

LA PROTESTA NO INSTITUCIONALIZADA EN EL CAMPO GREMIAL DE LA DOCENCIA. EL CASO DE LOS DOCENTES AUTOCONVOCADOS EN LA DÉCADA DE 1990

Adriana G. Migliavacca¹

Introducción

El escenario político de la Argentina de las últimas décadas ha estado atravesado por la emergencia de diversas manifestaciones de organización popular que revelaron el cuestionamiento y las limitaciones de los modos de hacer política predominantes en las instituciones representativas del régimen democrático consolidado con posterioridad al último período dictatorial. El cuestionamiento de las formas de la política no comprometió solamente a las instituciones en las que se definen las políticas del Estado –subsumidas en un sistema político dominado, entre otros aspectos, por la fuerte personalización de la representación y la concentración de recursos para la toma de decisiones (Pérez, 2002)-, sino que también se instaló en los espacios organizacionales de los sectores subalternos, evidenciando una “crisis orgánica” sin precedentes –en el sentido gramsciano de una ruptura entre representantes y representados- (Borón, 2007) y habilitando la pregunta por las estrategias de acumulación de fuerzas que se dan esos espacios.²

La reflexión recién planteada nos condujo a interrogarnos acerca de la gravitación que esta crisis tuvo en el ámbito educativo y, especialmente, por su repercusión en las estrategias de resistencia y contestación social que han tenido lugar en el campo gremial de la docencia. En esta presentación, nos proponemos desarrollar algunas problemáticas abordadas en una investigación en la que se reconstruyó la experiencia de los Docentes Autoconvocados de la provincia de Buenos Aires en la década del '90.

¹ Profesora de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Integrante del proyecto UBACYT F112 “Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo: regulaciones, actores y procesos”, dirigido por la Mag. Myriam Feldfeber. E-mail: adrianamigliavacca@yahoo.com.ar

² En este contexto, y como señala Germán Pérez (2002), la pregunta sobre la que parecen haberse enfocado las diversas manifestaciones populares que emergieron tras la crisis de diciembre de 2001, parece haber sido la de cómo redefinir las relaciones entre la participación política ampliada, la deliberación asamblearia, la representación política y los procesos de toma de decisiones.

De acuerdo con las fuentes consultadas, la experiencia de los Docentes Autoconvocados emergió como una instancia de protesta no institucionalizada, que demarcó su autonomía respecto del sindicato oficial. El accionar de los Docentes Autoconvocados contempló, no obstante, una estrategia de interacción con la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) –y con sus respectivas entidades de base-, puesto que se la referenciaba como un espacio sindical legítimo, a pesar de que se anhelaba transformarlo. La denominación Docentes Autoconvocados es reconocida, por los propios docentes, como una expresión pertinente para identificar las experiencias de acción colectiva que protagonizaron. Algunos docentes le atribuyen un origen externo. En este caso, las fuentes consultadas nos inducen a pensar que se trata de una nominación asociada con las estrategias de acumulación de fuerzas de ciertas organizaciones sindicales y partidarias de izquierda, como una forma de delimitar conceptualmente un espacio potencial de acumulación de poder político-sindical. No obstante, los testimonios convergen en rescatar la efectividad de la “categoría” para denotar un proceso de movilización que se gestó desde la base gremial. De acuerdo con la indagación empírica realizada, la experiencia se ha manifestado en cuatro momentos históricos diferentes:

- La pauperización desatada por la crisis hiperinflacionaria de 1989.
- Las políticas de descentralización del sistema educativo y el proceso de discusión y sanción de la Ley Federal de Educación en los inicios de la década de 1990.
- La implementación de la Reforma Educativa en la Provincia de Buenos Aires en el transcurso de la década de 1990.
- La crisis social e institucional que, hacia el cierre de la década, antecedió y prosiguió a los denominados “estallidos” de 2001.

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre tres núcleos problemáticos que vertebraron la investigación³:

³ La investigación ha adoptado la forma de un relato histórico, que recupera el proceso transitado por la CTERA en la décadas del ‘80 y del ‘90, con el objeto de contextualizar y profundizar la comprensión de un fenómeno de organización gremial que se expresa por vías no institucionalizadas pero que apela a una estrategia de interacción con la denominada central, puesto que se la concibe como un espacio de referencia legítimo, a pesar de que se anhela transformarlo. La indagación empírica se ha organizado en torno del análisis de fuentes documentales y entrevistas en profundidad, realizadas a los sujetos protagonistas de las autoconvocatorias y a otros informantes clave. Se entrevistó a 21 docentes que

- a- Los posicionamientos de los Docentes Autoconvocados sobre los diversos conflictos que en el ámbito educativo se fueron desatando a lo largo de la década estudiada, y las formas de organización colectiva que se gestaron en el marco de esos posicionamientos.
- b- La relación entre la emergencia de la autoconvocatoria como dinámica de autoorganización en el ámbito laboral y la discusión en torno de las formas de la organización sindical de la docencia. La contextualización de esa discusión en el proceso histórico transitado por el sindicato oficial en las últimas décadas.
- c- El potencial que los formatos organizacionales experimentados por los Docentes Autoconvocados tuvieron en la profundización del debate político, la radicalización de los términos de la confrontación con el poder político y la apertura de la discusión en torno de la construcción de un proyecto sindical alternativo.

a. Conflictos, posicionamientos y formas de organización colectiva. De la disputa por la ciudadanía a la pregunta por la clase social

