

El planteo socialista en educación segunda parte

**TRIBUNA
DOCENTE**

www.tribunadocente.com.ar
informacion@tribunadocente.com.ar
fb: Tribuna Docente Nacional

noviembre 2014

El planteo socialista en educación

segunda parte

Índice

- 3 Crisis y educación. La descomposición escolar y las emergencias frente a la crisis. Por Daniel Duarte
- 9 Nuestra posición sobre la "Ley intercultural indígena" de Chaco. Por Juan García
- 10 Década kirchnerista en educación. Continuidad y rescate de las políticas educativas menemistas. Por Gabriel Lubo
- 14 La paritaria nacional. Un cuadro del derrumbe salarial del gremio docente. Por Gabriel Lubo
- 17 "Evaluación educativa" y descomposición capitalista. Nuestra posición frente al Instituto de evaluación educativa en la Ciudad. Por Marcelo Ramal
- 19 Buenos Aires: Emblema de la implosión educativa nacional. Por Daniel Sierra
- 21 Córdoba: una educación al servicio del clero y los capitalistas. Por José Barraza (h)
- 24 No a la injerencia de la iglesia en educación. Por educación pública laica, gratuita y científica. Por Gabriela González y Natalia Fiori
- 26 La educación en Tucumán: un pozo ciego
- 27 Nivel inicial: reformas y escuelas charter
- 29 Formación docente y ajuste en educación: entrevista a Inés Rosbaco
- 30 Salta: clericalismo y vaciamiento de la Educación pública, dos caras de la misma moneda. Por Cristina Foffani
- 31 La situación educativa en Tierra del Fuego. Por Enrique
- 32 Neuquén: La chevronización de la educación. Que no pase la reforma antieducativa del MPN y los K. Por Norberto E. Calducci - Patricia Jure
- 34 Escuelas de enseñanza técnica y agraria ¿agencias de empleo temporal? Por Nora Biaggio

Crisis y educación. La descomposición escolar y las emergencias frente a la crisis

por Daniel Duarte

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo indagar en la relación existente entre crisis y la emergencia de propuestas alternativas o laterales al tradicional sistema educativo estatal.

Nuestra intención es vincular las recientes propuestas de inclusión y continuidad educativa desplegadas por el Estado (FINES, Educación de adultos, reforma de la escuela media) y las experiencias de carácter militante (Bachilleratos Populares y otras experiencias de educación no formal) con la constante descomposición del sistema educativo estatal.

Este ensayo es un primer adelanto a un trabajo más amplio que propone poner el eje en el concepto de crisis capitalista y la descomposición de sus organizaciones de todo orden, en particular de la educación.

Introducción

En la última década hablar de la existencia de una "crisis de la educación" se había convertido en un tema tabú, y siempre que aparecía era cuestionado por innumerable cantidad de científicos sociales, pedagogos, técnicos (tecnócratas) ocupados en el tema quienes prefirieron cuestionar el concepto "crisis" para hablar de "nuevos procesos"; adjudicar culpas a la supuestamente única década catastrófica del capitalismo, la del "neoliberalismo"; o incluso, entre aquellos que reconocían los cambios, en fragmentar y parcializar el proceso.

En estos años surgieron distintas corrientes de pensamiento que intentaron dar una explicación seria al problema. Podemos resaltar algunos trabajos que contaron con un importante predicamento en el ámbito científico y político. Entre ellos, algunos trabajos surgidos en la década de 1980, aquellos que relacionaban la crisis educativa con una "crisis social", puntualizando los procesos de segregación y discriminación educativa. En esta línea podemos citar los trabajos de Daniel Filmus y de Juan Carlos Tedesco. Por un lado Daniel Filmus hizo hincapié en las condiciones sociales necesarias para la calidad educativa (Filmus, 1998). La obra de Juan C. Tedesco, por su parte, es posible dividirla en dos períodos. En una primera etapa de su obra, formula centralmente posiciones donde involucra en su análisis a las clases sociales que

impulsan el proyecto educativo y el programa económico defendido por estos (Tedesco, 1972). Por otra parte, en un segundo período de su obra, trabaja centralmente la idea de la descomposición de la educación como producto de una crisis social que atraviesa el país, en sus palabras "como producto de problemas morales" (Tedesco, 1995).

En ambos casos la "crisis" habría dado inicio con el proyecto autoritario instalado durante la última dictadura militar dando lugar a una descomposición social que impactó (particularmente en la década del '90) en el aspecto "moral" de la educación.

Entre los estudios surgidos en la década de 1980, una referencia necesaria es la de aquellos autores que aludían a una "crisis de los saberes", como por ejemplo Cecilia Braslavsky, cuyos análisis subrayaban el continuo vacío de contenidos en la institución escolar, el bajo rendimiento, el deterioro cualitativo y la segmentación, generando como consecuencia un insuficiente nivel de aprendizaje en los jóvenes acelerado a partir de las décadas de 1950-60 (Braslavsky, 1987).

Posteriormente, surgieron también los planteos de autores que proyectaban una "crisis de las humanidades y de la lectura". Aquí el eje de la discusión gira en torno al libro La tragedia educativa publicado por Guillermo Jaim Etcheverry (1999).

Finalmente, diversos autores propusieron analizar la crisis actual en el marco de una "crisis de autoridad" con respecto a los adultos en el seno de la escuela. Estos autores, aturdidos por los sucesos que atravesó el poder político en Argentina, ven como entre 1999 y 2002 tiende a disgregarse el concepto tradicional de autoridad (Antelo, 1999; Dussel, 2001 y 2005).

En líneas generales podemos decir que los estudios mencionados explican diversos elementos que se encuentran hoy en la crisis educativa, pero solo pudieron arribarse a ella a partir de la emergencia de síntomas problemáticos de la experiencia educativa, eludiendo el estudio de su configuración histórica y de su relación con los procesos socio-económicos de largo plazo.

Este trabajo pretende comprender la llamada "crisis de la educación" como producto de un proceso de descomposición más general, y no tan solo como la carencia

de uno u otro elemento. Entendemos la crisis actual de la educación como un producto subordinado de la crisis capitalista y, en particular para el caso Argentino, de la irremontable bancarrota que asoló nuestras pampas a partir del 2001. En un cuadro de desempleo y pauperización laboral, es donde encontramos los elementos que llevan al extremo las contradicciones sociales (reflejadas con crudeza en el ámbito educativo).

No se trata aquí de observar la crisis educativa solo como algo interno a los mecanismos de la escuela o como calamidades generadas por el "neoliberalismo". El trabajo propone estudiar el proceso "abandonico" del Estado, quien acepta el surgimiento de alternativas paralelas impulsadas incluso desde sus propias oficinas. Por un lado, reflejado en la pauperización laboral docente, en el agravamiento en las condiciones de cursada y en la caída constante en la formación estudiantil. Por otro lado, incentivando experiencias paraestatales con bajísima cualificación, nulidad de derechos laborales y una acelerada transformación en su política centralizadora.

Todas las teorías aquí citadas son sin duda un retroceso que pretende ser crítico frente a los límites objetivos que presentaba la teoría de la reproducción elaborada durante la década de 1970. Por un lado, Christian Baudelot y Roger Establet ya planteaban;

Lo que pasa en la escuela primaria no tiene nada que ver con la psicología, el niño, la instrucción, etc. Esos términos no son —o por lo menos no solamente— pamplinas, sino máscaras. Más exactamente, esos términos sirven para ocultar a los ojos de todos lo que pasa realmente en la escuela primaria. (2003: 248).

Ambos sociólogos propusieron, retomando conceptos althusserianos, que la educación se comporta como un medio para reproducir las relaciones sociales de desigualdad.

François Dubet analiza la descomposición de la escuela en el contexto de la descomposición de las instituciones en el marco de la modernidad tardía. En la misma línea propone dejar de pensar las dificultades que suceden dentro de la escuela solo como "una suerte de complot o de proyecto ultraliberal" (2004: 29). De este modo intenta poner en discusión las posiciones que suponen una defensa de la escuela tal cual es, sin negar los efectos negativos de las políticas liberales. Entendemos así que no solo las desigualdades sociales se transforman en desigualdades escolares, sino también a la inversa, la escuela misma es la que a través de sus metodologías las produce.

Educación, el caso argentino

A la tradicional posición liberal que adjudica a las falencias del Estado el crecimiento de la educación privada (más efectiva y capaz de incentivar a sus docentes) se suman dos líneas explicativas del fenómeno.

La posición hegemónica elaborada por Adriana Puigrós (2006) y su equipo plantea la existencia de un sistema de instrucción pública centralizado estatal (SIPCE) que establece un modelo educativo dominante entre 1880 y 1980 aproximadamente. Luego, un paulatino abandono del Estado abrió las puertas a propuestas pedagógicas "...todas ellas ensayos, o preámbulos de la estrategia neoliberal que se aplicaría a partir de la decadencia de la primavera alfonsinista." (Puigrós, 2006: 36).

Por otro lado, una corriente que presenta como novedad la idea de un Estado que no abandona la tarea educativa, y que las políticas de descentralización y las reformas educativas expresan la forma de acción de la burguesía nativa.

La descentralización efectiva del sistema, entonces, no tuvo como consecuencia un proceso de privatización y, por ende, una retirada del Estado. La idea de un rol "subsidiario" del Estado encubre en realidad un cambio en el interior del Estado mismo. Nos encontramos en presencia de un cambio de jerarquía en el interior del Estado (del nivel nacional al provincial), cambio que no significa, en modo alguno, retiro. (De Luca, 2008: 10)

La contradicción entre ambas es evidente, mientras que la primera pone énfasis en una etapa "neoliberal" adjudicando la crisis educativa a simples políticas momentáneas y exculpa al Estado aduciendo que por su ausencia se explica la descomposición escolar... la otra niega esta visión intentando demostrar como falso el supuesto abandono del Estado.

Nos encontramos entonces con un problema, por un lado suponer que la crisis es producto de políticas aplicadas en una etapa reciente, desvinculándola de un proceso de descomposición más general del capitalismo en la que el sistema educativo (como herramienta fundamental del Estado capitalista) también se vería perjudicada. Por el otro, suponer que la mutación en el rol estatal no es un abandono o un retiro frente a otras prioridades tales como el pago en los intereses de la deuda.

Sin embargo el papel del Banco Mundial, como controlador en cuanto a la aplicación de políticas educativas, consistió en transformar los servicios en ramas rentables del capital privado o, en caso que este no se desarrollara, en la búsqueda por "...ahorrar el gasto "improductivo" de las finanzas públicas para los sistemas de enseñanza, cuyos fondos deberían en cambio servir para otorgar subsidios y estímulos de diverso orden a la inversión corporativa." (Rieznik, 2006)

En la línea investigativa planteada por Adriana Puigrós, Pablo Pineau (2006) considera que la dictadura militar iniciada el 24 de marzo de 1976 fue "el principio del fin" de la escuela pública en Argentina. Aunque él mismo realiza un racconto de las estrategias previas que sentaron las bases para la aplicación, ya bajo gobierno militar,

de un definido proyecto neoliberal.

"A su vez, el Estado nacional fue desatendiéndose paulatinamente de brindar el servicio educativo y administrar las escuelas, y fueron tomando cada vez más peso otros dos agentes: los estados provinciales, por un lado, y el sector privado, por el otro." (Pineau, 2006: 32)

El momento fundacional de la primer serie de medidas habría sido el decreto Ley n° 18586 de 1970 que derogó la Ley Lainez prohibiendo el establecimiento de nuevas escuelas primarias nacionales en territorios provinciales, así como el decreto Ley n° 19988 que establecía la equivalencia de títulos primarios expedidos por cualquiera de las jurisdicciones. La enseñanza privada habría ganado terreno, en sus múltiples variables, luego del derrocamiento del peronismo. La dictadura concluiría (iniciaría) la tarea con la desaparición de docentes, investigadores y estudiantes, así como con la censura de libros y líneas de pensamiento. (Pineau, 2006)

La resistencia de los trabajadores (en particular los gremios docentes y estudiantiles) marcaría una diferencia nodal respecto a otros países al sostener la fuertemente arraigada tradición nacional de educación pública y gratuita, obligando al Estado a continuar ofreciendo este servicio. La amplia participación democrática pos dictadura obligó al gobierno de Alfonsín a tomar medidas ampliatorias de la participación escolar o como el Plan Nacional de Alfabetización. Sin embargo la convocatoria a un nuevo congreso pedagógico en 1986 concluyó en 1988 con la cooptación del mismo por tecnócratas y sectores conservadores de orientación católica. Ese mismo año se creó la Junta Coordinadora de Enseñanza Privada que representaba a casi 10.000 institutos de enseñanza privada en todo el país.

La crisis inflacionaria que afectó los últimos años del gobierno de Raúl Alfonsín y los primeros de su sucesor Carlos Menem fueron mitigados con la aceptación del Plan Brady (que reestructuró la deuda Argentina buscando equilibrar la balanza de pagos mediante un brutal ajuste), el recorte en áreas estratégicas del Estado y la liquidación de sus activos. La reforma constitucional de 1994 confirmó la continuidad de esa política alineando tras de ella tanto a la Unión Cívica Radical como a la totalidad de la centroizquierda nacional.

En medio de ella se concretó el cierre de la fragmentación del aparato escolar con la Ley Federal de Educación (1993).

La vinculación entre la educación pública y el sector empresarial fue planteada por Antonio Salonia en la XIX Conferencia Mundial y Exhibición Sobre Calidad de Vida Laboral en agosto de 1990. Afirmaba que "...la escuela ya no puede por sí sola satisfacer plenamente las exigencias formativas mínimas (...) el hombre necesita actualizar su caudal de conocimientos y manejo de técnicas en forma permanente." (Salonia, 1991: 7) La políti-

ca menemista fue entonces abandono paulatino del Estado y formación permanente con gestión empresarial.

El crack del 2001 y el mito de la educación kirchnerista

La convertibilidad y sus consecuentes descomposiciones laborales y salariales tuvieron su estallido en 2001 cuando promediaba la presidencia de Fernando De la Rúa. El desempleo se mantenía desde un lustro atrás rondando el 25% y el salario promedio de los trabajadores en blanco pasó de U\$S 900 a poco más de U\$S 200 en cuestión de horas. Entre las variables de ajuste que intentó impulsar el gobierno de la Alianza se encontraba la educación, sin embargo una impresionante movilización popular, y una serie de "sinceridios" del ministro de economía Ricardo López Murphy provocaron su pronta destitución y la llegada nuevamente de Domingo Cavallo al ministerio preparando el escenario del estallido de diciembre.

El cuadro de "precariedad" del trabajo se condecía con el de "precariedad" educativa. Las escuelas, carentes de fondos no dieron abasto (ni físico ni monetario) para recibir una población creciente y demandante, la saturación del sistema público aceleró la descentralización, así como la iniciativa privada. El gobierno de Néstor Kirchner, y el de su sucesora Cristina Fernández de Kirchner, se convirtieron en verdaderos alentadores de este proceso.

Según datos publicados por Infobae, el total de alumnos entre 2003 y 2010 pasó de 9.359.548 a 9.870.509 "Pero esa expansión no se manifestó en la escuela pública, cuya matrícula sólo creció en 66.041 estudiantes en ese período. En cambio, los colegios privados recibieron 444.920 concurrentes más en 2010 que en 2003." (Mizrahi, 2013)

El crecimiento en la matrícula privada superó incluso los números de la década "neoliberal".

En efecto, aunque se suele adjudicar al neoliberalismo menemista la destrucción de la escuela pública, y a la era kirchnerista la recuperación de la educación estatal, el fenómeno de los alumnos que migran a la educación privada se aceleró durante los años de gobierno K. De los 850.000 nuevos alumnos incorporados a la educación privada entre 1994 y 2010 en el país, el 60% pasó después de 2003. Según muestra un trabajo de Mariano Narodowski —ex ministro de Educación porteño— y Mauro Moschetti, ambos investigadores de la Universidad Torcuato Di Tella, sobre la base de datos oficiales, entre 2003 y 2010, tiempo de gobiernos kirchneristas, aumento presupuestario para educación, entrega de netbooks y mejoras en la infraestructura escolar, esta "fuga" a las escuelas privadas se triplicó con respecto a los años 90: pasó del 7% que había mostrado entre 1994 y 1999 al 20,7% entre 2003 y 2010.

Según datos del Ministerio de Educación, en 2003, el

74,9% de los alumnos asistía a escuelas públicas; en 2006, lo hacía el 73,2%, y en 2010, el número se había reducido al 72%. Si se mira sólo la matrícula de las escuelas primarias, el descenso es más abrupto: del 79,4% en 2003 pasó al 78,6% en 2006 y al 75,1% en 2010. (San Martín, 2012)

Incluso el financiamiento educativo habría sido dibujado por los talentosos hacedores de estadísticas públicas. La Ley de Financiamiento Educativo (LFE) que propuso llevar la inversión en educación al 6% del PBI no se habría cumplido.

Con la vieja base de cálculo del INDEC (1993), y con una administración efectuada por el INDEC que mereciera severas críticas de la comunidad técnica y científica respecto del manejo de las estadísticas públicas post 2006, el entusiasmo crecía cuando se suponía alcanzar las metas de la LFE. En el informe final del Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo del CIPPEC, por ejemplo, se afirmaba que el gobierno argentino "sobrecumplió" las metas de inversión educativa puesto que se arribaba a las metas anuales de la LFE antes de lo estipulado y, un año antes de lo que la ley obligaba, ya se alcanzaba el número mágico de 6% del PBI. Sin embargo, la nueva base de cálculo del INDEC -cuyas enormes diferencias respecto de la versión original semejan más que un mero cambio de metodología- incluye un sinceramiento (tal vez parcial e insuficiente) del comportamiento inflacionario, lo que empuja a la suba del PBI nominal. Esto, contrastado con el gasto en educación, reduce la proporción de dicho gasto sobre el total. (Narodowski y Moschetti, 2014)

Según estos investigadores entre 2005 y 2009 se proyecta un crecimiento que va de 3,8% a 5,2% estancándose en ese punto a partir de aquel año. El déficit en educación desde 2003 a valores de 2012 superaría los 124 mil millones de pesos. No obstante el análisis no es completo si no se considera el armado del presupuesto por quita de los pagos de la deuda, lo cual podría reducir a la mitad los porcentajes destinados al área.

