

# **El conflicto docente en Neuquén. Definiciones de realidad y aspectos simbólicos de la lucha.**

Alejandra Parra, Ana Matus, Jorgelina Bizai.

Cita:

Alejandra Parra, Ana Matus, Jorgelina Bizai. (2007). *El conflicto docente en Neuquén. Definiciones de realidad y aspectos simbólicos de la lucha. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/62>

## **El conflicto docente en Neuquén**

*Definiciones de realidad y aspectos simbólicos de la lucha*

Autoras: Alejandra Parra, Ana Matus, Jorgelina Bizai.

Pertenencia institucional: Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Equipo de Investigación sobre Movimientos Sociales.

### **Introducción**

La presente ponencia surge del trabajo de un grupo y un proyecto de investigación (D068<sup>1</sup>) del Programa de Investigaciones de la Universidad Nacional del Comahue. El objetivo de la misma es realizar una aproximación analítica a la lucha docente vivida a comienzos del presente año lectivo en la Provincia del Neuquén y a los sucesos acaecidos en torno al asesinato del profesor Carlos Fuentealba. La pregunta incómoda que articula nuestra reflexión es ¿por qué, a pesar de la magnitud de los hechos, no se masificó la protesta?, ¿por qué no se logró la adhesión mayoritaria de la sociedad?

En el primer apartado, nos proponemos dar cuenta de los procesos enmarcadores que entraron en competencia por instaurar una versión dominante sobre los sucesos de Arroyito y sobre el conflicto docente en general, profundizando en la visión que se intentó instaurar desde el oficialismo. En el segundo, nos focalizamos en los elementos simbólicos en lucha que estructuran el discurso de “sentido común”, es decir, en las representaciones y percepciones construidas desde el sentido común en relación al conflicto docente. Dichas representaciones y percepciones se articulan en dos grandes ejes: aquellas que se pronuncian “a favor” de la lucha docente y hacen una lectura crítica de la actitud del gobierno y aquellas que “se oponen y/o critican” dicha lucha.

Finalmente, en el último apartado, se vuelcan algunas reflexiones sobre el “no” a la muerte y a la represión como aglutinador de la movilización social –o, como sostiene Maristella Svampa (2007), acerca de cómo “la muerte instaura un límite” - así como también sobre la imposibilidad de generar acciones positivas desde lo que Simmel denominaría la “comunidad de lo puramente negativo”<sup>2</sup>. Asimismo, se sostiene que la

---

<sup>1</sup> Proyecto D 068 “La construcción de las identidades colectivas en las organizaciones de trabajadores desocupados de las provincias de Neuquén y Río Negro” Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue; dirigido externamente por la Dra. Maristella Svampa y cuyo responsable local/codirector es el Mg. José Luis Bonifacio.

<sup>2</sup> Según Laclau (1996) el lazo entre una variedad de luchas y movilizaciones concretas o parciales, lo que establece su unidad no es algo positivo que ellas compartan sino algo negativo: su oposición a un enemigo común. Al mismo

ofensiva material y simbólica del Estado Provincial contra los docentes, lejos de haber terminado, se ha profundizado luego de la firma del acuerdo salarial y el levantamiento del paro.

## **I. Procesos enmarcadores en competencia**

La mañana del 4 de abril de 2007, como parte del plan de lucha de los docentes neuquinos que ya llevaban un mes de paro –vale aclarar que, hasta ese momento, no se había iniciado el ciclo lectivo en esa provincia- estaba previsto el corte de la ruta 22, ruta que une Neuquén capital con la cordillera. La acción directa, el piquete, se realizaba en el feriado de Semana Santa, donde la cordillera aparece como destino preferido para descansar unos días.

El gobernador emepenista<sup>3</sup> Jorge Sobisch había asegurado que se iba a ocupar de que las rutas estuvieran abiertas, cumpliéndose de esta manera la Constitución. La metodología a utilizar era clara: la mano dura. Y esa mano dura fue la que, ese miércoles 4 de abril, fusiló sobre la ruta a un profesor de Química, Carlos Fuentealba. Un sargento de la policía provincial disparó a menos de tres metros una granada lanzagases contra el auto en que viajaba el profesor mientras los manifestantes se estaban retirando hacia la localidad de Senillosa, luego de levantar el corte de la ruta a la altura de Arroyito. El disparo impactó en la cabeza de Fuentealba, quien murió el jueves 5 de abril.