Las experiencias de autoconvocatoria que estudiamos en esta investigación emergieron al calor del proceso de consolidación de una matriz social e institucional que avanzó en la descomposición estructural de los derechos que operaban como soportes del modelo de ciudadanía social que había logrado sostenerse hasta mediados de la década del '70 (Pérez, 2002). Como señala el citado autor, en el plano de lo civil y político se asistió a la trasgresión de los controles republicanos, al manejo discrecional de la gestión pública y a la aguda crisis de representación de un sistema político fragmentado y atravesado por la puja de intereses sectoriales. En el plano de lo social tuvieron lugar el desmantelamiento del estado asistencial –que, entre otras cosas, profundizó la situación de crisis y precariedad que el sistema de educación pública venía atravesando desde la última dictadura- y la desestructuración del mercado laboral.

participaron de la experiencia de Docentes Autoconvocados y a 5 informantes clave. De los Docentes Autoconvocados, 14 participan (o lo han hecho en algún momento) en alguna agrupación sindical, mientras que los otros 7 no disponen de una trayectoria de militancia «orgánica». En el cuerpo de fuentes documentales se han incluido: artículos de la prensa nacional (Diarios *La Nación*, *Clarín* y *Página 12*) y local (Diarios *El Día*, *La Hoja* y *Para Usted*), memorias y documentos de la CTERA y del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), artículos de la prensa partidaria (Movimiento al Socialismo –luego Movimiento Socialista de los Trabajadores- y Partido Obrero), y documentos elaborados en el marco del propio movimiento de Docentes Autoconvocados (boletines, actas de asambleas, volantes, notas, petitorios, etc.).

En un contexto de creciente desigualdad social, la disputa por la restitución de los derechos ciudadanos desmantelados operó como un núcleo articulador de las demandas que los Docentes Autoconvocados le fueron planteando al Estado. En sus momentos de emergencia, la protesta se perfiló como una inminente búsqueda de respuestas, frente a las diversas situaciones de conflictividad que se fueron demarcando en el plano local – nacional, provincial o municipal- a partir de la implementación de las recetas neoliberales que irrumpieron a la luz de las nuevas reglas de juego impuestas por la mundialización del capital.⁴

Las autoconvocatorias se dispusieron como dinámicas de contestación frente a las crisis económico-sociales que hicieron peligrar la obtención de los propios medios de vida (y la de los sectores populares que acudían a la escuela pública), pero también frente a los programas de política educativa que las autoridades gubernamentales impulsaban como estrategias de solución a las crisis. La implementación de la denominada Reforma Educativa constituyó el escenario propicio para el emplazamiento de perspectivas y propuestas que embistieron contra ciertos sentidos que la idea de “lo público” había desplegado en la historia del sistema educativo argentino. La defensa de la educación pública se fue imbricando, entre otros aspectos, en los consensos que ciertos sectores de la sociedad civil mantuvieron en torno de la reivindicación del rol principal del Estado en la garantía de los derechos de la ciudadanía.⁵ Dentro de este marco de referencia, las

⁴ Como señala Michel Vakaloulis (1999), una de las dificultades por las que transitan las movilizaciones contemporáneas es la de inscribirse en una temporalidad más prolongada que la de la conflictividad inmediata. El riesgo, en este caso, es el de padecer las evoluciones en lugar de poder anticiparlas.

⁵ La constitución de la educación como un derecho de la ciudadanía entraña en efecto un carácter tensional. Desde una perspectiva que concibe al Estado como el aspecto político de una relación social de dominación capitalista, la existencia del Estado Nacional supone el desarrollo de un conjunto de atributos que definen la “estatidad” –esto es, la condición de “ser Estado” (Oszlak, 1997). La educación pública se dispone, en este contexto, como un atributo de estatidad, a través del cual el Estado despliega su capacidad para “*internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación*” (Oszlak, 1997: 17). Es decir que, en la formación del Estado Moderno, la educación no se constituye en sentido estricto como un derecho del individuo, sino más bien como una atribución que –ejercida por el Estado en nombre del “bien común”- opera como un factor de integración política y control social (Puelles Benítez, 1993). Sin embargo, las disputas por la “universalización” de la educación básica –y por resguardarla de los influjos del poder eclesiástico- instalaron la idea de la educación como derecho. En el transcurso de la revolución francesa, la definición de los alcances y los límites del “derecho a la educación” constituyó un objeto de controversias entre liberales conservadores o moderados y aquellos liberales radicalizados que se identificaron con la causa jacobina. Como señala Puelles Benítez, fueron los jacobinos quienes introdujeron -en este contexto histórico en particular- la idea de la educación como un instrumento de emancipación y, con ella, la de la necesidad de ampliar las funciones del Estado para procurar que los derechos y libertades reconocidos por éste rebasaran su condición de meras declaraciones formales. La reedición de estas discusiones en el contexto de recomposición capitalista posterior a la crisis de la década del ‘30, devino en la ampliación de las responsabilidades estatales y en la aparición de los “derechos sociales”. En su condición de derecho ciudadano, la educación pública mantuvo históricamente el correlato de la responsabilidad estatal.

demandas que se efectuaban a las autoridades gubernamentales se concentraron en cuestiones vinculadas con:

- La recomposición del salario de los docentes, que se vio profundamente depreciado en el período analizado.⁶
- La preservación de derechos laborales ya conquistados en otros momentos de la historia nacional.⁷
- La recuperación de los niveles del financiamiento público de la educación.
- El rechazo de un conjunto de modificaciones político-pedagógicas⁸ que venían a reconfigurar un sistema educativo que, a pesar de su carácter desigual y segmentado, habría sido históricamente reconocido por su “nivel académico” y por su potencial de movilidad social.
- La instrumentación de políticas sociales que posibilitaran enfrentar la situación de pauperización de los alumnos, que gravitaba negativamente sobre su desempeño y sobre los niveles de retención de las instituciones educativas.