La pauperización económica fue acompañada por toda una serie de legislaciones que impuso en 2006 la Ley de Educación Nacional, una continuación de la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995) menemistas. Para dar continuidad al plan esgrimido por Saloniá, la resolución 47/08 del Consejo Federal de Educación (2011) fija para el caso de las escuelas técnicas que las trayectorias de formación se estructurarán a partir de perfiles profesionales que serán elaborados en consulta con representantes del ámbito socio-productivo así como del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción.

La educación pública, identificada como educación estatal, gratuita y extensiva a todas las personas fue propuesta a fines del siglo XIX por una elite que buscaba for-

mar bajo su yugo, a una pequeña clase obrera, en su mayoría extranjera y analfabeta. Sin embargo esta propuesta fue rápidamente tomada por las organizaciones obreras y los sindicatos y defendidas como un derecho popular que permitió su expansión a lo largo del siglo XX. En la tirante negociación entre las clases sociales en pugna, la educación fue entendida como un servicio que permitía profesionalizar a la mano de obra nacional. No obstante el capitalismo, en su constante tendencia a mercantilizar la totalidad de la vida social, mercantilizó la capacidad de trabajar para luego (una vez alcanzada la sobreproducción de mano de obra), mercantilizar el servicio cada vez más requerido de la formación educativa que permita, al menos en apariencia, mantener al trabajador en un carácter de "competitividad".

Bajo el capitalismo, la tendencia a la mercantilización es naturalmente inevitable. La educación, la cultura, la ciencia, no son islas. Si se trata de superar la mercantilización pero no el capitalismo, el resultado es una terapia que reposa en un diagnóstico poco riguroso y una tentativa por contener o limitar un efecto, sin revertirlo. (Rieznik, 2006)

La crisis que atravesó la escuela en los últimos diez años atravesó todos sus niveles provocando diversos factores. Un acelerado corrimiento de un sector de la población al sector privado; un incremento en el número de abandonos ya no solo en la escuela media, sino incluso en la primaria; un resultado bajísimo en las evaluaciones internacionales; y una reacción "alternativa" tanto del gobierno como de diferentes organizaciones frente a la crítica situación educativa.

La educación como un todo y desde una perspectiva general, fue dominada por un hecho que marcó al capitalismo mundial en la etapa final del llamado "boom" de la posguerra, a finales de la década del sesenta y tomó formas definidas con las crisis económicas de mediados y finales de la década siguiente. Para nuestro análisis puede resumirse en una palabra que indica la forma típica en que la crisis se presenta en la sociedad capitalista: la sobreproducción -respecto a la capacidad de consumo que crea la forma de producción que es propia del capitalismo-. Sobreproducción de capitales en primer lugar, que precisan recrear las condiciones de su funcionamiento y que plantean recortes a las condiciones y al valor de la fuerza de trabajo en su más amplio sentido (lo que significa, entre otras cosas, el recorte al llamado salario indirecto involucrado en el financiamiento público a la educación). Pero, notablemente también, la sobreproducción de diplomados, que fue la preocupación fundamental de las autoridades educativas oficiales de la misma época. Sobreproducción que además se asocia a una revuelta juvenil en ascenso, signada, entre otras cosas, por la frustración derivada de la falta de perspectivas y posibilidades con relación a los estudios y

calificaciones educativas. (Rieznik, 2006)

La "reforma educativa" impulsada por el gobierno kirchnerista es una reacción frente al vaciamiento del Estado, y las obligaciones que debe afrontar con el pago de la deuda. Es (como parte de un todo) un subproducto de la crisis mundial capitalista y busca profundizar un negocio capitalista a partir de la mercantilización de la educación. La "formación continua" con títulos y posgrados pagos, el circuito bancario que ofrece prestamos para los famosos "PhDdegrees" así como el corrimiento de miles de alumnos al circuito privado (ya sea confesional o laico), son solo algunas muestras de esta tendencia. El abandono del Estado es también patente en la municipalización (cambiar un Estado por otro menor no es igual a reforzamiento del Estado). La precarización educativa es el complemento de la precarización laboral que súper explotó a los trabajadores (tanto a los padres de los alumnos como a los docentes mismos) cuya expresión aguda se ve en la tendencia a la incorporación del trabajo gratuito en empresas, universidades y en las múltiples formas de pauperización laboral de la docencia media y primaria.

Pauperización y después?

En un reciente intercambio a través de la prensa el ministro de educación "crinista" Alberto Sileoni sale a defender el plan FinEs y el plan FinEs 2 a capa y espada afirmando que, "Desde su puesta en marcha, en 2008, se han inscripto 1.789.600 alumnos adultos para todas sus modalidades." (Sileoni, 2014) Es toda una declaración... del fracaso. En menos de 6 años casi 1.800.000 alumnos se inscribieron en un sistema paralelo a las tradicionales escuelas primarias y medias para concluir con sus estudios. Afirma además que el Plan no tiene la intención de "destruir el subsistema de educación de adultos" y se apoya en la propuesta pedagógica de Paulo Freire como "aura justificativa".

Este "paralelismo" se dicta en sedes no aptas para la educación; sin inspección; con gran número de docentes no titulados, pesimamente pagos y sin cobertura jubilatoria ni de riesgos de trabajo; con programas básicos y la intervención de organizaciones políticas, eclesísticas, ONGs y otros. Es claro que menos presupuesto y menos formalidad implica también una menor presencia del Estado.

La pésima formación académica de los alumnos en estos centros educativos se condice con la baja cualificación de sus docentes y una caída en los índices de exigencia, formación y comprensión dentro de la escuela tradicional. Esto repercute en una paulatina descomposición cultural de las masas trabajadoras (en un gran número desempleadas o subempleadas) que incluso frente a una mínima exigencia dentro del circuito "formal" abandonan y recurren a alguno de los planes de

finalización y titulación escolar.

Los resultados de las pruebas PISA son una muestra de la crisis educativa. Según sus evaluaciones, el 53,5% de los estudiantes argentinos de 15 años no comprenden lo que leen; Argentina se encuentra en el puesto 59 en calidad educativa entre 65 países que realizan la prueba; solo el 38% de los que inician la secundaria la terminan y esas cifras caen al 12% en universidad.

La crisis del Estado va de la mano a la crisis del modo de producción capitalista que ese Estado intenta reproducir. El abandono de las políticas educativas que en su origen permitieron la formación de la clase obrera es muestra de su constante tendencia a la descomposición. Lo que resultaba progresivo para su propio desarrollo se vuelve contradictorio, y las medidas de descentralización no pueden ser, en ese cuadro, una revitalización. La educación, como reflejo de la sociedad en la que participa tiende a su descomposición, y contrariamente a lo que plantean las corrientes ligadas a la socialdemocracia no es su reforzamiento lo que permitiría una recuperación de la educación, sino su reorganización bajo otros parámetros sociales.

Frente a la crisis del Estado toda una serie de organizaciones se plantearon la necesidad de fomentar una "educación popular" que brinde alternativas a la propuesta hegemónica.

"...la creación de escuelas o de políticas escolares críticas a este estado de situación fueron el resultado de múltiples factores (...) surgidas de la resistencia y reacción de movimientos sociales pertenecientes al campo de la sociedad civil (vinculados a organizaciones de desocupados o empresas recuperadas), proliferan a partir del cuestionamiento de las reformas neoliberales de las últimas décadas." (Elisalde, 2006: 5)

En gran parte son producto de elementos altruistas y bienintencionados surgidos como consecuencia de la crisis de 2001. Brotaron por el país una infinidad de propuestas de educación alternativa en fábricas recuperadas, locales partidarios, organizaciones sindicales y de desempleados, etc. Sin una única línea política los "bachilleratos populares" encontraron sus propias contradicciones y sus propios límites.

La contradicción se dio en su interior entre aquellos sectores políticos que demandaron al Estado reconocimiento, titulación y salarios y aquellos que no lo hicieron. Entre los que no lo hicieron se encuentran las tendencias que desconocen al Estado y consideran que este no debe intervenir para no "corromper" la propuesta. Otros, absolutamente ligados a la dirección política del Estado consideran que no se deben realizar reclamos al mismo, sino actuar como un apoyo al mismo.

La línea directriz de estas organizaciones es también, casualmente, la pedagogía de Paulo Freire. Los conceptos de concientización, pedagogía del oprimido bajo la

Década kirchnerista en educación

Continuidad y rescate de las políticas educativas menemistas

por Gabriel Lubo

Este artículo recoge las elaboraciones y conclusiones del 1er Congreso Nacional de Educación del año 2006, que se dio en el marco de un intenso debate inmediatamente previo a la aprobación de la Ley Nacional de Educación, que partió de un análisis crítico de la propia LEN y del resto de las leyes que actualmente estructuran el sistema educativo argentino; del 2do Congreso Nacional de Educación realizado en 2012, que desarrolló un balance profundo de la aplicación de las leyes kirchneristas de la educación y dio lugar a la publicación de un libro con esas investigaciones y análisis; y es parte del proceso previo al 3er Congreso Nacional de Educación a realizarse los días 22 y 23 de noviembre en la Ciudad de Buenos Aires.

Privatización y descentralización: ejes de las reformas educativas de los '90

La reforma educativa de los '90 tuvo dos ejes centrales: privatización y descentralización del sistema educativo.

El cuerpo normativo de la reforma noventista es, centralmente:

a) La Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario n° 24.049 sancionada el 6 de diciembre de 1991 y promulgada en enero de 1992.

b) La Ley Federal de Educación n° 24.195 sancionada el 14 de abril de 1993.

c) La Ley de Educación Superior n° 24.521 sancionada el 20 de julio de 1995.

d) El Pacto Federal educativo suscripto el 11 de septiembre de 1994 y convertido en Ley n° 24.856 en agosto de 1997.

La Ley de Transferencia vino a completar lo realizado en la dictadura militar (1978) con la transferencia de las escuelas de nivel primario a las provincias. Con la Ley 24.049, el Ministerio de Educación Nacional pasaba a configurarse como un "Ministerio sin escuelas" y sin docentes a cargo. Esta reforma se dio en el marco de un gran ajuste del Estado, que en este caso buscaba descargar los costos de la educación sobre los precarios y ya ajustados presupuestos provinciales, desligándose el Estado nacional de las responsabilidades financieras y administrativas del sistema educativo.

La Ley Federal de Educación operó un cambio con-

ceptual cualitativo en la definición de la educación. Ésta pasó a considerarse un servicio, es decir, una mercancía transable en el mercado con un valor determinado. Y se equiparó -con un reconocimiento pleno- a la educación privada con la estatal, al definirse el conjunto de la educación como pública, de gestión privada o estatal. Lo que comúnmente se identificaba como educación pública (estatal), ahora pasaba a incluir a los emprendimientos empresariales y religiosos que hacen de la educación un negocio.

Esta privatización de la educación se dio en el marco de la privatización de la salud, la jubilación, la desregulación de las obras sociales, etc. Así como de las privatizaciones de las empresas de servicios en manos del Estado.

En particular, la privatización de la educación implica convertir una actividad esencialmente humana y social en una actividad lucrativa, en el producto de la explotación capitalista. Tiene íntima relación con la crisis que atraviesa el capitalismo y expresa la necesidad del capital de ensanchar el terreno de explotación y percepción de renta.

El proceso de privatización, por un lado, permite llevar adelante un ajuste presupuestario del Estado nacional y de los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por otro lado, descarga los costos de la educación sobre el presupuesto familiar, lo que supone un incremento relativo de la tasa de explotación.

Este proceso no implica un "corrimento" del Estado, sino que lo tiene como un actor clave y activo. Otorga un reconocimiento pleno a la educación privada, equiparándola con la estatal con apenas una diferencia en el tipo de "gestión". Desalienta la inscripción y permanencia en las escuelas públicas, llevando adelante un vaciamiento educativo, un proceso de degradación educativa, desvalorizando públicamente a los docentes de las escuelas públicas y cuestionando su "calidad". E incluso insta a la manera sostenida y creciente una política de subsidios públicos a las escuelas privadas, estimulando el negocio.

Una situación extrema, pero que expresa el desarrollo de la misma política, se da en países como Chile donde hay un enorme endeudamiento de las familias -princi-

palmente, las familias trabajadoras- que toman créditos para poder costear la educación, sobre todo de nivel superior. Es decir, se establece el negocio de la educación cobrando por ésta como si fuera un servicio más; y se establece una especulación financiera a través de los créditos que financian estos costos. Esta situación ha generado grandes movilizaciones estudiantiles hace unos años, y es un tema que sigue latente.

Pero hay, además, otra arista del problema. La extendida privatización de la educación genera una privatización de los contenidos de enseñanza y del régimen salarial y laboral docente.

Éste es un elemento que impacta masivamente en la realidad educativa si se tiene presente que en la Ciudad de Buenos Aires más de la mitad del sistema educativo ya está privatizado (tomando en cuenta la matrícula global promedio de todos los niveles).

Además de estos procesos de privatización y transferencia, la reforma de los '90 ha impuesto también profundos cambios curriculares y en la estructura del nivel primario y medio, operando un vaciamiento en los contenidos de enseñanza y una crisis que ha sido finalmente reconocida por los propios reformadores (EGB, Polimodal, etc.). Una aguda fragmentación educativa y una degradación en la formación de los niños y jóvenes.

Cabe destacar que en la Ciudad de Buenos Aires esta reforma no fue aplicada, y la Ciudad mantuvo alrededor de 150 orientaciones en el nivel medio, muchas de las cuales mantienen un nivel de formación cualitativamente superior al de aquellas provincias donde se llevó adelante la reforma, con titulaciones y planes de estudio que no sufrieron el recorte y el vaciamiento.

Estas reformas fueron impulsadas por organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos y la OCDE, entre otros, para toda la región, y fuertemente influenciadas internamente en su elaboración por la Iglesia Católica y el empresariado.

Reformas kirchneristas de la educación

Cronológicamente, primero fueron aprobadas una serie de leyes para luego concluir con la Ley Nacional de Educación:

Ley 25864: Ley de los 180 días de clase, aprobada el 4 de diciembre de 2003, y promulgada el 8 de enero de 2004;

Ley 25919: Fondo Nacional de Incentivo Docente, aprobada el 11 de agosto de 2004, y promulgada el 31 de agosto de 2004;

Ley 26058: Ley de Educación Técnico Profesional, aprobado el 7 de septiembre de 2005, promulgada el 8 de septiembre de 2005;

Ley 26075: Ley de Financiamiento Educativo, aprobada el 21 de diciembre de 2005, y promulgada el 9 de enero de 2006;

Ley 26150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral, aprobada el 4 de octubre de 2006, promulgada el 23 de octubre de 2006;

Ley 26206: Ley de Educación Nacional, votada el 14 de diciembre de 2006, y promulgada el 27 de diciembre de 2006.

En su definición, la Ley Nacional de Educación mantiene el reconocimiento pleno a la educación privada, sosteniendo su equiparación con la estatal y reduciéndolo a una cuestión de "gestión".

Y se agrega la gestión social o comunitaria, que promueve la legalización de la degradación educativa. En la Ciudad de Buenos Aires, hay un proceso de vaciamiento y destrucción del Nivel Inicial formal a través de la proliferación de los Centros de Primera Infancia (CPI) que imparten una educación de "segunda" en locales que no son establecimientos educativos, con personal que no necesariamente tienen título docente y que pueden ser creados por "emprendedores" u ONG's que reciben un subsidio a la demanda al estilo voucher, determinado por la cantidad de alumnos.

La publicidad de los CPI del gobierno PRO en la vía pública no deja lugar a dudas: el slogan es "Trabajá tranquila. Tus hijos están bien cuidados". Se reduce la educación de la primera infancia a los "cuidados", rebajando a lo mínimo las acciones educativas sistemáticas esperables desde los 45 días.

Otro aspecto de esta degradación educativa de la gestión social o comunitaria es el Plan FinES para jóvenes que no terminaron los estudios del nivel medio (ahora extendido al nivel primario, e incluso a aquellos jóvenes que nunca pasaron por sistema educativo formal). La orientación de este programa es la finalización de los estudios, es decir, la terminalidad en detrimento del proceso educativo y la formación. Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y la educación para jóvenes y adultos busca ser vaciado.

El común denominador de estas "experiencias", además de la degradación educativa, es la precarización laboral y salarial, con docentes por fuera del Estatuto con un régimen laboral flexible y salarios por debajo de lo establecido en paritarias. Promueve incluso que personal no docente esté a cargo de los procesos educativos.

La reciente Ley de Jardines Comunitarios aprobada en la Provincia de Buenos Aires forma parte de este mismo proceso, enmarcada en la LEN.

La LEN, si bien deroga la Ley de Transferencia, no re-centraliza el sistema educativo. Cada provincia sigue estando a cargo del sostenimiento financiero y administrativo de la educación. El Ministerio de Educación sigue "sin escuelas" y sin salarios a cargo.

Se mantiene la injerencia directa e indirecta de la Iglesia en la educación, así como el empresariado local y los organismos internacionales en el seguimiento de sus lineamientos que orientan las reformas educativas.

