: 1780-1832*. Barcelona, Editorial LAIA.

Thompson, Edward (1984) “La política de la teoría”, en: Samuel, Raphael, ed. *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona, Editorial Crítica.

Thompson, Edward (1989) *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona, Editorial Crítica.

Tiramonti, Guillermina (1999) “Notas para el análisis de la relación entre sindicalismo y reforma educativa en América Latina” en: *Propuesta educativa*, FLACSO, Año 10, N°21, Diciembre de 1999.

Tonon, María Cecilia y Andelique, Carlos Marcelo (2014) “Organizaciones gremiales y conflictividad docente en Santa Fe entre 1966-1989. El caso de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE)” Ponencia presentada en VI Jornadas de trabajo sobre Historia Reciente. Universidad Nacional de La Plata, del 6 al 9 de agosto de 2014.

Torme, Mauricio (2012) “Teoría y política (crítica) sobre burocracia sindical. De Hegel a la UTA”. Ponencia presentada en las “III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Movimientos Sociales, Estados y partidos políticos en América Latina: (Re) configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia”, desarrolladas en la Universidad Nacional de Cuyo Mendoza-Argentina. Del 28 al 30 de noviembre de 2012. Publicado en CD-ROM. ISBN-978-987-9441-65-7.

Torres, Carlos y Schugurensky, Daniel (1999) “El rol de los sindicatos docentes, El Estado y la sociedad en la reforma educativa” en: *Propuesta Educativa*. FLACSO, Año 10, N° 21, diciembre de 1999.

Tortti, María Cristina (1999) “La izquierda y la ‘nueva izquierda’ en la Argentina. El caso del partido comunista”. *Sociohistórica* (6). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2814/pr.2814.pdf

Tortti, María Cristina (2014) “La nueva izquierda argentina. La cuestión del peronismo y el tema de la revolución” en Tortti, M.C (dir.); Chama, M.; Celentano, A. (co-dir.). *La nueva izquierda argentina (1955-1976). Socialismo, peronismo y revolución*. Rosario, Prohistoria ediciones.

Trotsky, León (1940) “Los sindicatos en la era de la decadencia imperialista” En: <http://grupgerminal.org/?q=system/files/Losmarxistasylossindicatos1.pdf>, mayo de 2016.

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación (2006) “Documento sobre la futura Ley de Educación Nacional”, 12 de julio de 2006.

Vakaloulis, Michel (1999) “Antagonismo social y acción colectiva”, en Vakaloulis; Michel. *Travail salarié et conflit social, Actuel Marx Confrontation* Paris, PUF (Traducción de Emilio Taddei y Miguel Angel Djanikian).

Varela, Paula (2010) “Entre la fragmentación de los trabajadores y los negocios propios (o sobre qué se sostiene la actual burocracia sindical)” en Nuevo Topo, revista de historia y pensamiento crítico, N°7- Septiembre/Octubre de 2010.

Varela, Paula (2009) “Repolitización fabril. El retorno de la política de fábrica en la Argentina posdevaluación” en: Figari, Claudia y Alves, Giovanni (orgs.) *La precarización del trabajo en América Latina. Perspectivas del capitalismo global*. Brasil, Editora Praxis.

Varela, Paula (2013) “El sindicalismo de base en la Argentina de la posconvertibilidad. Hipótesis sobre sus alcances y potencialidades” en Grigera, Juan (comp.) *Argentina después de la convertibilidad (2001-2011)*. Buenos Aires, Imago Mundi.

Vázquez, Silvia (coord.); Abal Medina, Dolores; Nuñez, Andrea; Donaire, Ricardo. “Aportes para el análisis del salario docente Diciembre 2006 – Mayo 2007” Informes y estudios sobre la situación educativa N° 6. Buenos Aires, octubre de 2007. CTERA,

Secretaría de Educación y Estadísticas, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte.

Vázquez, Silvia y Balduzzi, Juan (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*. Buenos Aires, CTERA.

Ventrici, Patricia (2009) “La construcción de la representación gremial y la resistencia en el espacio de trabajo: la trayectoria político-organizativa del cuerpo de delegados del subterráneo de Buenos Aires” en: Figari, Claudia y Alves, Giovanni (orgs.) *La precarización del trabajo en América Latina. Perspectivas del capitalismo global*. Brasil, Editora Praxis.

Vilas, Carlos (1995) “Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?” En: *Revista Sociológica*, año 10, número 28. Mayo-Agosto de 1995.

Weber, Max (1969) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva II*. México, Fondo de Cultura Económica.

Williams, Raymond (1980) *Marxismo y Literatura*. Barcelona, Ediciones Península.