En una lectura general, estas demandas y reivindicaciones no trascendían la defensa de los parámetros del modelo de ciudadanía liberal que supo consolidarse al amparo del desarrollo del Estado de bienestar keynesiano.⁹ Sin embargo, la disputa habilitó una

⁶ De acuerdo con Iñiguez (2000), entre 1985 y 1998, el salario básico del docente de la Provincia de Buenos Aires se redujo en términos reales en un 56% y el salario bruto, con todos los adicionales incluido el presentismo, se contrajo en un 31%. Estas variaciones reflejan la evolución del salario testigo, que es el del docente de nivel primario sin antigüedad. Como a partir de 1989 se difundieron los adicionales que no se incorporan al cálculo de la antigüedad, tanto el salario real bruto como el de bolsillo de un docente que está al final de la carrera tuvo una reducción aun mayor a la del salario bruto mencionada recién.

⁷ En este aspecto, cabe destacar la disputa por la preservación de los derechos laborales consagrados en los estatutos docentes, que en el período analizado se vieron fuertemente cuestionados por la proliferación de diversas propuestas procedentes de organismos gubernamentales, no gubernamentales e internacionales que propugnaron su modificación o derogación.

⁸ Entre ellas, pueden destacarse:

-Los procesos de transferencia de los servicios de educación media y superior no universitaria de la órbita nacional a la provincial, que adolecieron de asignaciones presupuestarias que permitieran a las jurisdicciones solventar los costos reales de los servicios transferidos.

-La redefinición de las responsabilidades y atribuciones del Estado en materia educativa, que abonó la consolidación del principio de subsidiariedad del Estado y, paralelamente, la concentración de la toma de decisiones en el Ministerio de Educación nacional.

-Las modificaciones en la estructura académica del sistema educativo nacional y en la currícula, cuestionadas por su impronta tecnocrática y eficientista, así como por su potencial para profundizar los procesos de segmentación y fragmentación social.

⁹ Como señalan Gaudêncio Frigotto y Maria Ciavatta (2003), el concepto de ciudadanía liberal –que descansa sobre la legitimación de la existencia de una estructura de acceso diferenciado a los bienes necesarios para la sobrevivencia- se distingue de la idea de ciudadanía colectiva, sustentada en la disputa por la institucionalización de derechos representativos de categorías sociales históricamente desposeídas. Los autores toman como referencia a las conceptualizaciones de María Da Glória Gohn (1995), quien

experiencia de antagonismo que operó como plataforma para la politización de un debate que desató, entre otras cosas, la interrogación acerca de la pertenencia de clase.¹⁰

El debate se nutrió de las perspectivas que, a la luz de su experiencia de militancia, aportaban los “activistas”. Los procesos de reflexión y deliberación que se desencadenaron en las distintas coyunturas de “crisis” abonaron la elaboración de una *hipótesis de confrontación* que buscó respaldarse en la *articulación* de los intereses de un colectivo amplio y heterogéneo. La lucha por “la defensa de la educación pública” – con su sentido original de preservar derechos ya conquistados- se fue imbricando en el entretejido de solidaridades con otros sectores populares, que padecían una situación de injusticia y desprotección social que se pronunciaba en un modelo cada vez más asimétrico de relaciones sociales. La disputa por “la distribución del conocimiento” se formuló como una consigna representativa de quienes se ubicaban en el campo de lo “popular”.

La interacción con los militantes experimentados fue solidaria, asimismo, con la problematización de las reglas de juego del propio campo de la organización sindical. En este contexto, y a pesar de que en el plano de la contienda por las definiciones de la política educativa no se superaron los parámetros del modelo liberal, la construcción de poder sindical se respaldó en tradiciones organizativas preexistentes y, con ellas, en la restitución de dinámicas colectivas de participación democrática y horizontal.¹¹ La disputa por las *formas organizativas* prosperó en el tensionamiento de las prácticas

señala que la ciudadanía colectiva privilegia una dimensión sociocultural, reivindicando derechos que conllevan una redefinición de la estructura de acceso a los bienes y servicios de la sociedad capitalista, en el marco de los espacios sociopolíticos de actuación, y trascendiendo la mera inscripción de los derechos en el plano legal.

¹⁰ En este sentido, es posible pensar que, en su condición de *tradicción heredada* de la historia del sindicato, la autoconvocatoria se fue consolidando como una *experiencia de clase* que operó como sustrato desencadenante del proceso de subjetivación del antagonismo. Analizamos a estos procesos organizativos como “procesos de formación de la conciencia de clase trabajadora”, en el marco de la recuperación de los aportes de Edward Thompson –respecto del concepto de *clase social*- y de Antonio Gramsci- en lo que concierne al proceso de construcción de una *relación intelectual*. Asimismo, y en virtud de precisar algunos de los sentidos que asume la consideración de estos aportes, vale aclarar que entendemos que la subjetivación del antagonismo de clase no necesariamente expresa la directa adhesión a perspectivas políticas que se propongan superarlo a través de la acción revolucionaria, si bien sí incluye esta alternativa como una posibilidad, en el momento en que se muestra solidaria con el desencadenamiento de un proceso de formación que permita hacer concientes las raíces políticas de ese antagonismo.

¹¹ Cuando empleamos el calificativo “democrático”, tomamos como referencia la noción de “democracia sindical”, que hemos desagregado en la investigación, a partir de las significaciones que los docentes entrevistados le han conferido en el marco de la experiencia de organización gremial que transitaron. En términos generales, la idea de “democracia sindical” pondera, en este caso, un esquema de organización que se respalda en la participación activa de las bases y en una modalidad horizontal de toma de decisiones.

delegativas que, por entonces, se volvían predominantes en la entidad sindical instituida. Pero veremos que la lucha por las *formas* habilitó también la pregunta acerca de la política como *contenido*. Para quienes proyectaban el cambio social, la construcción de un modelo de sindicalismo alternativo se erigía como una fase necesaria de esta disputa.

b. El entramado de relaciones entre Docentes Autoconvocados, sindicato y Estado.