Por su parte, la Ley de Financiamiento Educativo fue anunciada como la gran reforma destinada a solucionar el impacto negativo de la transferencia de los sistemas educativos de la Nación a cada jurisdicción.

En primer lugar, el principal objetivo de la Ley de Financiamiento Educativo (llevar el gasto educativo al equivalente a 6 puntos del PBI) ya era un "objetivo" de la Ley Federal de Educación. Es decir que la Ley de Financiamiento viene a cumplir una promesa de la Ley Federal.

Pero el nuevo índice para medir la inflación cambia la forma de cálculo del PBI, al menos desde 2004. Este reajuste —sobre una inflación que fue subestimada— modifica el cálculo del PBI, de manera tal que nunca se llegó al cumplimiento de la meta del 6% para educación. Atar la inversión educativa al cálculo del PBI implica un "tecnicismo" ajeno al control efectivo que puede ejercer la comunidad educativa. Además, supone que cuando el PBI cae, la inversión en educación también, lo que implica un ajuste planificado.

Con la Ley de Financiamiento, las provincias siguen teniendo a cargo el principal esfuerzo en el sostenimiento financiero de la educación: 70% a cargo de los raleados presupuestos provinciales, frente al 30% de aporte de Nación.

El Presupuesto del gobierno nacional viene expresando un ajuste en Educación. El Presupuesto de 2009 contemplaba un 9% para Educación, mientras que el Presupuesto 2015 destina apenas un 4,5%.

Es preciso un enfoque distinto en materia de presupuesto educativo. La situación no se soluciona con una "actualización" del financiamiento educativo llevando, por ejemplo, el gasto en Educación a 8 puntos del PBI, o dando cumplimiento a lo anunciado en la Ley de Financiamiento y nunca cumplido.

Debe realizarse un relevamiento a cargo de docentes, estudiantes y comunidad educativa para establecer las escuelas que se necesita construir, las refacciones y mejoras edilicias, un salario docente mínimo igual a la canasta familiar, la creación de los cargos docentes y de profesionales necesarios para atender a todas las escuelas contemplando la demanda real y potencial, los recursos y materiales necesarios para las escuelas, entre otros factores. Lo presupuestado debe estar en relación con todo esto, sobre la base de una real re-nacionalización del sistema educativo, donde el Estado nacional vuelva a tomar las responsabilidades financieras de la educación.

La profundización y expansión de la privatización educativa alcanza niveles históricos. Sobre la base de los últimos informes del Ministerio de Educación Nacional (2013), entre 2003 y 2013 las escuelas primarias públicas perdieron 301.907 alumnos (-8.2%). Las privadas tuvieron un incremento neto de 244.482 alumnos (+25.6%). Sólo en 2012, las primarias públicas perdieron 45.336 alumnos, y en 2013, 49.094: la tendencia muestra

una agudización vertiginosa del vaciamiento de matrícula en las escuelas públicas, especialmente en el primer grado de la escuela primaria. Una situación inédita en la historia educacional del país.

Un informe reciente elaborado por Mariano Narodowski y Mauro Moschetti da cuenta incluso de la posibilidad de un proceso de desescolarización, particularmente en sectores de población rural de algunas provincias del norte del país.

En términos de reformas curriculares la Ley de Educación Nacional vino a completar la tarea pendiente de la Ley Federal. Particularmente, en la Ciudad de Buenos Aires, donde no fue aplicada la reforma de los '90, se impone la aplicación de la Nueva Escuela Secundaria (NES) a partir de la resoluciones del Consejo Federal de Educación que establece la eliminación de más de un centenar de orientaciones, degradando los planes de estudio, eliminando titulaciones, vaciando de contenido la formación de los jóvenes, y que es aplicada por el gobierno porteño sobre la base de docentes que pierden horas y cargos, violando incluso lo establecido en el Estatuto del Docente.

Las reformas en curso

El eje de las actuales reformas está centrado en las políticas de evaluación de la calidad educativa.

El planteo no es en sí mismo novedoso. De hecho, en la propia LEN hay un capítulo dedicado a la "Calidad Educativa", y varios artículos que explicitan la evaluación de la totalidad de las acciones educativas, explicitando la evaluación a todo el personal docente.

Los lineamientos de los organismos internacionales (OEI, OCDE) y nacionales (CEIP, CIPPEC) hacen hincapié en el concepto de que el gran problema de la educación ya no es la masividad (ya que el acceso sería inéditamente masivo) ni lo presupuestario (con la Ley de Financiamiento este problema se habría "solucionado"): la preocupación está centrada en la "calidad".

Se imponen mecanismos de evaluación de la calidad educativa a través de pruebas censales (con el modelo de las evaluaciones internacionales estandarizadas PISA) a los alumnos, a las escuelas y a los docentes (en forma directa, e indirecta a través de lo que efectivamente "enseñaron" a sus estudiantes).

El Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires ha sido claro al formular su objetivo político en enero de 2011, al explicitar que esperaba poder discutir con los sindicatos docentes el problema del desempeño docente, proponiendo atar el salario a los resultados de las evaluaciones (Página/12, 12/01/2011). Bullrich hizo referencia a la Ley de Educación de Ecuador, que establece que los docentes tienen derecho a recibir una remuneración "acorde con su experiencia, solvencia académica, y evaluación de desempeño"; más explícito aún, el artículo 116°, cuyo título es "Remuneración variable por eficien-

cia", explicita que "La remuneración variable estará vinculada al resultado que haya obtenido la o el docente (...) en la evaluación aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa", y explica que percibirán esa remuneración los docentes con altos resultados en dicha evaluación o los pertenecientes a instituciones escolares con altos resultados.

El objetivo es romper con el criterio estatutario del salario docente y establecer el salario atado a los resultados de la evaluación.

En los países en donde se han llevado adelante las recomendaciones de evaluación de la calidad educativa se han instrumentado reformas en las condiciones laborales, de modo tal que un desempeño por debajo de lo "esperable" puede llevar a perder el cargo o tener que revalidar la titularidad y asistir a capacitaciones obligatorias (el caso de Chile es el más notorio en este sentido).

Ya se encuentra en marcha el Índice de Equidad y Calidad Educativa Porteño y el Boletín-Mi-Escuela que publican una serie de variables educativas y socioeconómicas que establecen un ranking de las escuelas.

El Ministro Bullrich explicó de modo brutal los "beneficios" de este ranking de escuelas. "Si la escuela mejora un 10% con respecto al año anterior, podemos darle una nueva biblioteca. Si mejora un 20%, los chicos del 7° grado podrían viajar a Bariloche. Lo que queremos es que se comprometa toda la comunidad en la mejora de la calidad" (La Nación, 31/05/2013).

La Ley de creación de un instituto de evaluación de la calidad y equidad educativa impulsado en la Ciudad de Buenos Aires y aprobado por el PRO y el bloque UNEN es un paso en ese sentido.

Por un lado, la mejora educativa pasa exclusivamente por el "esfuerzo" de los docentes, directivos, estudiantes y familias, en donde el Estado queda exento. Por otro lado, se estimula que las escuelas se pongan "metas" a superar, y se crea una competencia entre las escuelas para captar un presupuesto diferencial, atado a los resul-

tados de las mediciones.

El propio concepto de "calidad educativa" termina siendo reaccionario.

Estas reformas se dan en el marco de otras que cabe mencionar sumariamente: reformas en los Estatutos Docentes eliminando o limitando derechos establecidos (Juntas de Clasificación, régimen de licencias, etc.); profundización de la dispersión y discriminaciones salarial a la baja, pulverización del sueldo básico y de la antigüedad; inscripción on line a las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, entre otras.

Frente a la crisis educativa, una salida de conjunto

El presente cuadro expresa la necesidad de elaborar —docentes, estudiantes, comunidad educativa en general— un diagnóstico preciso y objetivo de la situación de la educación y establecer un planteamiento programático.

Frente al "relato" del gobierno nacional respecto de la "década ganada" en educación, y los discursos grandilocuentes de los "logros" educativos en la Ciudad por parte del Ministro Esteban Bullrich, se plantea la necesidad de una defensa de la educación pública y la vigencia histórica de la lucha por una educación pública, científica, laica y gratuita, deuda pendiente desde la fundación misma del sistema educativo argentino.

Quizá la convocatoria al 3er Congreso Nacional de Educación sea una oportunidad para ello, así como la intervención organizada y consciente de estudiantes y trabajadores de la educación en los distintos lugares de trabajo y estudio, y la organización independiente de éstos en los sindicatos y centros estudiantiles, hacen posible la perspectiva de que la educación sea dirigida por trabajadores y estudiantes.

Esta salida está íntimamente ligada al desarrollo de una alternativa política que ponga en primer lugar los intereses históricos de los trabajadores, y que éstos intervengan en la escena política convirtiéndose en sujetos políticamente conscientes. ●

1 Documento de convocatoria y otros documentos presentados, disponibles en: <http://congresonacionaldeeducacion.blogspot.com.ar/p/recordando-el-1er-congreso-nacional-de.html>

2 Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN) y otras (2013). 2do Congreso Nacional de Educación: por una educación pública, científica, no dogmática, para una sociedad sin explotación ni opresión. Buenos Aires: Edición colectiva: ATEN, AGD-UBA, SUTEBA (seccionales Bahía Blanca, Marcos Paz, Escobar, La Plata, La Matanza, Tigre), ADEMYS.

3 Por ejemplo, el presupuesto educativo de C.A.B.A. para 2015 establece alrededor de \$235 millones para Infraestructura y Mantenimiento (suba interanual de 1,9%), que contrasta significativamente con lo pautado para subsidios a la educación privada en \$2800 millones (suba interanual de 38%).

4 El único salario a cargo del Estado nacional es el de los universitarios, excluyendo a los miles de docentes "ad honorem" y el FONID, que es un ítem de \$255 en negro por cargo testigo, hasta dos cargos.

5 La Ley de Educación Sexual Integral en su propia denominación expresa esta injerencia de la Iglesia Católica. Se parte de la suposición de la "integralidad" del individuo, es decir, de supuesto respecto de las dimensiones humanas, afectivas, sociales, ideológicas y, claro, religiosas. Lo que da la posibilidad a las familias católicas a objetar la enseñanza religiosa en las escuelas. Incluso deja abierta la posibilidad de una suerte de "objeción de conciencia" de los docentes que declaran que algunos aspectos de la educación sexual vulneran su sensibilidad religiosa. La propia definición de "educación sexual integral" va en detrimento de una educación sexual científica y sistemática con un currículo y espacio propio. De hecho, la Ley de ESI deja que cada institución lo aplique "como considere". Por otra parte, la educación religiosa forma parte del currículo obligatorio en las provincias de Salta y Tucumán, lo cual es una injerencia directa y explícita de la Iglesia.

6 La Unión Industrial Argentina (UIA) entre otras cámaras patronales fueron activos elaboradores de la Ley de Educación Técnico-Profesional, en su definición de educación para el mercado de trabajo y "empleabilidad", así como en la imposición de pasantías obligatorias para los estudiantes de las escuelas técnicas.

7 Se destaca, por ejemplo, la suscripción de la Argentina al documento de la OEI "Metas Educativas 2021" que es en sí mismo un programa de reformas educativas para toda la región que tiene a la evaluación de la "calidad educativa" como uno de los ejes principales.

8 En su artículo 61° la Ley Federal de Educación establece un aumento en el gasto educativo no menor al 50% sobre la base de lo aportado en 1992, equivalente a alrededor del 4% del PBI.

9 Un ejemplo de este tipo de relevamientos fue el llevado a cabo por la Asociación Docente ADEMYS en la Ciudad de Buenos, que ha detectado un faltante preciso en la zona sur de al menos 33 escuelas, contabilizando los niveles inicial, primario y medio. Este relevamiento dio lugar a la presentación de un proyecto de ley del diputado del Frente de Izquierda y los Trabajadores, Marcelo Ramal por la construcción de escuelas.

10 Narodowski, M. y Moschetti, M. (2014). El crecimiento de la matrícula en la educación escolar argentina 2003-2013: entre la privatización y el estancamiento. (Documento de trabajo) Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella.

11 El artículo 95° de la LEN afirma que: "Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobredad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación." Es decir, el conjunto de los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación." Es decir, el conjunto de los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación, explicitando la evaluación del desempeño del conjunto de los trabajadores de la educación.

12 Ramal, M. (2014). "Evaluación educativa" y descomposición capitalista. (En revista En Defensa del Marxismo) Buenos Aires: Ediciones Rumbos.

13 Del Pla, R. (2013). Escuela pública, gratuita, científica y laica. (Ponencia en el 2do Congreso Nacional de Educación) En: Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN) y otras (2013). 2do Congreso Nacional de Educación: por una educación pública, científica, no dogmática, para una sociedad sin explotación ni opresión. Buenos Aires: Edición colectiva: ATEN, AGD-UBA, SUTEBA (seccionales Bahía Blanca, Marcos Paz, Escobar, La Plata, La Matanza, Tigre), ADEMYS.

La paritaria nacional

Un cuadro del derrumbe salarial del gremio docente

por Gabriel Lubo

Por decreto presidencial (457/07), en mayo de 2007 se da cumplimiento al artículo 10° de la Ley de Financiamiento Educativo creándose el ámbito de la paritaria nacional que se declara con potestad para determinar la retribución mínima de los trabajadores docentes; materias de índole económica, laboral, asistencial, previsional, y, en general, las que afecten las condiciones de trabajo, a saber: Condiciones de ingreso a la carrera docente, promoción y capacitación, calificaciones del personal; Régimen de vacantes; Trámites de reincorporaciones; Jornadas de trabajo; Derechos sociales y previsionales; Políticas de formación docente y capacitación en servicio; Representación y actuación sindical; Títulos; etc.

Participan de la paritaria nacional el Ministerio de Educación Nacional, el comité ejecutivo del Consejo Federal de Educación y las organizaciones gremiales docentes nacionales con personería gremial, o sea: CTERA, UDA, AMET, SADOP y CEA.

En la paritaria nacional docente se pone en discusión el conjunto de las relaciones laborales y salariales del gremio, quedando en manos del gobierno nacional y las direcciones sindicales oficialistas, que –sin ningún mandato de bases ni ámbito democrático de deliberación– ponen en revisión la vigencia misma de los Estatutos Docentes. De hecho, Stella Maldonado (quien fuera Secretaria General de CTERA hasta su fallecimiento en octubre 2014), anunció a los medios que en 2014 se empezó a discutir un convenio colectivo de trabajo que ningún docente conoce.

La paritaria nacional de este año –luego de un paro nacional de 48 horas en el inicio del ciclo lectivo– cerró “con acuerdo” en un aumento de alrededor del 27% en dos cuotas, que lleva el salario mínimo (“conformado”, o sea, de bolsillo y con sumas en negro) en agosto a \$4400. El salario docente queda así en el límite del salario mínimo, vital y móvil que se encuentra, justamente, en \$4400, pero que a partir de enero de 2015 sube a \$4716, por lo que el salario docente “mínimo” estará por debajo del mínimo legal.

Con una inflación anual que superará los 40 puntos, la paritaria nacional docente instrumenta una confiscación salarial.

El salario mínimo “conformado”

En materia salarial, la paritaria nacional docente sólo esta-

blece un mínimo “conformado” para el cargo testigo (maestro de grado de jornada simple), que en la práctica deja a miles de docentes por debajo de ese mínimo, cuyos cargos tienen un punto índice inferior.

Se configura un cuadro de pulverización del sueldo básico y la proliferación de sumas en negro. Por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires, el sueldo mínimo del maestro de grado de bolsillo es de \$5087, siendo el básico de \$2285, menos de la mitad. En la Ciudad de Buenos Aires, sucede algo similar: con un sueldo mínimo del maestro de grado en \$6150, el básico es de \$2583. Un caso extremo es Santiago del Estero con un mínimo de \$4500 y un básico de \$1692.

La paritaria nacional docente, el Programa Nacional de Compensación Salarial y la prórroga del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Fonid) no han solucionado lo generado por la descentralización educativa iniciada por la dictadura militar y completado en los '90. Los costos de la educación siguen recayendo en los ajustados presupuestos provinciales. El Ministerio de Educación nacional sigue rechazando las responsabilidades administrativas y financieras del sistema educativo, en particular de los salarios.

El Ministerio de Educación nacional sólo paga salarios por el concepto FONID, que supone \$255 por cargo testigo, suma no remunerativa ni bonificable, que es parte del “salario conformado”, y que es una cifra congelada que no tuvo aumento desde hace años.

Con la Ley de Financiamiento Educativo y la paritaria nacional docente, el Ministerio de Educación nacional sigue siendo un ministerio “sin escuelas” y sin docentes a cargo.

Dispersión salarial entre las jurisdicciones

Esto conlleva a un cuadro de dispersión salarial entre las provincias como resultado de la situación presupuestaria, los ajustes, las crisis fiscales, la situación política particular de cada jurisdicción y las posibilidades de movilización y lucha docente.

Por ejemplo, Formosa y Misiones tienen un salario mínimo para el cargo de maestro de grado de jornada simple (MGJS) en la línea de lo que establece la paritaria nacional: \$4400, alrededor de un tercio de la canasta familiar a septiembre de 2014, con un básico de indigencia en \$1955 en el caso de Formosa. O Santiago del Estero, con un sueldo

mínimo de \$4500 (MGJS) y un básico de \$1692. O Catamarca, con un mínimo (MGJS) de \$4600. O Chaco, con \$4700 de mínimo. Un caso especialmente grave lo constituye La Rioja, cuyo sueldo mínimo testigo ha quedado incluso por debajo de la paritaria nacional, en \$4000.

De conjunto, salvo excepciones, los mínimos salariales no superan la mitad de la canasta familiar y los básicos están en la mitad (o menos) del sueldo de bolsillo. En los casos que superan este monto promedio, debe tenerse en cuenta el elevado costo de vida real (particularmente, en las provincias del sur del país) o las dificultades para tomar más de un cargo docente.

La actual composición del sueldo ha provocado un achatamiento de la escala salarial por antigüedad y carrera docente, en la conformación de una suerte de sueldo único a la baja. En la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, un maestro de grado con diez años de antigüedad cobra de bolsillo lo mismo que un docente que recién se inicia; siguiendo el mismo ejemplo, de cero antigüedad a la máxima antigüedad hay alrededor de un 30% de aumento en el bolsillo, cuando lo establecido por el Estatuto Docente es de 120%.

De la misma forma en que –una vez cerrada la paritaria nacional, por decreto o por “acuerdo”– el Ministerio de Educación nacional descarga la crisis sobre cada jurisdicción, la dirección de CTERA deja librada a la suerte del gremio docente de cada distrito las posibilidades de imponer un aumento salarial significativo, aislando las luchas y propiciando la dispersión salarial y organizativa del gremio. Es más, para contener posibles “desbordes”, la dirección de CTERA suele recorrer las provincias en conflicto para desactivar las luchas, como ocurrió este año ante la huelga general autoconvocada de los Docentes Unidos de Salta.

Dispersión salarial al interior de cada jurisdicción

Existe, además, un proceso de diferenciaciones salariales a la baja en una cantidad significativa de cargos en las provincias y la Ciudad de Buenos Aires que incluye a miles de docentes particularmente afectados.

La llamada garantía mínima salarial, desde la propia concepción del gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales, es un mínimo que garantiza la “subsistencia” de los trabajadores y sus familias. Es inaceptable que haya cargos docentes por debajo de este mínimo. Lo mismo ocurre con el marcado incremento de cantidad de horas cátedra que deben trabajar los profesores para alcanzar el mínimo garantizado.

Con una misma partida presupuestaria a la baja, los ministerios de educación, en acuerdo con las direcciones sindicales oficialistas, imponen un “aumento” diferenciado beneficiando relativamente algunos cargos –como el de maestro de grado– sobre la base de ajustar significativamente al resto de los cargos.

Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires, históricamente los profesores por hora cátedra debían trabajar 16

horas cátedra para alcanzar la garantía mínima salarial. Desde agosto de 2014, por acuerdo del Ministro Esteban Bullrich con la dirección de UTE-CTERA, deben trabajar 20 horas cátedra. El argumento es que se “recategorizó” al maestro de grado, pagándole “más” cantidad de horas cátedra. Esto es falso, ya que lo que sucedió es que se operó una desvalorización de la hora cátedra. Una real recategorización implicaría que la garantía mínima (hoy en \$6150) se aplicara a 16 horas cátedra, y que se pagara a los maestros de grado de jornada simple por 20 horas (como sostiene el Ministerio y la UTE), o sea, \$7687,5. Pero esto no sucedió: los maestros de grado cobran proporcionalmente lo mismo (alrededor de media canasta familiar) y los profesores deben trabajar más cantidad de horas para ganar proporcionalmente lo mismo.

Algo similar sucede con cargos cuyo punto índice está por debajo del de maestro de grado: cobran una garantía mínima salarial por debajo de la establecida, percibiendo un salario por debajo de la “subsistencia”.

Otro aspecto preocupante son las diferenciaciones a la baja a partir de determinada cantidad de cargos u horas cátedra que trabajan los docentes. En muchas jurisdicciones, a partir del segundo o tercer cargo (o su equivalente en horas cátedra) el gobierno paga proporcionalmente menos que para el primer cargo (que es el único que recibe algunos de los ítems del salario “conformado” o garantía mínima). Es decir, los bajos salarios generan en la docencia la necesidad de trabajar cada vez más cargos y horas, pero el Estado paga cada vez menos por esos cargos.

Los docentes que superan el costo de la canasta familiar son masivamente afectados por el impuesto a las “ganancias”, un mecanismo de confiscación salarial.

Un proceso de disolución de la negociación salarial docente

A nivel nacional, en 2012 y 2013 la paritaria fue cerrada por decreto, “sin acuerdo” de la burocracia sindical oficialista. Una paritaria cerrada por decreto es una “anti-paritaria” ya que la esencia de una negociación salarial es que la patronal no imponga unilateralmente sus decisiones. La pasividad de la dirección de CTERA –y del resto de las burocracias sindicales tributarias del kirchnerismo– puso de relieve que su subordinación al gobierno nacional –y a la mayoría de los gobiernos provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires– la convierte en un lastre para el conjunto del gremio que debe ser superado.

En varias jurisdicciones se impusieron en los últimos años aumentos por decreto, o sin el acuerdo explícito de las direcciones sindicales. En muchas paritarias, si bien las direcciones sindicales oficialistas acordaron, los “aumentos” fueron ampliamente rechazados por la base del gremio. Incluso se ha dado la paradoja de que formalmente las direcciones sindicales simulan un “rechazo” al acta salarial, pero en la práctica se convierten en defensores de la política salarial del gobierno (el caso más claro quizá sea el

de la dirección kirchnerista de UTE en la Ciudad de Buenos Aires, principales y únicos defensores de la política salarial del macrismo).

Un programa de salida, frente al derrumbe salarial

1. Elección democrática de delegados paritarios independientes que intervengan en la discusión salarial con mandatos de asambleas de base;
2. Que no se firme ningún acuerdo salarial (ni laboral) sin una amplia consulta vinculante a las bases docentes;
3. Defensa integral de los Estatutos Docentes y derogación de las reformas que atacan las condiciones laborales y conquistas del gremio;
4. Salario mínimo igual a la canasta familiar con cláusula gatillo trimestral según el incremento del costo de vida,

para todos los cargos docentes, y equivalente a 15 horas cátedra;

5. Todas las recategorizaciones deben ser hacia arriba desde este mínimo, nunca sobre la base de diferenciaciones hacia abajo;
6. Pasaje de todas las sumas en negro al básico;
7. Defensa de la escala salarial, antigüedad y carrera docente;
8. Recomposición de las asignaciones familiares para los docentes, ajustables por inflación;
9. Derogación del impuesto a las ganancias sobre los salarios; en forma transitoria, que el Estado absorba a través de una suma de emergencia, todo lo descontado por este impuesto al salario;
10. Jubilación docente del 82% y movilidad automática. ●

Cuadro salarial del cargo maestro de grado de jornada simple (MGJS), mínimo garantizado de bolsillo sin antigüedad y sueldo básico del mismo cargo, por jurisdicción (a partir de agosto 2014)

1.Santa Cruz	Mgjs Mínimo \$9096 / Básico \$3636
2.Tierra Del Fuego	Mgjs Mínimo \$8229 / Básico \$1966
3.La Pampa	Mgjs Mínimo \$7682 / Básico \$4981
4.Neuquén	Mgjs Mínimo \$6539 / Básico \$3794
5.Santa Fe	Mgjs Mínimo \$6533 / Básico \$2367
6.Chubut	Mgjs Mínimo \$6445 / Básico \$4239
7.Córdoba	Mgjs Mínimo \$6321 / Básico \$2966
8.Ciudad de Buenos Aires	Mgjs Mínimo \$6150 / Básico \$2583
9.Tucumán	Mgjs Mínimo \$6000 / Básico \$2925
10.Río Negro	Mgjs Mínimo \$5827 / Básico \$2251
11.Provincia de Buenos Aires	Mgjs Mínimo \$5087 / Básico \$2285
12.Salta	Mgjs Mínimo \$5021 / Básico \$2235
13.Jujuy	Mgjs Mínimo \$5000 / Básico \$2543
14.San Luis	Mgjs Mínimo \$4896 / Básico \$2194
15.San Juan	Mgjs Mínimo \$4796 / Básico \$2519
16.Chaco	Mgjs Mínimo \$4722 / Básico \$3350
17.Mendoza	Mgjs Mínimo \$4700 / Básico \$2410
18.Catamarca	Mgjs Mínimo \$4600 / Básico \$2892
19.Entre Ríos	Mgjs Mínimo \$4544 / Básico \$2214
20.Corrientes	Mgjs Mínimo \$4504 / Básico \$2351
21.Sgo. del Estero	Mgjs Mínimo \$4500 / Básico \$1692
22.Formosa	Mgjs Mínimo \$4400 / Básico \$1955
23.Misiones	Mgjs Mínimo \$4400 / Básico \$2340
24.La Rioja	Mgjs Mínimo \$4000 / Básico \$2986

Fuente: www.salariodocente.com.ar

"Evaluación educativa" y descomposición capitalista

Nuestra posición frente al Instituto de evaluación educativa en la Ciudad

por Marcelo Ramal

El siguiente texto parte de nuestra intervención en el debate sobre el proyecto del Instituto de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa en la Ciudad de Buenos Aires. El debate se realizó el martes 12 de agosto pasado en la Comisión de Educación de la Legislatura porteña, con la presencia de diputados de todos los bloques y más de un centenar de docentes.

Señores Diputados:

Queriendo ironizar sobre mi previsible oposición a este proyecto, un diputado me acaba de preguntar si, además de oponerme a su articulado, también iba a votar "contra sus fundamentos". Sin querer, dio en el clavo: se trata exactamente de eso. Nuestra oposición es de principios, es sistemática, y responde a una visión antagónica de la educación y de la sociedad en la que ella se inserta.

El "Instituto de Evaluación docente y de la calidad educativa" que nos propone el macrismo no tiene nada de novedoso. La llamada "derecha moderna" al decir de algunos, nos está ofreciendo un plato recalentado. Por un lado, la "evaluación" responde por entero a las reformas educativas que los organismos internacionales del capital financiero vienen impulsando desde hace décadas. Por el otro, el gobierno de la Ciudad tampoco innova en relación a la política nacional. En defensa de su proyecto, los diputados del PRO han invocado a la Ley Nacional de Educación, y en esto hay que darles la razón. La "evaluación educativa" está presente en esa Ley y en las prácticas del ministerio de Educación Nacional, que se somete desde hace años a las llamadas pruebas PISA, a cargo de la OCDE. La tendencia presente en este proyecto es parte de toda la política educativa nacional. Por eso, no sorprende que los opositores —el kirchnerismo y UNEN— busquen fórmulas para "consensuar" el proyecto oficialista.

Evaluadores y evaluados

El "Instituto de Evaluación" será un organismo autárquico, que admitirá en su financiación a fondos privados. La escuela pública, por lo tanto, será 'estudiada' por el capital privado. Ahora bien, ¿qué es lo que estará sometido a evaluación? En una educación golpeada por el derrumbe de los edificios escolares, o el permanente deterioro de los salarios docentes, el Estado, sin embargo, se autoexime de presentar un balance sobre su gestión educativa. En cambio, coloca en el banquillo al docente. En enero de este año, en ocasión de la crisis de las inscripciones on line, el Ministerio de Educación de la Ciudad comprometió su presencia en esta Legisla-

tura para 'cuando terminen las inscripciones', y presentar un balance de ese proceso. Han pasado ocho meses. ¡ Todavía lo estamos esperando! El mismo Estado y gobierno que propugnan esta evaluación han esquivado de todos los modos posibles el examen de su propia política, aún después de haber dejado a más de 10.000 chicos sin vacantes.

"Calidad educativa"

Se ha hablado mucho aquí de "calidad educativa", ustedes (los diputados) han polemizado respecto de los atributos que serían necesarios para lo que ustedes llaman "una enseñanza de calidad". Nosotros, sencillamente, impugnamos el concepto mismo de "calidad educativa", y convoco a los docentes y compañeros presentes a que no 'compremos', bajo ningún punto de vista, el léxico de los enemigos de la educación. La categoría de "calidad educativa" pretende aislar y sustraer a la educación de las relaciones sociales que la circundan. Pero esas relaciones sociales ¡ están signadas por la descomposición y por la catástrofe social, por el derrumbe de la familia, por la liquidación del derecho al trabajo! "¿Calidad educativa?" Señores diputados: en escuelas que he visitado de esta Ciudad, hay alumnos que relatan a sus profesores los robos que acometen durante el día. Los profesores sólo atinan a pedirles que no roben con armas, para evitar consecuencias mayores... La pretensión de apartar a la educación de las condiciones sociales imperantes y someterla a una "evaluación" aislada tiene, naturalmente, otra implicancia: juzgan su 'calidad' como se haría con cualquier otro producto. Es el primer paso, claro está, para asignarle luego un valor de cambio, y asumirla como una mercancía más. También tenemos sistemas de "calidad" en la industria autopartista y muchas otras. Pero tengámoslo claro: tanto en la educación como en la industria, la calidad es antagónica con el capitalismo, cuyo propósito no es perfeccionar a los productos del trabajo humano en aras del progreso colectivo, sino la búsqueda de un beneficio privado. El 'control de calidad', sea educativo o industrial, es sólo un método sistemático de reproducción del proceso de trabajo, en aras de tales beneficios. En el caso de la educación, los "controles de calidad" sólo refuerzan la unilateralización del conocimiento, a expensas de los propios alumnos. Es conocido, por ejemplo, lo que ocurre con las pruebas PISA, donde los docentes, para aprobar las evaluaciones, 'especializan' a los alumnos en torno de los tópicos que son objeto de examen. Pero a expensas, claro está, de un proceso de aprendizaje integral.

La "evaluación de la educación", por lo tanto, es otro paso de su degradación y empobrecimiento. Para sacar a la educación del pantano, señores diputados, es necesario revolucionar las relaciones sociales vigentes. La reconstrucción del conocimiento como proceso integral exige volver a reunir al hombre con el producto de su trabajo, a partir de una regulación consciente del proceso de producción social.

Educación continua

De todos modos, y por si quedara alguna duda, el proyecto oficial nos dice claramente qué es lo que entiende por 'calidad educativa': en su articulado, el conocimiento aparece bajo la forma de "habilidades y saberes", por supuesto, "acordes a las nuevas exigencias científicas y tecnológicas". En forma repetida, el proyecto caracteriza a la educación como "proceso continuo". Es la concepción de la educación "continua o permanente", que las reformas del Banco Mundial vienen propugnando desde los años 70. En esta visión, la formación científica y universal es reemplazada por las "habilidades y saberes" (sic), esto es, por el dictado de contenidos empíricos y de vigencia momentánea, que subordinen la educación a las necesidades cambiantes del mercado capitalista. Por esta vía, las carreras de grado son reemplazadas por módicas 'tecnicaturas' y 'licenciaturas', cuya actualización abre paso a otro filón, el de los cursos especiales o posgrados de carácter pago. ¿"Derecha moderna"? ¡Por favor! Permitanme recordar, señores diputados, al gobernante riojano que hace un cuarto de siglo atrás pregonaba las ventajas de "estudiar computación en vez de saber filosofía o historia" y, con esta visión, se abocó a la destrucción rigurosa de la enseñanza pública. Así entiende a la 'calidad educativa' este proyecto que, como ya dijimos, no difiere en su sustancia de las políticas nacionales en la materia.

Desarticulación, privatización, precarización laboral

Según el proyecto que tenemos en nuestras manos, la política educativa será diseñada a partir de las "evaluaciones, indicadores y estudios" que realizará este Instituto. Pero los indicios de esta política ya se encuentran en marcha: en la página web del gobierno de la Ciudad, vemos la existencia de un "Boletín de Escuelas" o de un "Índice de Calidad Educativa". Para explicar el sentido de estos indicadores, el ministro de Educación Bullrich le ha explicado a los medios las supuestas bondades de un régimen de 'recompensas' presupuestarias atado a un 'ranking' de escuelas. Naturalmente, es un mecanismo que ahondará todavía más la fractura del sistema educativo, y condenará a aquellas que deban lidiar con las más duras condiciones sociales. La 'competencia entre escuelas' y la diferenciación presupuestaria abrirá paso a los 'aportes' de los capitalistas privados a cada establecimiento, y a la manipulación del proceso educativo en función de sus intereses específicos. El instrumento final de esta privatización de la propia escuela pública es el boucher escolar por familia, una de las herencias que ha dejado el pinochetismo en el país donde los antagonismos

sociales se concentran brutalmente en la educación.

El proyecto abunda en alusiones a la "evaluación de la práctica docente". Pero omite toda referencia al Estatuto del Docente, el cual, por otra parte, contempla instancias de evaluación fundadas en la autoevaluación y de las autoridades de cada escuela, además de partir de las conquistas de la estabilidad laboral y del reconocimiento de la antigüedad. El proyecto que aquí tenemos, en cambio, apunta a instituir el salario por mérito, entendiendo por "mérito" a los resultados que surjan de los dudosos indicadores de calidad elaborados por los financistas internacionales de la privatización educativa. Volviendo por un momento a Chile, es bueno recordar que hasta la estabilidad laboral del docente se encuentra condicionada a estas evaluaciones.

Es claro que una tentativa de reconversión empresarial de la escuela pública debe necesariamente comenzar por imponer hasta las últimas consecuencias una relación rabiosamente empresarial entre el Estado y el maestro —este es el corazón de esta 'evaluación educativa'. La escuela pública reproduce así los métodos de la 'industria de la educación', de la escuela privada.