La discusión de la política sindical

En la introducción señalábamos que, a pesar de su relativa autonomía, el accionar de los Docentes Autoconvocados contempló una estrategia de interacción con la CTERA y con sus respectivas entidades de base. En este sentido, los significados políticos que adoptaban las autoconvocatorias se fueron construyendo en el marco del entramado de relaciones que se demarcaba entre los Docentes Autoconvocados, la CTERA y el Estado, por lo que la investigación debió incorporar el abordaje de un conjunto de fenómenos históricos que resultaron insoslayables para la reconstrucción de este campo de relaciones. Dada la complejidad del proceso histórico abordado, en esta presentación nos circunscribimos al análisis de las discusiones que se dieron en torno de dos problemas:

- la redefinición del modelo organizacional de la CTERA en el marco de la transición democrática que se inició en la década del '80, y
- los posicionamientos que la CTERA mantuvo respecto de las medidas de política educativa implementadas por el Estado en el marco de implementación de la Reforma Educativa en la década del '90.

En el caso de las discusiones que se suscitaron en torno de la redefinición del modelo organizacional de la CTERA –y de los procesos de conflicto institucional y cambios estatutarios que se fueron concitando al calor de estas discusiones-, las controversias ponían el foco en un conjunto de principios organizativos que habían sido constitutivos de la “Confederación”¹² en su momento fundacional –en los comienzos de los '70- y

¹² A partir de la modificación estatutaria de 1988, la CTERA adoptó el modelo de federación. Sin embargo, a pesar de este cambio, el nuevo estatuto conservó la denominación de “Confederación”. Es por eso que cuando aludimos a la CTERA, también lo hacemos empleando alternativamente el término “Confederación”.

que en el nuevo modelo se veía que quedaban desplazados. Entre ellos, podemos destacar:

- El carácter proporcional de la representación.
- La rotatividad entre la función sindical y la tarea del aula.
- Los criterios de recaudación de las cuotas sindicales.
- La creación de órganos de gobierno que desplazaban el papel que en la toma de decisiones ejercían los ámbitos asamblearios que se organizaban en la base.

Respecto de los posicionamientos que la CTERA mantuvo frente a las medidas de política educativa implementadas en la década del '90, los entrevistados toman distancia de las reivindicaciones que la "Confederación" fue delimitando en el proceso de discusión de las directrices de la Reforma Educativa. En este caso, se objetaba que los reclamos de garantías de financiamiento (tanto en el contexto de la descentralización de los servicios educativos nacionales como en el de la aplicación de la Ley Federal de Educación) hayan desplazado la resistencia frente a otros aspectos político-pedagógicos que consolidaban la impronta neoliberal de la reforma.¹³

No obstante, el análisis crítico de las posiciones de la CTERA no puede solapar los cambios en las relaciones de fuerzas que –como consecuencia de los procesos de desindustrialización y desocupación estructural- se vieron atravesadas por la reducción de los espacios de intervención de los sindicatos en el diseño de políticas económicas, sociales y laborales (De la Garza Toledo, 2001). En estrecha relación con este proceso político, es posible plantear como hipótesis que las experiencias de los Docentes Autoconvocados emergieron en un escenario en el que la política organizacional de la CTERA acusaba un doble movimiento, complementario y contradictorio a la vez. En el marco de una redefinición de su proyección política y sindical, la "Confederación" se

¹³ En este punto debe considerarse que si bien la CTERA promovió la organización de espacios de reflexión en torno de las orientaciones pedagógicas de la reforma que se impulsaba (la creación de la Escuela de formación pedagógica y sindical "Marina Vilte" constituye un ejemplo que tomó esta dirección), en el debate legislativo de la Ley Federal de Educación, la estrategia de la "Confederación" se centró en la negociación de garantías estatales de financiamiento, tal como puede desprenderse del análisis del proceso histórico documentado por Marta Delgado (2002). Asimismo, a pocos días de haberse sancionado la Ley N° 24.195, la entonces Secretaria General de la entidad –Mary Sánchez- afirmaba que la normativa venía a llenar "un vacío legislativo muy grande" y ponderaba los avances que el texto finalmente aprobado por el Congreso registraba respecto del proyecto presentado por el Poder Ejecutivo Nacional. En un artículo publicado en el diario Página 12, la dirigente sindical valoraba, entre otras cosas, la creación del ciclo polimodal, la incorporación del sistema de becas, la habilitación de espacios de participación gremial en la elaboración curricular, el sistema nacional de evaluación y la formación y capacitación docente. Véase: "Una ley con tres patas" en: Diario Página/12, 23 de abril de 1993.

ubicó en un espacio que se identificó con la crítica del sindicalismo tradicional y con la confrontación contra la política oficialista. En el transcurso de la década del '90, la CTERA ejerció un papel protagónico en la proyección y conformación de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) en tanto agrupamiento transversal que buscó delimitar un espacio de oposición a las políticas del Gobierno de Carlos Menem.¹⁴ Pero la apuesta de la CTERA por la redefinición del espacio político-sindical, se sirvió de una estrategia de crecimiento que, en el plano interno de la organización, se apoyó en la progresiva consolidación de un nuevo modelo organizativo que, como ya argumentamos, fue objeto de controversias.