Evaluación y descomposición capitalista

Finalmente, y como socialista revolucionario, me siento obligado a señalar cuál es, a nuestro juicio, el significado de fondo de esta reforma que se quiere instituir en la Ciudad. Estamos ante otra tentativa de adaptar la educación a la declinación del orden social en el cual vivimos, a la decadencia del capitalismo. Hace ya mucho que el capitalismo agotó sus rasgos progresivos, cuando, por ejemplo, sostenía a la educación pública para formar a quienes luego debían ser explotados. En su caída, ¡el capitalismo ni siquiera puede educar a sus esclavos! Por un lado, necesita liberar al presupuesto público de los gastos educativos, para sostener, por ejemplo, a los parásitos y usureros de la deuda pública. Por el otro, exigen que la educación se transforme, ella misma, en otro filón rentable, en reemplazo de las actividades y las industrias cuyos beneficios se vienen abajo. La educación está siendo arrasada por la quiebra y el agotamiento de toda una organización social. ¡Hay que revolucionar a esa sociedad para rescatar a la educación! Insisto: es todo un régimen social el que empuja a esta nefasta evaluación, y eso se pone de manifiesto cuando vemos la identidad de propósitos entre oficialistas y opositores del sistema, más allá de los matices particulares que los separan en este debate. Alerto a todos de que este proyecto, que hasta ahora es un patrimonio solitario del macrismo, termine, como suele ocurrir en esta Legislatura, en otro consenso reaccionario. Por eso, hacemos un llamado ferviente a los sindicatos docentes, a los compañeros de lucha aquí presentes, a desarrollar una intensa deliberación en las escuelas, para oponernos y preparar acciones de lucha contra este "Instituto" reaccionario.

Este es el punto de vista, esta es la oposición visceral de nuestro bloque del Frente de Izquierda al proyecto que se ha puesto en debate, muchas gracias. ●

Buenos Aires: Emblema de la implosión educativa nacional

Por Daniel Sierra

La educación en la provincia de Buenos Aires está completamente desintegrada. Docentes, alumnos y padres se rebelan cotidianamente contra su descalabro. Recientemente, la puesta en práctica del Nuevo Régimen Académico para primaria, y la pseudo formalización de los llamados jardines comunitarios, en los cuales la mayoría de quienes tienen la responsabilidad de estar frente a niños de la primera infancia no son docentes, fue retratado por la derecha como el paradigma del deterioro educativo: escuelas con maestros sin título y alumnos sin exámenes ni aplazos.

El panorama se completa con el derrumbe de las escuelas y el deterioro en picada de los salarios docentes.

Respecto del primer aspecto, la educación bonaerense tiene una paleta completa: Improvisación de espacios administrativos en galerías y pasillos, para ocupar los lugares originales como nuevas aulas; paralización de obras de reparación o de ampliación por falta de pago; falta de elementos básicos de higiene para la limpieza de sanitarios; rotura, inutilización o carencia de elementos sanitarios en los baños; reducción de los cupos alimentarios para el servicio de comedor; problemas relacionados con la electricidad (falta de mantenimiento, electrificación de paredes, cortocircuitos); filtraciones en techos, que ocasionan problemas mayores como caída de mampostería o electrificación del tendido eléctrico, agua contaminada en las escuelas, y la lista sigue.

Para resolver esta decadencia, el gobierno de Scioli habilitó el Fondo Escuela que previamente había eliminado, que consiste en una cifra que va de los 300 a los 700 pesos cada dos meses por establecimiento, fondo que se forma con el 40% del presupuesto de los consejos escolares, es decir, es un pase de dinero.

En la jurisdicción más importante y numerosa del país, la desigualdad educativa es galopante: Mientras la Ciudad de Buenos Aires la jornada educativa ampliada abarca al 44,8 % de la matrícula primaria, en Buenos Aires sólo el 2 % de los alumnos goza de ese derecho.

Los docentes de Buenos Aires cobran salarios paupérrimos. Dentro de un ranking de salarios docentes mundial (de 47 países) Argentina se ubica en el puesto

32, pegadita a Jamaica y Malasia, y la provincia de Buenos Aires es el sexto salario sobre 24 jurisdicciones del país. En este cuadro de catástrofe, con el voto prácticamente unánime de la legislatura bonaerense, con la excepción del Frente de Izquierda y de los Trabajadores, Scioli ha reducido en 2 puntos el exiguo presupuesto educativo de su provincia.

Pero otro dato enormemente importante es que el 42 % de los niños son pobres en la provincia de Buenos Aires (UCA, 2014). No sólo por los hogares diezmados por la desocupación sino, además, por los millones de trabajadores en negro, precarizados, que ganan menos del 50 % del salario de un trabajador en blanco y que representan el 40 % de los trabajadores de todo el país.

Desde luego, los porcentajes son engañosos, pues donde se concentran los trabajadores de la provincia de Buenos Aires esas cifras llegan a trepar hasta el doble.

En los últimos 30 años, los capitalistas y sus gobiernos han minado la economía y las condiciones de vida de los hogares obreros, que aportan el grueso de los alumnos de la escuela pública bonaerense, y por lo tanto sus condiciones sociales de estudios; descentralizado (provincialización-municipalización) y reducido el financiamiento educativo; pulverizado el salario docente; hundido la infraestructura y hasta el mobiliario de las escuelas.

Los que durante 30 años destruyeron los trabajos y salarios de los padres bonaerenses, las condiciones más elementales de vida de los niños, el estado de las escuelas y los salarios docentes, los que han minado a la comunidad educativa, hoy le echan la culpa del bajo resultado de la educación a las víctimas.

Los intereses sociales detrás de esta demolición de la educación pública

Este ataque brutal está al servicio de la privatización educativa, de la mercantilización de la educación, y de la conversión de la escuela en un subsidio para el lucro capitalista. No sólo porque hoy casi el 50 % de la matrícula bonaerense se encuentra en la escuela privada, que está subsidiada mayoritariamente y especialmente en la educación confesional. La destrucción de la escuela pública desde las leyes Federal de Educación y las

leyes privatistas del kirchnerismo desmantelaron la escuela secundaria, la devaluaron, adaptándola a las necesidades de una enseñanza de saberes elementales, de competencias, requeridas por los grupos empresarios.

No fue sólo una tarea de los liberales de la década del noventa. Adriana Puiggrós, ex Directora de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, nacional y popular de pura cepa, lo afirma: "La escuela tiene que potenciar los saberes socialmente productivos que poseen los adolescentes, para que su inserción laboral sea lo más flexible posible" (Novedades Educativas, n° 217, 2009). La destrucción del secundario, paso necesario para imponer un fuerte limitacionismo en la matrícula terciaria y universitaria, es un largo anhelo de los capitalistas argentinos, que abogan por una mano de obra menos educada, menos cualificada, que resulte más flexible y más barata.

En eso, incluso, Adriana Puiggrós sólo sigue la tradición honrada por su padre (Rector de la Universidad de Buenos Aires en época camporista) y por el ministro de educación de aquella época, nada menos que Jorge Taiana padre, que señaló ya en aquella época que "hay que relacionar la cantidad de cursantes con el ingreso de éstos y las necesidades reales del mercado" (¡!) Este Taiana padre era el que reivindicaba insistentemente la "educación permanente", fuera de la escuela, es decir, los saberes socialmente productivos que refiere Puiggrós hija. Los Fines de ahora tienen sus orígenes en los verdaderos camporistas.

La destrucción educativa, que incluye las pasantías técnicas para adaptar y regimentar la mano de obra a imagen y semejanza de las patronales, responde al interés social capitalista de devaluar sistemáticamente la mano de obra.

Reflejo cotidiano

Esto tiene un impacto inmediato en la sociedad, que se realimenta sistemáticamente.

El primer reflejo es que la pauperización de las familias bonaerenses arroja a sus hijos a la deserción. Desde el año 2012, por primera vez en la historia, la matrícula primaria decrece, y apenas el 28 % de los que siguen, terminan el secundario. Dentro de este espectro, el 60 % de los alumnos, por las condiciones sociales y de destrucción educativa, tiene un bajo o paupérrimo rendimiento.

Los resultados catastróficos de las pruebas Pisa no son un testimonio de fracaso en los planes educativos de los gobiernos y de los capitalistas, sino la conformación de sus objetivos: una escuela pública de mala calidad, que devaluara la formación de la mano de obra argentina.

Y ahora los padres del colapso pretenden hacer responsables a los docentes de la baja "calidad" de la edu-

cación argentina.

Los últimos datos del Indek sobre la proporción de trabajadores ocupados con secundario completo ratifican lo señalado en esta reseña.

En la industria manufacturera, sobre 1.247.708 trabajadores registrados en blanco sólo 263.000 tiene el secundario completo.

En el comercio, sobre más de 2.000.000 de trabajadores, apenas 506.000.

Y en el ámbito del empleo público, sobre datos computados sobre 922.000 trabajadores, 218.577 terminaron la escuela media.

Los mismos que destruyeron la educación pública son los que dicen, pretendiendo acusar a la docencia de ello, que ante la crisis económica cuanto menos educación menor salario y mayor pérdida de empleos, cuando en Argentina sólo el 14 % de la población tiene estudios terciarios o universitarios.

Capitalismo y educación son incompatibles

Desde Tribuna Docente, planteamos una salida socialista para la educación, la única salida compatible para la enseñanza, sólo posible colocando la economía nacional al servicio de los trabajadores y el pueblo.

Derogación de todas las leyes privatistas K. Nacionalización de la educación bajo control de la comunidad educativa. Triplicación del presupuesto educativo, hasta alcanzar el 25% del PBI, en base a un impuesto a las grandes fortunas. Eliminación de la precariedad educativa. Derogación del carácter público que las leyes K le otorgan a la educación privada y eliminación de los subsidios a la escuela privada, derivando esos fondos a la escuela pública. Pasantías educativas bajo currícula establecida por la docencia y no las patronales. Para los que trabajan, 4 horas rentadas a cargo del empresario para que el joven trabajador pueda estudiar y al estudiante pasante sueldo y condiciones de trabajo a convenio. Satisfacción de todos los reclamos docentes, salario igual a la canasta familiar y colocar a la educación al servicio de la lucha de las masas por construir a la Argentina sobre nuevas bases económicas y sociales al servicio de los trabajadores y el pueblo. ●

Córdoba: una educación al servicio del clero y los capitalistas

por José Barraza (h)

En una entrevista realizada por Radio Mitre, el 15 de marzo de 2011, el entonces Ministro de Educación Walter Grahovac desglosó la siguiente situación: "la educación privada en el sector primario es del 35%; en el sector medio del 45-55%; y en el nivel terciario es de casi el 70%". Walter Grahovac, -ex secretario de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) en los años noventa y confeso defensor de la educación pública y laica-, establecía un escenario totalmente opuesto, reflejado por el avance de la educación privada sobre el derrumbe de la educación pública. Cabe preguntarnos ¿Se trata de una década ganada en materia educativa como lo afirmó Monserrat, el actual Secretario General de la UEPC, en una asamblea a fines del 2013? Veamos

Ley 8113: Una ley votada bajo "gases y palos"

Bajo este clima fue sancionada la nueva Ley 8113 en el año 2010. Fue presentada por el Gobierno de Schiaretti (Partido Justicialista) y apoyada por todo el arco político opositor, la Iglesia, la Universidad Nacional de Córdoba, la UEPC y las Cámaras empresariales como "un avance sobre las leyes educativas de la década de los noventa y es una adecuación a la Ley de Educación Nacional 26.206". Entonces ¿Por qué fue votada bajo una brutal represión a docentes y estudiantes?

Más que nueva ley, se trataba de una remake de la ley menemista. Básicamente, porque mantiene el sistema de transferencia de los servicios educativos nacionales a los precarios presupuestos provinciales. No era casualidad. El régimen montado por el kirchnerismo, partía de la necesidad de utilizar los recursos presupuestarios para el pago de la deuda externa creando un enorme endeudamiento de las provincias. Esta es la esencia de la Ley de Educación Nacional.

Por lo tanto la presente ley debía mantener como sustancia la delegación del quebranto de la educación hacia la comunidad, donde el Estado se desligaba de responsabilidad alguna. Por entonces, son los docentes, estudiantes y las familias trabajadoras las que deben cargar con el costo para concretar la subsistencia de la educación.

El carácter privatista y reaccionario de esta nueva ley, presentó una enorme oposición en especial en los

estudiantes. Hubo casi un centenar de colegios secundarios y facultades ocupadas por los estudiantes cuyos planteos partían del aumento del presupuesto para infraestructura, apertura de las cuentas públicas, la creación de centros de estudiantes y la participación estudiantil en órganos de cogobierno. Este programa tenía como principal piedra angular el rechazo a la ley 8113.

El Gobierno utilizó todos los mecanismos para cooptar, dividir y regimentar la organización y la movilización estudiantil. El 5 de Diciembre del año 2010, bajo una brutal represión en las puertas de la Legislatura, fue votada la nueva Ley.

Universidad Provincial de Córdoba

El Gobierno de De la Sota ha resuelto la creación la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). El Gobierno se montó de un reclamo genuino de los estudiantes de varios centros educativos donde el planteo de la Universidad partía de la necesidad de la creación de un presupuesto propio, la creación de un organismo de cogobierno y la reforma de los planes de estudios.

La Universidad Provincial tuvo como principal inspiración a la nefasta Ley de Educación Superior (LES). En primer lugar, porque establece la creación de un organismo similar a la CONEAU en la Dirección General de Escuelas donde se encargan de evaluar los planes de estudios de los establecimientos educativos. En segundo lugar, las partidas presupuestarias no contemplan el conjunto de las necesidades de la comunidad educativa en materia de infraestructura, cargos docentes, materiales, etc. En tercer lugar, no existe órgano de cogobierno, sino un Consejo Consultivo, donde los estudiantes y docentes poseen una mínima representación y las decisiones en última instancia son tomadas por el Director. En cuarto lugar, la Ley permite el cobro de aranceles a los estudiantes.

Además, el reclamo de la Universidad Provincial era una exigencia de los centros privados de educación donde el Estado los subsidia, por ejemplo, cubriendo los costos de los cargos docentes. La Ley de Educación de Córdoba, facilita la proliferación de establecimientos educativos privados Un dato más que significativo, en la últi-

ma "Expocarreras" que organiza el Ministerio de la Educación para promover las diversas Universidades provinciales, arrojó como resultado que solamente había dos establecimientos públicos sobre treinta universidades privadas.

La Iglesia

La Ley de Educación de Córdoba plantea la injerencia de la Iglesia Católica en cuanto a la currícula habilitando la incorporación de la educación catequista en los contenidos escolares. En ese sentido, planteaba la obstaculización de la enseñanza de la asignatura "educación sexual" en las escuelas de la provincia. El actual Gobierno de De la Sota tiene el apoyo de la organización "Portal de Belén" ferviente opositor a la legalización del aborto y a la organización de las mujeres contra la opresión y la discriminación laboral. Ellos fueron los que presentaron un recurso de amparo para frenar la aplicación de los abortos no punibles en la Provincia.

Asfixia presupuestaria y Negocio capitalista

La falta de financiamiento por parte del Estado hacia la educación tiene un doble propósito. Por un lado, el recorte de gastos que se destina, por ejemplo, al pago de la deuda externa o el financiamiento de grandes negociados como los proyectos de remodelación del Estadio Kempes o la construcción del famoso Faro en la Plaza España; con el costo total de ambas obras, se hubiera podido destinar hacia la construcción de alrededor de 100 escuelas totalmente equipadas; la creación de 300 nuevos cargos docentes; a un aumento del 30% del salario docente en una cuota.

El segundo propósito radica en la orientación política por parte del Estado se seguir los lineamientos tanto del Banco Mundial como de la Organización Mundial de Comercio (OMC) de abonar el terreno para fomentar el negocio de la educación privada. Los establecimientos privados han crecido de manera exponencial en los últimos 3 años llegando a un 75% según fuentes de la Unicef.

La orientación del Gobierno Provincial de ajustar el presupuesto educativo va en dirección a la concreción de una serie de acuerdos por parte de las escuelas -agobiadas por la asfixia presupuestaria- con empresas y entidades bancarias para la obtención de financiamiento en forma de premios y gratificaciones. Se ha creado una especie de sistema de índices de productividad y competencia meritocrática entre las escuelas para la obtención de los fondos, dejando como resultado una degradación global de la educación.

Además, la exigua partida presupuestaria es parte de la orientación del Estado hacia la concreción de negocios inmobiliarios a partir de la entrega de los establecimientos educativos para los grupos capitalistas inmobiliarios. Antecedentes no faltan: el Colegio Olmos en

1997, con los Colegios Carbó y Jerónimo Luis de Cabrera en el 2010-2011 que pudieron ser frenados por la movilización estudiantil y docente.

Tercerización

Las leyes educativas habilitan el financiamiento de las escuelas y los convenios con empresas, ya sea a partir de la asignación de recursos como el empleo de mano de obra estudiantil en los establecimientos laborales, cuya responsabilidad "recae en el docente a cargo y no en el empleador". Los convenios con empresas como Volkswagen o el Banco de la Provincia de Córdoba, parten de que los estudiantes acuden al trabajo como "pasantes" y por lo tanto no perciben salario alguno.

En el año 2012, De la Sota anunció la creación de los Planes "Primer Paso" donde los jóvenes provenientes de escuelas de nivel medio y terciario ingresan al ámbito laboral. El Estado se encarga de abonar la mitad de los sueldos, subsidiando los costos laborales de las empresas.

El proyecto cuenta con el apoyo de todo el arco de la burocracia de los sindicatos que a través del planteo de la "plena creación de empleos" pretenden encubrir la precarización y tercerización a partir de la entrega de los derechos de los trabajadores. De este modo, el Estado ha pasado a convertirse en una "Agencia de Empleo" proveyendo mano de obra a bajo costo y favoreciendo el lucro capitalista.

La destrucción del colectivo de trabajadores

Las reformas educativas aplicadas tanto por el Gobierno Provincial como el Nacional han profundizado la precarización laboral y la destrucción del cuerpo de trabajadores. La tercerización en los servicios de limpieza y comedores (PAICOR) ha desembocado en la desaparición de la figura del portero.