Es precisamente en el seno de este proceso donde se vuelve significativo el análisis del entramado de interacción particular que se entretecía entre los Docentes Autoconvocados, la CTERA y las autoridades estatales con el propósito de dimensionar los pesos y contrapesos de esta relación, así como los puentes de conexión que pueden establecerse entre las estrategias políticas y las tácticas que se delimitaron al calor de las experiencias de autoconvocatoria, y de la lectura de la situación de correlación de fuerzas en la que se desarrollaron sus acciones.

No resulta redundante puntualizar entonces que si en el plano de la relación con las autoridades estatales, tanto los Docentes Autoconvocados como el sindicato se ubicaban en un lugar de subalternidad, las diferencias de perspectiva que se mantuvieron en uno y en otro espacio desataron una disputa de sentidos en torno de la política sindical. Nuestra hipótesis es que en la lectura política de la coyuntura, los militantes más históricos –los “activistas”- sopesaron un conjunto de señales que –en un contexto de aceleración de los ritmos de movilización de la base- fueron retroalimentando una estrategia de organización sindical que, tácticamente, se fue encauzando en un espacio cuya característica distintiva fue la de mantenerse en los “márgenes” del sindicato instituido.

¹⁴ A partir de un diagnóstico de crisis del modelo tradicional del sindicalismo de masas, el Congreso de los Trabajadores Argentinos (CTA) se perfiló, a fines de 1992, como una organización sindical alternativa –demarcaba así sus diferencias respecto de la Confederación General de Trabajadores (CGT), que contaba con el reconocimiento oficial- y impulsó la construcción de una “herramienta de acumulación política” que se proponía exceder los límites de una organización de representación de intereses (Armellino, 2005), en vistas de posicionarse frente a un conjunto de transformaciones que socavaban el poder de los trabajadores. En un congreso celebrado en noviembre de 1996 pasó a denominarse Central de los Trabajadores Argentinos (Armellino, 2005).

Las acciones autoconvocadas se fueron planteando como una metodología eficaz para acelerar, en determinados momentos coyunturales, la definición de posiciones por parte del sindicato y generar, de este modo, un espacio de definición más consensuado de las medidas de fuerza.¹⁵ Ante la emergencia de las autoconvocatorias, el sindicato adoptó dos actitudes que entraron en tensión: primero el desconocimiento y la descalificación, y luego la generación de espacios de concertación de las medidas de fuerza. Este esquema de interacción se mostró potente para democratizar el proceso de determinación de los mandatos, en un contexto en el que se revitalizaban ciertas tradiciones horizontales de organización que se mostraron solidarias con el incremento de la actividad asamblearia en las escuelas y la apertura de la discusión en torno de la construcción de un proyecto sindical alternativo.

c. Los formatos organizacionales experimentados por los Docentes Autoconvocados y la apertura de la discusión en torno de la construcción de un proyecto sindical alternativo

La experiencia de organización gremial que se gestó en los ámbitos de base se nutrió, sin duda, de las tradiciones de militancia de los partidos políticos de izquierda, que en el marco de sus estrategias de acumulación político sindical –y habiendo sido partícipe del proceso de conformación de la CTERA en los comienzos de la década del '70- facilitó herramientas organizativas que respaldaron y retroalimentaron el crecimiento de la movilización “desde abajo”. En este aspecto, el concepto de *repertorio de la acción colectiva* -definido por Charles Tilly como “(...) un conjunto limitado de rutinas que son aprendidas, compartidas y ejercitadas mediante un proceso de selección relativamente deliberado” (Tilly en: Auyero, 2002: 17)- se mostró sugerente para dimensionar los procesos de formación política que mediaron el accionar de los Docentes Autoconvocados. En el caso particular de esta investigación, puede hipotetizarse que la autoconvocatoria desplegó un papel fundante en la delimitación de un campo de organización gremial “radicalizado” en el sector docente, que supo respaldarse en un conjunto de tradiciones constitutivas de la historia del sindicato. Esto

¹⁵ Por ejemplo, en el proceso histórico de confrontación con la Ley de Transferencia y la Ley Federal de Educación, la canalización de la protesta “por afuera” del sindicato instituyó cierto esquema de “monitoreo” de las iniciativas y actividades que se emprendían desde la CTERA, en un momento en el que la autoconvocatoria se reafirmaba en su condición de cauce de la aceleración de los ritmos de movilización de la base gremial.

lo hizo a través de un doble movimiento en el que la evocación de los formatos horizontales y pluralistas que signaron a la entidad sindical en sus momentos “más combativos” se entrelazó –complementariamente– con la emergencia de dinámicas de participación y acción que procuraron “abrirse” a un público más amplio. La inscripción de las “viejas tradiciones” en el nuevo contexto político supuso su resignificación deliberada y, concomitantemente, la construcción de “nuevos” *repertorios* que promovieron la incorporación a la protesta de los distintos actores sociales afectados.¹⁶

La delimitación del ámbito de la protesta como un espacio de formación política, que se sustenta en la conceptualización de los *repertorios* como aprendizajes, habilita la pregunta por los procesos culturales que estos “modos de operar” desatan. Esta pregunta nos condujo a centrar la mirada en las estrategias de los militantes históricos que aportaron su experiencia acumulada, abonando un terreno que se mostró propicio para la restitución de ciertas dinámicas *dialógicas* de acción colectiva (Offe y Wiesenenthal, 1985) que allanaron el camino para politizar el debate en torno de la cuestión sindical.¹⁷

Puede argumentarse entonces que, en los momentos históricos en los que se arribó a la discusión de una prospectiva organizativa, la experiencia de autoconvocatoria se aproximó a la constitución de un *movimiento*. De este modo, en los inicios de la década, y en el contexto de confrontación con las políticas de descentralización del sistema educativo y las reformas que se preanunciaban con la sanción de la Ley Federal de

¹⁶ En este sentido, pensamos que es posible argumentar que la protesta adquirió una *dinámica incorporante*, término que es empleado por Germán Lodola para connotar su capacidad para articular una multiplicidad de demandas sociales, es decir, su potencial “*para activar e incorporar el apoyo de terceras partes inicialmente ajenas al motivo central de disputa.*” (Lodola, 2002: 170). En el caso particular de esta investigación, la dinámica se apoya en las características peculiares que adquirió la estructuración del campo del conflicto sindical docente, que se configuró a partir de la combinación de las lógicas del conflicto laboral y del conflicto educativo.

¹⁷ Recuperamos aquí las reflexiones de Offe y Wiesenenthal (1985) respecto de las peculiaridades de la acción colectiva sindical. En efecto, las organizaciones que nuclean a los trabajadores constituyen, según los mencionados autores, un “caso mixto” que contiene elementos subyacentes a dos *lógicas de acción*: una lógica *monológica*, que se rige por patrones instrumentales (que delimitan mecanismos de agregación y transmisión de intereses) y restringe los debates en los ámbitos de liderazgo; y una lógica *dialógica* que, inversamente, requiere de la generación de estrategias de comunicación hacia las bases, en vistas de arribar a marcos colectivos de construcción de identidades y de definición de intereses y objetivos. Puesto que, por su naturaleza, las organizaciones de trabajadores deben apoyarse en formas no utilitarias de acción, uno de sus desafíos centrales es el de encontrar la manera de encarar procesos cognitivos que habiliten la construcción de intereses compartidos. Es en el proceso de búsqueda de superación de las distorsiones específicas que afectan a cada clase –y que requiere que cada clase despliegue distintas formas organizativas– en el que las formas políticas se constituyen en un terreno de disputa. En este terreno, el conflicto de clase se desarrolla simultáneamente en dos niveles: “dentro” de las formas políticas –esto es, entre aquellos intereses que son pasibles de cristalizarse dentro de las reglas de juego organizacionales y los procedimientos dados– y “sobre” las formas políticas, involucrando a la lucha por la definición de las formas políticas más conducentes a la articulación de los intereses no distorsionados de las clases (Offe y Wiesenenthal, 1985).

Educación, llegó a evaluarse la posibilidad de conformar un movimiento con aval jurídico, paralelo al sindicato oficial. Se suscitaron, sin embargo, posiciones encontradas.¹⁸ Frente a la vía de institucionalización “autónoma”, estaban quienes se mostraban más partidarios de disputar una conducción alternativa dentro del sindicato oficial. Desde esta posición, que impulsaba la afiliación de los Independientes al Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA),¹⁹ se buscaba fortalecer la articulación con los docentes de otras ramas educativas que se referenciaban en esta entidad. La estrategia de acumulación operaba sobre dos universos: los agremiados y los no agremiados.²⁰

Por su parte, en el contexto que prosiguió a los denominados “estallidos” de fines de 2001, las agrupaciones sindicales de izquierda promovieron la combinación de la autoconvocatoria con la acumulación política en el interior del SUTEBA. A partir de esta definición, se abría la discusión en torno de dos recorridos posibles:

- Encarar la construcción política en el espacio de la autoconvocatoria como una vía de radicalización de los términos de la confrontación y, desde allí, gravitar en las decisiones de la institución sindical, o bien
- apostar a esa construcción para pelear directamente en el plano electoral y obtener la conducción de la entidad.

Tal como se desprende del análisis de las fuentes, en algunos distritos de la provincia de Buenos Aires se concatenaron las dos opciones. La contienda electoral también era vista como una medida positiva por algunos sectores de Independientes, quienes a pesar de no identificarse con ninguna agrupación partidaria, veían que la disputa por la conducción de las seccionales representaba una forma de recuperar el espacio “perdido”

¹⁸ Sin duda, los movimientos de autoconvocatoria habrían tenido que sobrellevar una dinámica “contradictoria” que se fue dirimiendo entre la efervescencia que concitó la progresiva activación de la base y las dificultades que –a la luz de cierta “inexperiencia” de militancia de esa base- se presentaban a la hora de encarar estrategias que habilitaran una consolidación organizativa del proceso que se venía transitando.

¹⁹ El SUTEBA es la entidad de base de la provincia de Buenos Aires adherida a la CTERA. De este modo, los docentes que fueron transferidos de la órbita nacional a la provincial pasaban a tener como referencia esta entidad. A fines de dimensionar la relevancia de esta jurisdicción en la política sindical, puede tenerse en cuenta que, de acuerdo con datos del Censo Nacional Docente efectuado en 2004, los docentes de de la provincia de Buenos Aires representaban el 35,84% del total nacional. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Informe legislatura 2005/2006.

²⁰ A esto debe añadirse que un sector de militantes partidarios que había desplegado un papel clave en la activación y liderazgo del movimiento consideraba que la acumulación política en los cuerpos organizativos del sindicato constituía un vector legítimo de su propia actividad sindical.

en la institución gremial.²¹ De este modo, y hacia el cierre del proceso histórico abordado en esta investigación, el proceso recorrido por los Independientes y las agrupaciones opositoras a la conducción sindical, llegaba a plasmarse en el plano electoral, con la obtención de la victoria en algunas seccionales y la minoría en otras, quedando limitada parcialmente la hegemonía que hasta entonces detentaba el oficialismo.²²

A modo de cierre

Decíamos en la introducción que la reconstrucción de la experiencia de los Docentes Autoconvocados se inscribió en un marco de preocupaciones amplio, relacionado con la necesidad de reflexionar sobre las formas de la política en los espacios organizacionales subalternos, dimensionando específicamente su gravitación en el espacio educativo y en el campo gremial de la docencia. En estrecha relación con este problema, y pese a cierta apariencia de espontaneidad, las autoconvocatorias se respaldaron en una herencia latente que facilitó la restitución de tradiciones organizativas reconocidas por su carácter horizontal y democrático. En este contexto, la movilización en los “márgenes” de la institución sindical constituyó un cauce para abrir la discusión de la política como *forma* pero también como *contenido*.