La creación de los Planes FINES, PIT, Tutorías, el Artículo 83, avanzaron en la destrucción de los cargos docentes y en la creación de un espacio fragmentado dentro de la planta docente con diferencias en materia salarial, estabilidad laboral y antigüedad.

La novedad en materia de precarización laboral es la introducción del "pluricurso". Donde la labor docente se divide en varias para tratar alumnos repitentes, sobreadad e integrados profundizando la sobreexplotación dentro del aula.

La burocracia sindical docente (UEPC) ha avalado la destrucción de conquistas históricas del movimiento de la docencia no solamente en materia salarial, sino en la jubilación con la Ley 10.078 que permite el congelamiento del cobro de las jubilaciones. Además se avanzó sobre la privatización de las ART y del control de las carpetas médicas sobre la base del vaciamiento de las obras sociales.

La fragmentación del curso de acuerdo a las caracte-

terísticas de los alumnos, una planta docente disgregada, la eliminación del portero y la presencia de trabajadores tercerizados de limpieza y comedor expresa la destrucción del colectivo de trabajadores. Forma parte de la idea de la escuela como un engranaje hacia un mercado laboral donde la tercerización y la precarización laboral son moneda corriente.

Una salida socialista al derrumbe de la educación

El cuadro presentado es una clara muestra de que no hubo una década ganada. Todo lo contrario hemos asistido a un avance sobre las condiciones laborales y conquistas del movimiento obrero y estudiantil que llevó décadas de lucha.

La aprobación de la evaluación educativa debe ser tomada como un antecedente por el conjunto de la comunidad educativa. En nuestra Provincia, De la Sota llegó a plantear la introducción del salario "por mérito" y el "control del ausentismo" como un ataque hacia la docencia.

En las escuelas está creciendo una fuerte oposición cuya combatividad sigue la línea histórica de la huelga autoconvocada del 2009. El crecimiento de delegados antiburocráticos y clasistas en varios departamentos pero en especial en la Capital donde supera por un amplio margen a la burocracia sindical es una clara demostración de esta tendencia que es común a lo registrado en Salta, Buenos Aires y Neuquén.

Ligar esta tendencia por la recuperación de los sindicatos y la expulsión de la burocracia sindical a través de la unificación del activismo en una lista antiburocrática basada en el método de la asamblea, con un programa cuyo fundamento debe ser la lucha por una educación pública, científica y laica bajo el control de los docentes y estudiantes es la tarea. Es decir, una transformación social sobre nuevas bases. ♦

No a la injerencia de la iglesia en educación Por educación pública laica, gratuita y científica

por Gabriela González y Natalia Fiori

La lucha por una educación laica es una de las tareas fundamentales que los trabajadores de la educación debemos poner en pie. La influencia ideológica que la Iglesia ejerce en este ámbito parte de concepciones retrógradas y oscurantistas, lo que representa un retroceso educativo en términos históricos. Esto tiene incidencia directa sobre las prácticas de la enseñanza en todas las áreas y niveles pero fundamentalmente obtura la incorporación efectiva de educación sexual en las escuelas y el acceso al conocimiento actualizado y de carácter científico.

La Iglesia como "agente educador"

Desde los inicios del sistema educativo argentino la Iglesia -sobre todo la católica- ha venido ejerciendo una poderosa influencia en la educación. El Estado Nacional es garante de esta injerencia por medio de enormes concesiones al clero y las instituciones eclesiológicas, especialmente en lo vinculado con la educación sexual integral que debe enseñarse en las escuelas como parte de la formación de niños, niñas y adolescentes.

La provincialización del sistema educativo, producto de la reforma de los 90', habilitó a los gobiernos provinciales a dictar sus propios contenidos y materias permitiendo la oficialización de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas en provincias como Salta y Tucumán. Con esta ley, el Estado -y todos los partidos políticos patronales- continúan entregando la educación al oscurantismo clerical.

La ley de Educación Nacional no ha desmantelado esta situación, ya que mantiene la posibilidad de incluir la instrucción religiosa al preservar la definición de la educación como un derecho personal -y no sólo social- en el cual la familia es el primer agente educador natural, así como otras organizaciones incluidas la propia Iglesia. Su lugar como agente educadora, se ve fortalecido por parte de los diferentes gobiernos, al recibir generosos subsidios para sostener sus propias instituciones educativas bajo la modalidad de escuelas privadas. También es financiada por el presupuesto público para albergar propuestas educativas de "gestión social" o "comunitarias", que paralelizan a las escuelas públicas en condiciones precarias e incluso antipedagógicas. Estas

concesiones se tornan aún más escandalosas en aquellos casos de docentes que enseñan contenidos desde una perspectiva crítica a la visión oscurantista y, como consecuencia, resultan perseguidos o cesanteados. No debería sorprender que la Conferencia Episcopal Argentina al igual que el actual Papa Bergoglio, vienen reclamando por la extensión de la educación religiosa en las escuelas públicas con argumentos de una educación integral que contemple la dimensión moral y religiosa.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el gobierno macrista destina alrededor de 800 millones de pesos del presupuesto público a subsidios a las escuelas privadas, especialmente las confesionales, mientras ajusta el presupuesto a la educación pública, especialmente el que debería ir destinado a infraestructura escolar. De hecho, a cargo de la Dirección de Educación de Gestión Privada, ha colocado a funcionarios pertenecientes a la Vicaría de Educación de la Comisión Arquidiocesana de Pastoral y la Vicaría Episcopal de Educación del Arzobispado de Buenos Aires, ligados al Papa Bergoglio.

Mejor no hablar de ciertas cosas

Según un informe del espacio "La Fábrica Porteña", el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires sólo invierte el 0,001 % de su presupuesto para la aplicación de la ley de Educación Sexual Integral. El 86% del presupuesto para implementar la ley se terceriza en ONGs, que excluyen al 90% de las escuelas, impidiendo el ingreso efectivo de la ESI a las aulas. La propia coordinadora del Programa ESI, puesta en su cargo por el macrismo, boicotea abiertamente las actividades desarrolladas en las escuelas dejando a las y los docentes librados al voluntarismo para resolver situaciones en las que manifiestan explícitamente no tener suficientes herramientas para abordar las problemáticas ligadas a embarazos no planificados, situaciones de violencia de género o episodios de homofobia y transfobia. El Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) ha elaborado un documento de "aportes" para la enseñanza de la Educación sexual, cuyo contenido hace una defensa dogmática del valor de la vida humana desde la concepción hasta la muerte natural, la complementariedad biológica, moral y espiri-

tual del hombre y la mujer, la defensa de la institución familiar basada en la unión estable del matrimonio heterosexual, y de ésta como agente "natural" de la educación de los hijos. Incluso alerta sobre los "los peligros de las teorías marxistas y feministas que atentan contra la sagrada familia y la vida".

La vigente Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) es letra muerta, al igual que su versión porteña (ley 2.110). No se cumple siquiera lo aprobado en el Congreso; por el contrario, se penaliza a los docentes que por su cuenta intentan incluir el contenido a su currícula, como fue el caso de la profesora Romina García Hermelo, suspendida en una escuela de San Luis por parte del Ministerio de Educación por promover la lectura de un libro que incluía la problemática de la diversidad sexual, entre otros temas.

La total ausencia efectiva de educación sexual acontece en un cuadro nacional donde, luego de más de 10 años de gobierno kirchnerista, las cifras de mortalidad de mujeres embarazadas son superiores a las de nuestros países vecinos, al mismo tiempo que aumentan los embarazos de niñas y adolescentes y avanza la privatización de la salud, el aumento de los ataques sexuales y la falta de cobertura de métodos anticonceptivos. Los acuerdos con corporaciones religiosas y empresariales se han antepuesto al interés de la mayoría de la población de nuestro país que está compuesta por mujeres.

La propia ley de ESI implica una concesión a la iglesia a instancias del propio Bergoglio mucho tiempo antes de ser papa. "Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros." (Art. 5 de la ley). Esta es una cláusula tramposa, ya que según ella, cada comunidad educativa puede incluir "en el proceso de elaboración de su proyecto institucional la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros". O sea, enseñar lo que les plazca.

Nuestra tarea: La defensa del laicismo en educación

El XXIX° Encuentro Nacional de Mujeres se realizó en la provincia de Salta, que está atravesada por la educación religiosa obligatoria en las escuelas públicas, con altísimos niveles de violaciones y maltrato a mujeres y con la mafia de las redes de trata que opera con total impunidad, expresando así de forma violenta la opresión sobre las mujeres. La Iglesia es parte interesada en todo este entramado, por acción u omisión. Por ello, la laicidad en educación debe ser uno de los reclamos que las trabajadoras de la educación debemos tomar en nuestras manos para organizarnos por la defensa de la educación pública, gratuita, laica y científica.

El numerosos talleres, el ENM se pronunció contra la

educación religiosa en la escuela pública, por una educación sexual científica y laica en todos los niveles educativos. Impulsamos una campaña en todo el país por la defensa de la Educación Sexual Integral, por la defensa de la educación pública laica, científica y gratuita. Vamos por la separación de la Iglesia del Estado.

.Fuera el oscurantismo de la educación.

.Rechazo de toda injerencia eclesiológica en la enseñanza.

.Por la defensa de una educación pública, laica, científica y gratuita. Educación sexual en todas las escuelas. ●

La educación en Tucumán: un pozo ciego

En materia educativa, la década Alperovich se ha caracterizado por la improvisación permanente al servicio del ajuste presupuestario, el mantenimiento de la alta matrícula de la educación privada y por la destrucción de las conquistas laborales de la docencia. Todo esto ha llevado a una debacle que parece no tener fin.

Apenas asumido Alperovich, implementó la EGB3 en las escuelas públicas. La Ley Federal no había podido ser aplicada del todo en la etapa anterior a causa del colapso económico. En 2002, un gran movimiento de docentes y padres bajo la tutela de la iglesia, forzó al gobierno a darle curso a la reforma menemista. En 2006, ya en la etapa K y con apoyo de todos los gremios docentes, Tucumán dictó una "nueva" Ley de Educación que adecuaba el sistema educativo a la... Ley Federal. Un año después, los K daban por muerta la LFE y habrían pasado a una nueva etapa de la privatización educativa con la Ley de Educación Nacional.

En todo este período, Tucumán fue el conejillo de indias de cada uno de los experimentos educativos de Filmus y cía. La calidad educativa, sin embargo, nunca paró de caer. Hoy se vive un verdadero colapso educativo: llegan a la secundaria alumnos que no pueden comprender un texto y no pueden escribir más que unas cuantas líneas rudimentarias; las tasas de repitencia y sobreedad son de las más elevadas del país, el trabajo infantil hace estragos en la matrícula de las zonas periféricas y rurales, la marginalidad social domina ampliamente en las escuelas.

En 2010, los pedagogos K locales sancionaron otra "nueva" Ley de Educación provincial, esta vez adaptándose a la Ley Nacional de 2006. Nuevamente, todos los gremios apoyaron esta modificación, pese a que subordinaba aún más el presupuesto educativo a los designios del clero y del gran capital.

Los derechos laborales de la docencia retrocedieron aún más. El Estatuto Docente fue barrido sin necesidad de instrumento legal. Se estableció un régimen de decretos y resoluciones ministeriales que hace y deshace a su antojo. Las juntas de clasificación fueron intervenidas en 2008. Se instrumentaron designaciones a dedo y a término. Los interinatos son la norma y no la excepción. La burocracia sindical ha sido cómplice y beneficiaria de toda esta política.

El gran beneficiario, el clero

El dominio clerical sobre la educación tucumana puede medirse en dos aspectos. Uno, el peso de la educación priva-

da de características clericales en la totalidad de la matrícula, en la que no solo hay que contar los innumerables colegios vinculados con órdenes religiosas sino también los que, siendo de patronales privadas, se declaran católicos y enseñan religión (Santa María, María del Rosario, etc.).

Una gran parte de ellos recibe subsidios, tanto los parroquiales como los de alto poder adquisitivo.

El segundo aspecto se da en las escuelas públicas, donde Religión es una materia curricular obligatoria (garantizada por Ley y por la Constitución Provincial) y donde en la gran mayoría de las escuelas se reza a la entrada o a la salida de clases.

El gobierno de Alperovich, cuando asumió en 2003, buscó un pacto con la iglesia para el mantenimiento de los subsidios y en la implementación de la EGB3 (Ley Federal) pese a la bancarrota económica.

La connivencia con la privatización educativa se expresó en el ministerio de Montaldo, hoy amayista*, con el cuál la iglesia acrecentó su injerencia en asuntos educativos. Las leyes educativas de 2006 y 2010 confirmaron y extendieron todos los privilegios y prerrogativas por los cuales la iglesia viene ejerciendo su influencia.

La educación religiosa se enseña abiertamente en la mayoría de las escuelas y de modo disfrazado en algunas currículas, como Formación Moral, Educación en Valores, etc. En la mayor parte de las escuelas operan redes clericales, generalmente comandadas por las maestras de religión, que tutelan las prácticas católicas en las escuelas (fiestas de la familia, patrones, día de los santos, mensajes del Papa), además de toda la cartelería, etc.

Se supone que los alumnos de otras religiones no están obligados a participar de los rituales, pero, ante la ausencia de otras actividades los niños terminan prefiriendo estar adentro de las clases de religión. Igual en los rezos, que aunque se encubren diciendo "que son por las creencias personales de cada uno", se entonan oraciones de liturgia católica, precedidos de persignación, etc.

En un momento de choque con la Iglesia, el gobierno de Alperovich meneó la idea de sacar Religión de las escuelas públicas, pero rápidamente cajoneó el proyecto e incluso, terminó aumentando privilegios al clero.

El verso progresista de los pedagogos K no supera la prueba de Tucumán y el NOA: la educación católica es obligatoria de hecho y de derecho, y las escuelas están copadas por células clericales. ●

Nivel inicial: reformas y escuelas charter

La noticia de que en los jardines de provincia de Buenos Aires se permitiría trabajar como maestras a madres cuidadoras y otras personas sin título, generó una polémica acerca del Nivel Inicial y sus alcances educativos. Sin embargo, no se trata sólo de una jurisdicción ya que esa polémica esconde una realidad mucho más compleja y abarcativa. En el año 2007 se sanciona la Ley Nacional 26233 de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil. Es el Estado nacional el que habilita la apertura y reconocimiento de los llamados jardines comunitarios. La ley en cuestión y todas las que se desprenden de ella hacen eje en la inclusión social y todos los convenios internacionales acerca de los niños y niñas como sujetos de derecho.

Estas instituciones toman diversos nombres según la jurisdicción (CPI en Capital, municipales en Santa Fe y otras jurisdicciones, comunitarios en Buenos Aires) y en su conjunto tienden al desguace del nivel como organización educativa.

Se diferencian del Nivel Inicial público en primer lugar por el financiamiento: dependen de los ministerios de Desarrollo Social o de los Municipios en lugar de estar bajo el área de los ministerios de educación.

El caso de los CPI en CABA y los Comunitarios en provincia, son elocuentes ya que funcionan como escuelas charter, es decir que el Estado subsidia a la institución u ONG por niño, prestándose a todo tipo de fraudes. Hace algunos años, el ahora macrista Mariano Narodoski intentó armar el sistema charter en la provincia de San Luis, provocando tal desastre que debió renunciar en pocos meses.

Los proyectos en América Latina

Como toda política de reforma educativa que se precie, la de inicial tiene una referencia global en América Latina ya que se trata, una vez más, de un programa del Banco Mundial y del BID. La OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar que actualmente oficia de evaluador externo en el nivel inicial en Santa Fe) organiza conferencias en todo el país reuniendo a los referentes de la educación "nuestroamericana" para mostrar-nos las bondades de los jardines y "espacios de juego y arte" en países como Colombia, Chile, y el caso testigo

que es Ecuador, ya que allí opera una reforma educativa completa. En estos eventos, desde Adriana Puiggrós hasta Esteban Bullrich coinciden en la necesidad de generar políticas destinadas a la primera infancia que consideran en riesgo por estar debajo de los límites de pobreza, lo cual dificultaría el aprendizaje en el nivel primario. Hasta los ministros de educación de los distintos países que intervienen, se hacen eco del avance de la miseria, la desnutrición y el estado de abandono de millones de niños y adultos en toda la región; avance que luego niegan en los propios discursos oficiales.

En este sentido el ejemplo chileno es muy elocuente "Como es sabido, este país es uno de los únicos que pudo llevar adelante una fuerte reducción de la pobreza durante la década pasada", dice el especialista Néstor López. La educación chilena está totalmente privatizada incluidos los "parvularios". En Chile crecen los jardines comunitarios y los docentes deben hacer de "gestores culturales" saliendo a la calle a conseguir financiación ya que el aporte estatal nunca llega.

Porque no sólo los organismos financieros internacionales financian. Tanto la investigación previa como los espacios y materiales están financiados por empresas como Telefónica o C&A y en el caso de Colombia varias flojitas de papeles que encuentran una vía de blanqueo de divisas.

Es importante destacar que, a la inversa que los países antes mencionados, Argentina tiene un Nivel Inicial público altamente estructurado y extendido cuyo origen se remonta al propio Sarmiento. Sin embargo no ha crecido ni se ha transformado de acuerdo a las necesidades de los trabajadores como la extensión de las jornadas o de las salas de 45 días hasta los 4 años y esas necesidades son las que se pretenden cubrir por fuera del sistema educativo.

¿Qué se esconde detrás de los jardines comunitarios?

El sistema de jardines comunitarios no se presenta como espacio educativo en los términos tradicionales dirigido hacia la formación de los niños sino como lugar de contención familiar en lo que denominan un entorno protector. Es notable que los diversos programas contemplen la cobertura de otras necesidades como la ali-

*Domingo Amaya es intendente de San Miguel de Tucumán

mentaría o la educación sexual tan negadas a la escuela pública.

El discurso es que las organizaciones "de la sociedad" gestionaron estos jardines desde hace muchos años debido al abandono del estado en materia de educación en los barrios populares. Pero es ese mismo Estado el que sigue desentendiéndose de la problemática educativa. En este sentido es importante poner de relieve que la idea aparentemente progresista de autogestión y participación no es más que una trampa para muchos educadores

Esta teoría abordada por los teóricos del micropoder como Habermas desde hace ya muchos años, sugiere la idea de que la educación estatal es una máquina de picar carne que no toma en cuenta la individualidad de cada niño y licúa los procesos educativos en función de la producción económica del sistema y no de las necesidades de las comunidades. Sin embargo es notorio como la institución adopta un modo de producción empresarial signado por la tercerización, la flexibilización y la precarización de los docentes que se desempeñan en ellas. Pero más importante aún: las organizaciones sociales son en su mayoría fundaciones empresariales y cultos religiosos de todo tipo que expanden la educación privada pero ya totalmente subsidiada por el estado.

Los ISFD también vienen adaptando sus programas a estas nuevas modalidades por medio de los Espacios de Definición Institucional en los cuales el tema central suelen ser las "Nuevas Pedagogías", las prácticas de campo en jardines comunitarios y una relectura mas que amañada de los escritos de Paulo Freire. Pero el caso mas alarmante es el del programa Primeros Años lanzado por el Gobierno Nacional en el cual se forma a referentes barriales y egresados del plan FINES con un curso a través de cartillas de contenidos mínimos, y por medio de la Universidad Nacional de Tres de Febrero se los acredita como Facilitadoras y Facilitadores Comunitarios del Desarrollo Infantil. Demás está decir que estos referentes no son otra cosa que punteros políticos que cooptan voluntades a través del presupuesto del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales que comanda Alicia Kirchner.

La otra pata en la cual se basa el proyecto es que la educación formal no se hace eco de las necesidades sociocomunitarias ni de las especificidades culturales. Sin embargo no se nos debe escapar que no se habla aquí de culturas originarias ni de escuelas bilingües de acuerdo a la zona, sino de la cultura de la pobreza, o dignidad villera, como gustan llamarla los fanáticos de la inclusión social. La sola idea de un centro educativo en el cual el niño se encuentra inmerso exclusivamente en su barrio (con las carencias de hábitat e infraestructura que ello significa), con adultos a cargo que pertenecen también al barrio y en muchos casos sólo saben leer y

escribir, demuestra que mas que incluir se forma un circuito diferenciado en el cual los niños no acceden a los contenidos educativos que los acerca al conocimiento y la cultura universal. El gran logro de la escuela pública que es su rol democratizador queda cancelado. En función de esta segmentación educativa, tanto la ley nacional como las prácticas que de ella se desprenden determinan que la organización de los jardines comunitarios quede a cargo de los municipios, algo que ni la dictadura videlista ni el menemismo lograron cumplir.

El último aspecto pero no menos importante es el pedagógico. El abordaje neurocientífico parcializado ha venido a reemplazar la visión compleja del desarrollo infantil propia del nivel. Lo que hoy parece importar es el cerebro y su conformación a partir de la ingesta de nutrientes y la estimulación psicoafectiva, lo cual marca un retroceso importante hacia las teorías conductistas, pero también se condice con la teoría del capital humano que nuevamente aparece como el fin último de la inversión de la banca mundial y de los Estados. A este resurgir de teorías biologicistas corresponden las orientaciones de todos los programas para primera infancia: la certeza de que sólo queda por torcer aquello que ya viene dado por el origen del niño: a un origen pobre corresponde el retraso neurológico y la falta de afecto familiar y, posteriormente la delincuencia como camino. En el peor sentido del Creacionismo Norteamericano, no son las circunstancias sociales y culturales las que van formando el desarrollo infantil sino que la cultura viene encarnada en un código genético.

La reforma del nivel inicial debe importarnos a todos ya que se presenta como punta de lanza de la privatización y tercerización de la escuela más general que hace años los docentes venimos frenando.

Las familias trabajadoras necesitamos un espacio seguro y placentero para nuestros hijos mientras trabajamos o estudiamos, y le corresponde al estado hacerlo y en las mejores condiciones. El jardín de infantes no es sólo el lugar de socializarse o jugar. Es un nivel educativo en el cual los docentes deben ser formados de manera científica para luego brindar esos conocimientos a los niños.

- .Por un Nivel Inicial Nacional público, gratuito, laico y Científico
- .No a la precarización y tercerización del trabajo docente
- .Creación de escuelas infantiles de 45 días a 5 años con extensión horaria en todo el país con grupos a cargo de docentes
- .Gabinetes de contención y orientación en todos los jardines
- .Fuera las empresas privadas de la educación
- .Por la derogación de la Ley 26.233 de Centros de desarrollo Infantil •

Formación docente y ajuste en educación: entrevista a Inés Rosbaco

Doctora en Psicología e investigadora, autora de "El desnutrido escolar"

Entrevista realizada por Lucho Cáceres

A partir de los acuerdos propiciados en el Consejo Federal de Educación por el conjunto de los Ministros, se está impulsando desde los Ministerios de Educación de las provincias los Planes Nacionales de Formación Docente. En el caso de la provincia de Santa Fe se lleva adelante el Programa de formación docente permanente llamado "Escuela Abierta". Bajo el ropaje de un lenguaje en apariencia progresista, se plantean reconceptualizaciones sobre las características del niño y del rol docente entre otras, que tienen como trasfondo la adaptación de la educación a las necesidades del mercado y a las políticas de ajuste de los distintos gobiernos capitalistas.

Desde Tribuna Docente, entrevistamos a Inés Rosbaco al respecto.

T.D.: ¿Cuáles son los planteos que se están bajando desde los Planes de Formación Docente y desde los sectores de la "academia" afines a los gobiernos?
Hoy de lo que más se habla es del "aprendizaje situado" y del docente como facilitador. Así lo planteó también uno de los miembros de la UADE (Universidad Argentina de la Empresa), Héctor Masoero, en un artículo de La Nación de este año. No es el facilitador que planteó Piaget, quien sostenía que el docente debía generar las condiciones para que el niño pueda construir el conocimiento (para lo cual había que conocer mucho el funcionamiento cognitivo del niño). Esto nada tiene que ver con lo que se dice ahora, cuando se habla del docente como una especie de coordinador o facilitador del debate reflexivo entre los niños.

Parecería que se apunta a que el chico se las arregle cada vez más solo. Si, como dicen, el niño se caracteriza por su autonomía, creatividad y discernimiento, y respecto a esto me gustaría saber en base a qué estudios científicos lo plantean (ya que no lo explicitan), el niño parecería entonces que viene con potencialidades. Nunca se aclara si son innatas o de dónde salen, pero los niños tendrían estas potencialidades y en función de eso se podría argumentar (todavía no lo hacen pero creo que falta poco) que el niño en su casa puede hacer muchas actividades, con lo cual se reduciría la cantidad de horas de presencia del maestro. Entonces escuchas a algunos

intelectuales que plantean cosas como que "la autoridad de la palabra la tenemos todos" o que "el maestro ya no es el que sabe, la autoridad de la palabra no reconoce jerarquías". Entonces, cambiaría sustancialmente la función del maestro, que ya no sería predominantemente de amparo, entendido como transmisión de los objetos de la cultura de los cuales el niño debe apropiarse y que son del orden socio-histórico de su grupo de pertenencia, sino que el maestro aparecería más como una guía conduciendo el aprendizaje.

T.D.: ¿Qué se busca desde el Estado con todos estos cambios?

Lo que se busca es controlar los intereses del mercado. Toda la política que se baja está vinculada a lo que el mercado necesita. Si uno se fija, por ejemplo, uno de los grupos que trabaja con Flacso es la Fundación EDUCERE, una ONG sostenida por Monsanto, JP Morgan, Dow Chemical, todas multinacionales.

Desde esta lógica, cada vez se haría más prescindible la jornada escolar y la presencia del docente, se podría hablar cada vez más de jornadas semi-presenciales, en definitiva, todas iniciativas dirigidas al achique del gasto público. Esto no tiene lugar sólo acá en Argentina, sino que es un fenómeno mundial.

T.D.: ¿Cómo crees que debe ser tomado todo este discurso por parte de los trabajadores de la educación y los gremios?

Hay que darle un lugar importante desde los gremios a la formación docente. Creo que no tenemos que dejar librado este espacio valiosísimo que es el de la lucha de ideas, sobre el que ha avanzado todo este discurso pos-modernista que es totalmente funcional al discurso del gobierno. •

Salta: clericalismo y vaciamiento de la Educación pública, dos caras de la misma moneda

Por Cristina Foffani. Tribuna Docente Salta

El asesinato de la maestra rural Carmen Evelia Murillo, en una escuela rancho del Chaco salteño, asesinada por un finquero cuando intentaba defender a una de sus alumnas wichi, muestra al sector más vulnerable y precarizado de la docencia salteña. Una escuela albergue sin teléfono ni radio para comunicarse con el puesto sanitario o policial más cercano, distante a 60 kms y el sacrificio de trabajar allí por el adicional de zona inhóspita y albergue.

En la provincia récord de asesinatos de mujeres por violencia doméstica, de violaciones intrafamiliares hacia los niños, de suicidios juveniles, luego del 29° Encuentro Nacional de Mujeres y al calor del debate post Encuentro, 22 niñas de 12 años de una Escuela de Orán, confiesan ser violadas en su casa y ambas están embarazadas. En esta provincia no se imparte Educación Sexual Integral pero sí Religión obligatoria, como una concesión fenomenal a la Iglesia católica, que está metida en el Ministerio de Educación, en la Justicia y en la Salud.

Precarización, sobreexplotación y bajos salarios

Desde el menemismo (que en Salta fue el gobierno de Romero) hasta la fecha, no ha dejado de avanzar la precarización laboral, perdiéndose paulatinamente el viejo sistema único de acceso a los cargos por cuadro de puntaje y continuidad por titularización.

Este gobierno, junto con el gobierno nacional introdujo los programas Fines y Escuelas Abiertas, que fue tomado por los docentes jóvenes como una forma desesperada de acceder a un sueldo. En negro y con contratos basura, con las "escuelas abiertas" el Ministerio incluso niega relación de dependencia, ya que es un contrato de voluntariado. El Instituto de Idiomas provincial atiende a miles de personas de distintas edades con contratos que finalizan cada año por lo que no cobran vacaciones ni el mes de enero.

Sobreexplotación del docente secundario, a partir del año 91, que nos impone 66 hs cátedra semanales por un sueldo similar al que se cobra por 45 hs en otras provincias. Cada docente atiende entre 600 y 800 estudiantes por semana. El índice de enfermedades psiquiátricas es altísimo, y la calidad educativa baja vertiginosamente, pero el gobierno hace caja abaratando costos laborales. Como una conquista de la huelga del 1° semestre, Urtubey se vio obligado a debatir la reducción a 45 hs, pero negándose a vin-

cularlo con el aumento del valor de la hora cátedra. Por supuesto que de cada escuela de la provincia salió unánime el rechazo, a pesar que es una reivindicación largamente reclamada, porque nadie va a aceptar modificar el régimen de explotación a cambio de una reducción salarial. En el caso de primaria, el esquema se repite trabajando en dos cargos.

El otro regalito de Romero, que continúa con Urtubey, es haber transformado en no remunerativos todos los adicionales incluyendo la antigüedad. Un retroceso que se fue agravando con cada decreto de acuerdo salarial firmado por el choquismo, llevando al 40 % del sueldo en negro. Hasta hace poco, el aguinaldo constituía así sólo el 25 % del sueldo de bolsillo. Pero la Asamblea Docentes Unidos le impuso, como parte del pliego de reclamos, la liquidación sobre todos los adicionales, a excepción del incentivo nacional. Hoy el aguinaldo se acerca al 80 % del sueldo de bolsillo.

Junto con la transferencia de la caja, también en el año 91, pasamos primero a jubilarnos a los 60 y recién en el 2005, con el régimen nacional, a los 57.

Con una crisis fenomenal en términos de fracaso escolar y abandono, en una provincia donde se ocultan los índices de suicidios juveniles por lo elevado del número, hay un gabinete psicopedagógico por cada 3000 estudiantes y en algunos departamentos alejados, no hay ninguno.

También, como Romero, Urtubey hace caja con los ordenanzas de escuelas, de los cuales 2815 cobran programas sociales realizando la misma tarea que los de planta. En una lucha heroica, ya que son los compañeros más vulnerables, haciendo carne los métodos de la asamblea y la lucha organizada, lograron arrancarle el pase a planta de todos.

La única novedad de este gobierno fue estabilizar acuerdos salariales por 4 años consecutivos, durante el mes de octubre, para todo el año siguiente, y en cuotas, consiguiendo así ganar (en contra de los docentes) una diferencia acumulativa de un 10 a un 15 % anual entre el sueldo y la canasta familiar. Sin embargo, este año, decidieron no abrir discusión paritaria hasta enero del 2015, porque consideran inestable el cuadro de precios sumado a una posible devaluación. Esto, que se resolvería fácil si acordaran defender el salario estableciendo la movilidad automá-

tica con la variación de las naftas, por ejemplo, es una excusa que intenta consagrar la pérdida de poder adquisitivo de nuestro salario.

Como seguimos

Este pliego, tomado por la Asamblea de Docentes Unidos, se ha transformado en un programa de lucha, obligando a la burocracia de todo pelaje a tener que discutirlo en la pró-

ximá mesa paritaria.

Pero también es el programa de la Lista 3 de la CTA que enfrenta a la Celeste choquista con los delegados departamentales de la Asamblea; como candidatos. Defendémos el método de la Asamblea contra la burocracia sindical: revocatoria de mandatos y soberanía de la asamblea.

Mientras tanto vamos reorganizándonos por el NO Inicio en el 2015. ●

La situación educativa en Tierra del Fuego por Enrique

Como ocurre en gran parte del resto del país, la educación fueguina se encuentra golpeada y maltratada con un sinnúmero de flagelos: Indiferencia, desidia, incapacidad, sumisión absoluta a lineamientos nacionales y acciones que intentan el disciplinamiento de los cuadros más combativos del sector, son algunos de los atributos que caracterizan las políticas educativas del gobierno "progresista" de Fabiana Ríos.

Gran cantidad de días de clase perdidos por problemas edilicios producto de un largo tiempo sin inversión en su mantenimiento, falta de insumos para desarrollar las tareas que garanticen las mínimas condiciones de higiene para el dictado de clases en prácticamente todos los establecimientos públicos de enseñanza, colegios insignias de esta provincia como el José Martí, sin edificio donde funcionar, un conflicto salarial crónico y sin solución con el sector docente, aulas con superpoblación de alumnos en grados escandalosos, ni una sola escuela construida en un periodo donde la población de la provincia creció en casi 70000 personas, dejan en claro que las acciones políticas prioritarias y las previsiones presupuestarias, no están precisamente orientadas a la educación.

La implementación de la reforma a rajatabla, a pesar de todas las opiniones contrarias y todas las críticas desde distintos sectores de la comunidad educativa, más el vergonzoso proyecto de Ley de Educación provincial impulsado por la Comisión 4 de la Legislatura (un grotesco copia y pegue de la ley nacional 26206), son dos muestras acabadas de la subordinación absoluta de nuestro gobierno provincial a las políticas educativas nacionales, diseñadas a medida de las necesidades del capital nacional e internacional que opera en nuestro país.

En un intento de maquillar de "participación" a éste impulso legislativo, se realizó un primer foro de discusión de la ley en la ciudad de Ushuaia, caracterizado por una incomprensible y abundante presencia policial, la masiva participación de los docentes en general y del SUTEF en particular, gran cantidad de aportes promovidos por el sector en cada uno de los ejes de discusión abiertos y la incapacidad del

gobierno de estar representado para dar respuestas y discutir las iniciativas que se expusieron.

En dicho foro, se intentó traer al debate una iniciativa del gobierno para declarar a la educación "servicio esencial" con la clara intención de cercenar derechos de los trabajadores. Irrita y hasta desconcierta, que funcionarios de alto rango desconozcan las expresiones y manifestaciones al respecto de todos los foros internacionales de derechos laborales, incluida la OIT, que se han pronunciado claramente al respecto en la negativa, ya que se sabe que la educación no abarca aspectos de seguridad y riesgo de vida que ameritan tal caracterización.

Disciplinamiento Social

Días pasados se conocieron prácticamente en simultáneo las recomendaciones de la sumariante del ejecutivo y un primer fallo en relación con los procesos que se llevan a cabo contra un nutrido grupo de compañeros de la conducción gremial y algunos delegados de la misma organización sindical docente SUTEF, que participaron junto a centenares de docentes en los hechos que desembocaron en la ocupación y permanencia en la casa de gobierno el 23 de mayo del 2013. En el marco del ajuste salvaje que se viene realizando desde el gobierno, con la anuencia y complicidad de las burocracias sindicales locales, no sorprende esta premura y contundencia en el intento de disciplinar al único sector que se puso de pie y continúa a la cabeza de la lucha por salario y condiciones laborales dignas. Se promueven sanciones en lo administrativas que van desde los 7 hasta los 25 días de suspensión (que dejan a los compañeros de conducción literalmente al borde de la exoneración) y se promueven las causas judiciales en términos que resultan aberrantes desde lo jurídico y hasta desde el sentido común. Resulta curioso que ningún funcionario, policía o político patronal, haya sido sumariado, sancionado o enjuiciado por los mismos hechos, evidentemente en el sistema jurídico que habitamos, el banquillo de los acusados en estos casos está reservado en exclusividad para los trabajadores que luchan por sus derechos. ●

Neuquén: La chevronización de la educación Que no pase la reforma antieducativa del MPN y los K

Por Norberto E. Calducci - Patricia Jure

En manos del gobierno, la reforma educativa se encamina a flexibilizar las condiciones pedagógicas, laborales y promover la precarización del conocimiento.