Señalábamos que las experiencias de los Docentes Autoconvocados emergieron en un escenario en el que la política organizacional de la CTERA acusaba un doble movimiento, complementario, pero también contradictorio, puesto que su apuesta por la redefinición del espacio político sindical –anclada en la proyección de la CTA como agrupamiento sindical transversal alternativo- se sirvió de una estrategia de crecimiento que, en el plano interno de la organización, se apoyó en el desplazamiento de ciertas

²¹ Si bien no contamos con datos cuantitativos que lo respalden, puede considerarse que algunos entrevistados evocan procesos deliberados de desafiliación en el transcurso de la década y destacan a la decisión de reafiliarse y disputar la conducción como una forma de re-conquistar un espacio genuino de participación.

²² En las elecciones de 2003, la Lista “Violeta Rosa”, que albergaba a las distintas vertientes de la izquierda partidaria y a los docentes independientes que se habían sumado en cada seccional, había triunfado en Lomas de Zamora, Gral. Rodríguez, Marcos Paz-Las Heras, Gral. Sarmiento, Bahía Blanca y La Plata. Diario La Hoja, 24 de junio de 2003 –Año 9- N° 1294. La oposición había salido electa como primera minoría en: La Matanza, Mar del Plata, Morón y Moreno. Asimismo, la Agrupación Celeste había perdido un caudal de votos importante en: Avellaneda, Zárate, Escobar, Ensenada, Quilmes, Berazategui, San Martín, Tigre, Almirante Brown. En la seccional de Mercedes, que ya estaba en manos de la oposición desde el período anterior, el oficialismo quedaba nuevamente derrotado. Diario La Hoja, 25 de junio de 2003 –Año 9- N° 1295.

dinámicas horizontales y pluralistas que habían constituido su marca distintiva desde su momento fundacional. En el plano de la interacción particular entre Docentes Autoconvocados y sindicato, la autoconvocatoria reafirmó su capacidad para disputar los sentidos de la política sindical y vislumbrar la conquista de posiciones para promover un cambio “desde adentro”. El análisis de este proceso, que en determinados momentos se mostró potente para promover un debate que traspasara la defensa corporativa de intereses, nos conduce a plantear dos interrogantes, que pueden ser recuperados en una investigación futura pero, fundamentalmente, en la propia reflexión política de las organizaciones del campo sindical.

Cabe preguntarse entonces por las condiciones históricas en las que se desarrollan las movilizaciones contemporáneas y por su dificultad para inscribirse, tal como señala Michel Vakaloulis (1999), en una temporalidad más prolongada que la de la conflictividad inmediata. El desafío que se abre para las experiencias organizativas de la docencia es el de generar estrategias que permitan sostener la participación de las bases y avanzar al mismo tiempo en la revisión de cierto escepticismo que descrea de la conexión de la política sindical con las problemáticas que atraviesan a la tarea educativa. La aproximación a algunas experiencias contemporáneas nos lleva a pensar que en la construcción de esas estrategias, la apuesta por la consolidación de las dinámicas *dialógicas* representa un elemento clave para entrelazar las perspectivas pedagógicas con las políticas, pero también para mantener una actitud de alerta frente a los procesos de burocratización y anquilosamiento de aquellos mecanismos delegativos que, aún sin un propósito deliberado de por medio, contribuyen a desgarnar los procesos de movilización y participación.

En relación con el problema recién expuesto cabe también interrogarse acerca de los posibles puntos de convergencia y/o tensión que se establecen entre las distintas vías institucionalizadas de trabajo curricular y los procesos de formación que estas redes de organización colectiva suscitan, en el marco de la confrontación política que protagonizan. Sin lugar a dudas, los potenciales nudos de conexión entre la lucha político gremial y los procesos de construcción de contrahegemonía constituyen un abanico de relaciones complejo y diverso, cuyo análisis merece ser profundizado. Ameritan, asimismo, la apertura de futuras líneas de indagación que nos permitan seguir pensando.

Bibliografía

Armellino, Martín, (2005). “Resistencia sin integración: protesta, propuesta y movimiento en la acción colectiva sindical de los noventa. El caso de la CTA”, en: Schuster, F; Naishtat, F.; Nardacchione, G.; Pereyra, S. (comp.). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Prometeo libros.

Auyero, Javier, (2002). *La protesta. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática*. Buenos Aires, Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria, Centro Cultural Ricardo Rojas (serie extramuros).

Borón, Atilio, (2007). “Movimientos sociales y luchas democráticas: algunas lecciones de la experiencia reciente en América Latina” en: Villanueva, E. y Massetti, A. (comp.) *Movimientos sociales y acción colectiva en la Argentina de hoy*. Buenos Aires, Prometeo libros.

CTERA, CNTE, Colegios de Profesores, AFUTU-FENAPES, LPP, (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*. Buenos Aires, CLACSO.

De la Garza Toledo, Enrique, (2001). “Introducción: las transiciones políticas en América Latina, entre el corporativismo sindical y la pérdida de imaginarios colectivos”, en: De la Garza Toledo, Enrique (comp.). *Los sindicatos frente a los procesos de transición política*. Buenos Aires, CLACSO.