Antecedentes

En Neuquén la emblemática lucha de 1997, enfrentó la Ley Federal de Educación. En 2010 hizo fracasar la ley 2.724 del MPN de convocatoria a un Foro Educativo para sentar las bases de una ley de educación provincial (en el marco de las leyes nacionales). Tras cuatro años de no lograr avanzar, el diputado de Libres del Sur hizo una propuesta: en vez de un Foro, que se convoque a un Congreso Educativo porque sería más "democrático, participativo y plural" (Minuto Neuquén, 4/4/2012) y así se superarían los obstáculos.

La conducción de ATEN en 2010, en manos del actual TEP (Trabajadores por una Educación Popular)-yaskismo, limitaba su crítica al carácter antidemocrático del Foro. "No hay una democracia garantizada en la discusión, por eso no vamos a participar", decía el secretario general de ATEN, Marcelo Guagliardo (LMN 24/8/2010). No cuestionaba la orientación política oficial. Lo que le criticaba al gobierno es que de este modo no podría hacer la pasar la reforma por el sindicato más combativo de la provincia.

Pero dejó pasar el virus sin la más mínima resistencia: planes como FinEs, Mejoras en media y PíEE, Jornada Extendida en primaria (un precedente de eliminación de conquistas estatutarias y trabajo por proyectos para todo el nivel) fueron aplicándose en forma creciente. Y especialmente la reforma de terciaria de la que el yaskismo fue mentor y ejecutante. A través de una estrategia de salarios muy superiores al resto de los niveles y una simulación de gobierno democrático de claustros, que ni siquiera empardea a la Reforma de 1918.

Con la recuperación de ATEN a manos del FURA a fines del 2012, comenzó una tarea de deliberación y reorganización (Encuentros provinciales por nivel, Jornadas Unificadas, plenario de delegados, boletines especiales, campaña callejeras, en los medios de comunicación y redes sociales), para enfrentar las reformas antieducativas que se anticipan a la ley.

El gobierno intentó desde el CPE un pronunciamiento

en las escuelas. Decía que la traba, ahora, serían "los dirigentes", pero no los docentes que están en la escuela. A fines del año 2013, buscaron el visto bueno al proyecto de Ley Orgánica de Educación Provincial (LOEP) en una Jornada Institucional. El 99% de las escuelas lo rechazó.

En abril de 2014, los bloques del MPN, UCR, el kirchnerismo y el PJ (con el apoyo de Rioseco, el ARI, el MID, Quiroga), tomaron la propuesta de Libres del Sur y convocaron a un Congreso Educativo, con esporádicos encuentros en Concejos Deliberantes y en la Legislatura, para formalizar el aval a la ley que pretenden votar antes del 10 de diciembre.

Trucho

El congreso conformado con "congresales" designados a dedo por el gobierno y sin mandato alguno, "sesionó" en la Legislatura durante dos días y de apuro votó las bases de un documento con los criterios a incluir en la (LOEP). Entre los congresales se vió a algún candidato del TEP y dirigentes que se pronuncian abiertamente a favor.

Por supuesto se trata de una mayor primarización de contenidos educativos, de precarización laboral y la creación de una clientela cautiva a la educación privada. Por ejemplo con la obligatoriedad escolar desde los 4 años. Esa "obligatoriedad" será al estilo de las llamadas UAF, o centros "comunitarios", comedores, adaptados para guarderías precarias. Una tarea de Acción Social y no pedagógica. No está prevista en el presupuesto la construcción de Jardines de Infantes cuando la población actual de niños de 4 años sin banco supera a la que tiene un lugar (por sorteo) en las pocas salas para esa edad. Se necesitaría la construcción inmediata de unos 40 Jardines de infantes.

Este "congreso", adoptó como propia la Resolución 1368/14 del CPE, que rebaja de tres a dos años el ciclo básico del nivel medio, anulando materias, cargos, etc. y dejando trabajadores de la educación desocupados. Flexibiliza laboralmente a los trabajadores y pedagógicamente a los estudiantes, devaluando su fuerza de trabajo a futuro para el trabajo precarizado.

Para el "congreso" el que quiera aprender más que lo pague. Por ello resolvió ratificar el subsidio millonario a

las escuelas privadas (\$200 millones anuales que podrían ser destinados a la construcción de 20 nuevas escuelas a precio inflado).

Y como no podía ser de otra manera estableció la necesidad de una evaluación docente y reválida de títulos y de este modo el estado se declara inimputable de la catástrofe educativa.

"Destrezas y habilidades"

Chevron y la Organización Foro 21, ya entraron a la escuela de adultos (Centros de Formación Profesional), para "ofrecer más oportunidades laborales a la población" con un Programa gratuito de Capacitación en Oficios.

Chevrón entró a la escuela con talleres planificados en base a datos aportados por la Dirección de Formación Profesional del Consejo Provincial de Educación y relevados a pedido del proyecto.

El estado ofrece a la multinacional un relevamiento, información y el aval académico para la certificación de títulos basura. Además de un campo de reclutamiento laboral precarizado, que le sirve a la petrolera para disminuir impuestos mediante el Plan de Inversión Social.

Extender la jornada educativa con una porción de pizza y media manzana de almuerzo, en trailers y sin material de trabajo; eliminar la repitencia, materias y las mesas de exámenes para la llamada "terminalidad", es transformar a las escuelas en un aguatero humano. Nada tiene de progresivo, ni renovador de las prácticas pedagógicas en medio de la miseria. ¡Son contadas las aulas virtuales que funcionan! El censo 2010 arrojó una escalofriante cifra: más de 1000 chicos nunca fueron a la escuela en la zona de Rincón de los Sauces, ciudad petrolera por excelencia.

En una década y con esta política antieducativa, hemos llegado al 60% de los jóvenes fuera del secundario.

Con la votación de la Ley Chevrón en el Congreso, las relaciones económicas y laborales que se modifican impactarán fuertemente en las escuelas. La educación neuquina, como el medio ambiente, está expuesta a múltiples fracturas. La entrega pretende ser pagada también con la chevronización de la educación.

Hay una salida para la educación

Mejorar la calidad educativa de los sectores populares es considerado un costo muy alto para el estado. El contenido de la LOEP ya está decidido entre cuatro paredes y ha quedado claro el rechazo masivo de los trabajadores de la educación.

Unas pocas medidas elementales serían una revolución educativa. Triplicar el presupuesto para salarios, construcción de escuelas, creación de horas y cargos, provisión de material didáctico, de limpieza, refrigerio reforzado o comedor. Establecer el boleto gratuito para

estudiantes y docentes. Realizar un censo educativo bajo la dirección de los trabajadores para prever las necesidades escolares y evitar las largas colas y sorteos para conseguir un banco.

Crear los Comités de Seguridad e Higiene en cada escuela, con poder de paralizar las actividades en caso de inseguridad o insalubridad creciente.

Después de una década del TEP (Guagliardo en todas sus versiones), con el FURA en ATEN hemos dado grandes batallas en estos dos años.

Luego de la huelga de este año (donde conquistamos el 35% al básico y sin cuotas), recuperamos la representación sindical en el ISSN (obra social y caja jubilaria) y emprendimos una fuerte agenda de deliberación y movilización con estudiantes para que no pase la reforma y por un pliego urgente para la educación.

Esta orientación ha merecido la crítica del riñón K en la provincia. El diputado Canini, que milita en las filas del TEP, acaba de declarar que esto ocurre porque "ATEN responde a la orientación de partidos de izquierda". La escuela de la burocracia del SMATA tiene buenos alumnos en Neuquén.

ATEN en sus asambleas viene votando un plan de paros por la reapertura de la mesa salarial ahora, ya que en pocos meses la inflación se comió el aumento. Un cuadro que se extiende a judiciales y estatales de la salud. La CTA local mutis por el foro.

El 13 de noviembre se realizaron las elecciones de Aten. Por un margen de 150 votos provinciales y 22 en Capital, el kirchnerismo volvió a dirigir el sindicato más combativo de la provincia. El aparato K se jugó entero por el triunfo del TEP con Guagliardo.

Pero la burocracia no tiene un cheque en blanco para apoyar abiertamente la reforma antieducativa, el ajuste salarial y presupuestario y cerrar los espacios democráticos del sindicato. Vuelve a Aten de la mano de un régimen kirchnerista en decadencia y con el 60% de los votos en manos de la oposición (disgregados por el criminal divisionismo de Izquierda Socialista-Fucsia)

Tribuna Docente impulsa más que nunca, el frente único para enfrentar la política del gobierno, defender el salario y la educación. Un Aten independiente del gobierno, democrático y de lucha, es clave para enfrentar el ajuste. ●

Escuelas de enseñanza técnica y agraria ¿agencias de empleo temporal?

Por Nora Biaggio

La enseñanza técnica y agraria en la Argentina ha entrado en una nueva fase.

Comienza la aplicación del 7° año como obligatorio. En la provincia de Buenos Aires, desde el 2015 todas las técnicas y agrarias serán de siete años.

Mano de obra barata o gratuita

Junto con la obligatoriedad de cursar el 7° año, se establece la obligatoriedad de las Prácticas Profesionalizantes.

Estas deben ser de 200 horas y se pueden realizar en la escuela, en empresas, o realizando trabajos para terceros.

Este 7° año comenzó a implementarse en el 2013, como optativo.

Sin cortapisas, el gobierno, los empresarios y organizaciones gremiales sellan un sistema por el cuál la escuela pública, sea de gestión estatal (210) o privada (49) aporta sus estudiantes para que realicen tareas que antiguamente hacía el aprendiz o el medio oficial, contratado bajo convenio por la patronal. Para ello se crea el Consejo Provincial de Educación y Trabajo del que forman parte, junto con el Ministerio de Trabajo, el de Educación y Ctera.

"Gracias por abrirnos las puertas de sus empresas para que todos nuestros chicos puedan aplicar sus conocimientos en un campo real", planteó Nora de Lucía hacia los empresarios y las cámaras empresarias al momento de firmar un convenio para garantizar las condiciones de seguridad e higiene a los 15.000 estudiantes que cursaban por primera vez el séptimo (15/05/13).

La consolidación de séptimo año y las Prácticas Profesionalizantes obligatorias en realidad "abren las puertas" para que los empresarios industriales, agrarios, de la construcción y las dependencias estatales cuenten con mano de obra calificada (llevan 6 años anteriores de estudios con 3 de especialización en cada Técnica), a cargo de la escuela.

Luego, ese alumno fuertemente preparado, entra al plan de "Saber hacer", es decir, pone en práctica lo estudiado al servicio del patrón.

Al servicio del patrón porque el joven produce, luego

en las horas que cursa en la escuela "evalúa" con sus profesores el proceso en que interviene, porque no cobra lo establecido en los convenios sino que en el mejor de los casos pueden ser viáticos o "ayudas" que nada tienen que ver con el valor de lo establecido en los convenios colectivos.

Con la resolución 175/12 del Consejo Federal de Educación se establece el Plan Mejoras, que en el caso de las técnicas y agrarias son fondos que pueden ser usados para armar los proyectos productivos. En general se renuevan maquinarias en la escuela, que luego son usadas para las Prácticas Profesionalizantes en "trabajos a terceros", o para armar las cuadrillas que se llevan los profesores instructores a empresas de construcción (Técnicatura en Construcciones).

En las escuelas agrarias las PP benefician a las corporaciones del agro que establecen convenios con las escuelas para usar sus campos, instalaciones, estudiantes y docentes poniéndolos a producir.

La Ley de Educación Técnico Profesional (26058) cuenta con el funcionamiento del INET (art 21 al 45), Instituto Nacional de Enseñanza Técnica, en el que interviene CTERA. De características todopoderosas, habilita institutos, carreras, títulos, proyectos productivos, convenios con empresas y organismos y vehiculiza los fondos del Mejoras (175/12) y los determinados a través del Fondo Nacional de Educación Técnico-Profesional (0,2% de Ingresos Corrientes, art 52).

Mientras las escuelas técnicas y agrarias padecen la falta de edificios adecuados, calefacción, comedores que mitiguen los gastos del doble turno o transporte gratuito, se usan los fondos para los convenios productivos.

El uso de estos fondos por parte de funcionarios nacionales, jurisdiccionales o directivos de escuelas carece de todo control por parte de los alumnos, padres y docentes. Como muestra vale la denuncia realizada contra el ex director de la Escuela Agraria de Graham por falsear boletas para justificar el desvío de fondos.

La consolidación de la nueva escuela técnica como una agencia de contrataciones cumple con lo formulado por las cámaras empresarias.

Uno de sus mayores exponentes, Paolo Rocca (Tehint) planteó durante una recorrida de la Escuela Téc-

nica N° 1 de Campana: "La falta de capacitación puede ser una amenaza a largo plazo" (28/07/11). "Estamos solventando la falta de técnicos con personal que viene de lejos. Pero, pienso que en los próximos 5, 10, 15 años no vamos a poder sostener un crecimiento tecnológico de la complejidad que demanda nuestro negocio..."

"La falta de técnicos y de capacitación puede ser una amenaza a largo plazo."

La vuelta de tuerca de la Ley de Educación Técnico-Profesional, imponiendo la obligatoriedad del 7° año, junto con la Práctica Profesionalizante viene a cumplir con sus reclamos de excelencia y capacitación continua.

El decreto 1373/11 "Régimen General de Pasantías" que regirá en todo el ámbito del nivel de Educación Secundaria del Sistema Educativo Nacional, incluyendo a las Técnicas, acompaña este proceso.

El montaje de un régimen de trabajo y selección de personal que parte de las escuelas y beneficia a las patronales es total. A las pasantías desde los 16 años, que implica explotación de menores, siguen las PP: Obligatorias!

Para los alumnos y sus familias, ser seleccionados para las pasantías y para las PP genera la expectativa de un seguro de empleo a futuro.

Los profesores y los tutores en gran número (que reciben en muchos casos un estipendio arreglado subrepticamente con las empresas), cohercionan a los alumnos con pautas de disciplina y productividad, con un brutal sometimiento para lograr "ser considerados para un puesto de trabajo", cuando egresen.

Se usa como mayor incentivo la posibilidad de recibir "asignaciones de estímulo que cubran como mínimo, viáticos y gastos escolares" o que "podrán recibir de La Organización todos los beneficios que se acuerden a su personal" (D 1374/11), Anexo III Modelo de convenio/Acta-Pasantías.

Recesión, despidos, suspensiones y superexplotación de la juventud

La implementación del séptimo y de las PP puede parecer contradictoria en un cuadro de baja de producción, recesivo.

Sin embargo, la extraordinaria oportunidad de tener jóvenes dispuestos a competir en productividad, disciplina, asistencia y cumplimiento, e instruidos, es un bocado apetecible para todos los patrones.

200 horas de producción de cada alumno, poder seleccionar a los que más les conviene, gratis o con una escasa inversión es un negocio redondo. Contar con el personal docente como instructor y capataz complementa el negocio.

Mientras tanto los alumnos realizan sus PP sirviendo a contratistas de obra, usando sus conocimientos de electrónica y computación en las VTV, cargando camiones en las fábricas metalúrgicas, explotados en las

fábricas de alimentación como Arcor que los toma y los destoma cuando se les ocurre, desflorando maíz o despanojando para las grandes cerealeras como Pioneer, criando ganado caprino, pollos o vacas en Marcos Paz, Mar del Plata o Pergamino. También los municipios usan la mano de obra estudiantil en sus dependencias y servicios, como en La Costa donde "practican" como guías de turismo o en el vivero municipal o en Rojas para obras en la vía pública.

Además, parte de lo obtenido se usa para sostener las escuelas en las que cursan. Autosustentación, tal como lo establece la Ley de Educación Técnico Profesional.

Defender la escuela técnica, impedir la explotación

La fase final de la aplicación de la Ley de Educación Técnico Profesional sobre las escuelas técnicas que se refundan luego de la crisis por falta de técnicos que se produce en la "primavera productiva-exportadora" de 2003 ratifica las denuncias realizadas por la docencia y el estudiantado en el 2004, cuando salió el proyecto.

La Ley presentada el 25 de noviembre de 2004 en la Casa Rosada, ante la Cámara de Comercio, de la Construcción, Sociedad Rural, Consejo de Educación Católica, Confederación de Instituciones privadas y sindicatos (Clarín 26/11/04), por Kirchner y Filmus ha llegado a su esplendor.

La "cultura del trabajo", "contemplar regímenes de alternancia y pasantías", "articulación del ámbito educativo con la producción y el trabajo" es el palabrerío para justificar que se les impone a los alumnos y profesores el objetivo de producir obreros calificados a demanda de la patronal, previa selección sobre la base de trabajos no remunerados.

Estamos ante la explotación de menores cobijada bajo una Ley "educativa".

Planteamos:

- .Formación integral de los alumnos en el conjunto de los saberes sociales, científicos y con contenidos que enfrenten la explotación y el sometimiento.
- .Prácticas profesionales en los talleres de los colegios.
- .Prohibición de toda práctica que implique producción.
- .Equipamiento y modernización de los talleres a cargo del estado.
- .Comedores escolares en todos los colegios.
- .Solución de los problemas de infraestructura.
- .Nombramiento de todos los profesores de séptimo año.
- .Transporte gratuito a las escuelas agrarias. Boleto educativo gratuito. e

TRIBUNA DOCENTE

www.tribunadocente.com.ar
informacion@tribunadocente.com.ar
fb: Tribuna Docente Nacional