Delgado, Marta, (2002) *El sindicalismo docente frente a la aplicación de las políticas neoliberales en educación: El caso de CTERA y las transferencias de servicios educativos a las jurisdicciones provinciales*. Buenos Aires: FLACSO-Sede Argentina.

Feldfeber, Myriam e Ivanier, Analía, (2003). “La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente”, en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, mayo-agosto 2003, Vol. 8, N° 18.

Fernández, Arturo, (1998). *Crisis y Decadencia del Sindicalismo Argentino: Sus causas sociales y políticas*. Buenos Aires, Editores de América Latina.

Frigotto, G. y Ciavatta, M., (2003) “Educar o Trabalhador Cidadao Produtivo ou o Ser Humano Emancipado?”, en: Trabalho, Educacao e saude, 1 (1): 45-60, 2003.

Gohn, Maria Da Glória, (2000). *Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. Sao Paulo, Edições Loyola.

Gramsci, Antonio, (1998). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Iñiguez, Alfredo, (2000). *El salario docente: un síntoma del estado de la educación en Argentina*. Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte -

CTERA, Serie II Congreso Educativo Nacional Aportes para la Discusión, Cuaderno N° 2, Buenos Aires, Argentina.

Ivanier, Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik y Saforcada, (2004). *¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, junio de 2004 (Cuaderno de Trabajo n° 46).

Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik y Saforcada, (2004). *Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes*. Centro Buenos Aires, Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, enero de 2004. (Cuaderno de trabajo n° 37).

Kisilevsky, Marta (1998), *Federalismo y educación: un espacio histórico de pugnas distributivas*. Buenos Aires Tesis de maestría, FLACSO.

Lodola, Germán, (2002). “Naturaleza y evolución de la protesta “piquetera”” en: *Entre pasados. Revista de Historia*. Año XI, N° 22. Buenos Aires - principios de 2002.

Migliavacca, Adriana, (2008) “Reforma Educativa y conflicto sindical. El caso de los Docentes Autoconvocados de la provincia de Buenos Aires”, en: *Memorias Arbitradas de las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*, organizadas por las Cátedras de Problemas Latinoamericanos Contemporáneos del Departamento de Historia de Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y de Historia América General Contemporánea de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. 25, 26 y 27 de septiembre.

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

Novick, Marta, (2001). “Nuevas reglas del juego en Argentina, competitividad y actores sindicales”, en: De la Garza Toledo, Enrique (comp.). *Los sindicatos frente a los procesos de transición política.*, Buenos Aires, CLACSO.

O'Donnell, Guillermo, (1997). *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires, Paidós.

Offe, Claus y Wiesenthal, Helmut (1985). “Dos lógicas de la acción colectiva” en Claus Offe. *Disorganized Capitalisms*. Cambridge in association with Basil Blackwell, Oxford (Trad. por Emilio Parrado). Publicado en: *Cuadernillos de Ciencia Política. Aportes para el debate teórico contemporáneo n° 2*. Buenos Aires, Secretaría de Publicaciones Científicas y Materiales de Estudio del Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencia Política. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Oszlak, Oscar (1997), *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Editorial Planeta.

Pérez, Germán, (2002) “Modelo para armar: complejidad y perspectivas de la protesta social en la Argentina reciente” En: *Argumentos. Revista electrónica de crítica social*.

Número 1, diciembre de 2002, Buenos Aires. Disponible en:
<<http://argumentos.fsoc.uba.ar/n01/articulos.htm>>, enero de 2006.

Pucciarelli, Alfredo, (2002). *La democracia que tenemos. Declinación económica, decadencia social y degradación política en la Argentina actual*. Buenos Aires, Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria, Centro Cultural Ricardo Rojas (serie extramuros).

Puelles Benítez, M. de (1993), “Estado y educación en las sociedades europeas”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1, OEI, Madrid, enero-abril 1993. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm>, abril de 2006.

Schuster, Federico, (2005). “Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva”, en: Schuster, F; Naishtat, F.; Nardacchione, G.; Pereyra, S. (comp.). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Prometeo libros.

Sidicaro, Ricardo, (2001). *La crisis del estado y los actores políticos y socioeconómicos en la Argentina (1989-2001)*. Buenos Aires, Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria, Centro Cultural Ricardo Rojas (serie extramuros).

Sorgentini, Hernán, (2003). “Reflexión sobre la memoria y autorreflexión de la historia” en: *Revista Brasileira de Historia*, vol. 23, n° 45, Sao Paulo, julio de 2003. Disponible en: www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16522.pdf -, septiembre de 2008.

Thompson, Edward, (1977). *La formación histórica de la clase obrera 1. Inglaterra: 1780-1832*. Barcelona, Editorial LAIA.

Thompson, Edward, (1984). “La política de la teoría”, en: Samuel, Raphael, ed. *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona, Editorial Crítica.

Thompson, Edward, (1989). *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona, Editorial Crítica.

Thompson, Edward, (2002). *Obra esencial*. Barcelona, Editorial Crítica.

Thwaites Rey, Mabel, (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires, Prometeo libros (Libros de confrontación).

Tilly, Charles, (2000). “Acción colectiva” en *Apuntes de investigación*, CEyP, Año IV, N° 6, Buenos Aires, noviembre de 2000.

Vakaloulis, Michel, (1999). “Antagonismo social y acción colectiva”, en *Travail salarié et conflit social, Actuel Marx Confrontation* (Paris: PUF) (Traducción de Emilio Taddei y Miguel Angel Djanikian).

Vilas, Carlos M, (1995). “Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?” En: *Revista Sociología*, año 10, número 28. Mayo-Agosto de 1995.