A partir de estos sucesos, se desató una competencia entre procesos enmarcadores diversos, una lucha simbólica sostenida por sectores encontrados. Lucha por imponer su visión de la realidad como la versión dominante, tanto sobre los acontecimientos de Arroyito como sobre el conflicto docente en general.

Así planteado, podemos comprender que los hechos mencionados sean objeto de procesos interpretativos donde se enfrentan repertorios de argumentos encontrados, miradas del mundo que proporcionan marcos diferentes en la búsqueda de enmarcar el conflicto, cuyos efectos influyen sobre las políticas y la sociedad en general. Se trata de “representaciones simbólicas e indicaciones cognitivas utilizadas para presentar

---

tiempo Touraine sostiene que la “oposición”, -entendida como la definición de adversarios y de aliados en la lucha, es uno de los tres ejes básicos para el análisis de los movimientos sociales.

<sup>3</sup> El Movimiento Popular Neuquino (MPN) se constituye como partido provincial en 1961, llegando por primera vez al poder en 1963. Desde entonces, todos los gobiernos electos han sido emepenistas. Para resumir las características medulares del sistema político neuquino debemos señalar la interpenetración ya consolidada entre el partido (MPN) y el Estado provincial. El MPN actúa como un sistema político en sí mismo al interior del cual se dirime la lucha eleccionaria: el partido es una fuerza hegemónica que contiene tanto el poder como la oposición.

conductas y eventos de forma evaluativa y sugerir formas de acción alternativas” (Zald: 1999:370). Estamos centrados, entonces, en la dimensión de la cultura y las ideas; enfatizando la interrelación de los movimientos sociales con la creación de marcos interpretativos y con la sociedad en general.

Cabe señalar que el estudio de los movimientos sociales fue abordado desde perspectivas muy diferentes y en ocasiones antagónicas. En la actualidad, se reconoce una síntesis que presta especial atención a tres grupos de factores: 1) La estructura de oportunidades políticas y las constricciones que tienen que afrontar los movimientos sociales. 2) Las formas de organización (tanto formales como informales) a disposición de los miembros de los movimientos. 3) Los procesos colectivos de interpretación, atribución y construcción social que median entre la oportunidad y la acción. Estos tres factores convencionalmente hacen referencia a: oportunidades políticas, estructuras de movilización y procesos enmarcadores (McAdam, McCarthy y Zald, 1999; Ibarra y Tejerina, 1998).

La combinación de oportunidades políticas y estructuras de movilización dota a los grupos de un cierto potencial para la acción. Sin embargo, la unión de estos dos elementos resulta insuficiente para explicar el fenómeno de la acción colectiva. Existe un elemento mediador entre oportunidad, organización y acción, a saber: los significados compartidos y conceptos por medio de los cuales los agentes sociales tienden a definir su situación. Resulta imprescindible que las personas, como mínimo, se sientan agraviadas por una situación determinada y crean que la acción colectiva puede contribuir a solucionar esa situación. Faltando alguna de estas dos percepciones resulta altamente improbable que agentes se movilicen aunque cuenten con la oportunidad de hacerlo. La presencia o ausencia de este tipo de percepción se debe a una compleja dinámica que se conoce como *procesos enmarcadores* y el término ha sido definido como: «*los esfuerzos estratégicos conscientes realizados por grupos de personas en orden a forjar formas compartidas de considerar el mundo y a sí mismas que legitimen y muevan a la acción colectiva*». (McAdam, McCarthy y Zald, 1999).

Centrar la atención en los procesos enmarcadores implica hacer hincapié en el papel que tienen las ideas y los factores culturales en el entendimiento de por qué se producen procesos de movilización social. Por otra parte, siguiendo a Melucci (1999), podemos decir que el poder que se ejerce en una sociedad compleja como la nuestra es un poder que se ejerce en los códigos y en el lenguaje que organiza el sistema y, por tanto, el núcleo del conflicto se centra en los recursos de información.

Vale aclarar, sin embargo, que más allá del énfasis en estos procesos simbólicos y del grado variable de autonomía que los mismos tengan, entendemos, siguiendo a Grüner (2004), que dichos procesos simbólicos siempre están –con todas las mediaciones y complejidades del caso- “encastrados” en prácticas materiales concretas. En ese sentido, dichos procesos simbólicos no planean en las alturas celestiales y después “bajan” a la tierra para producir efectos sensibles, sino que son inseparables de los procesos materiales siendo, la praxis de los sujetos vivientes, la que transforma (o reproduce) la realidad existente, praxis que está ‘informada’ por la dimensión simbólica, pero que a su vez ‘informa’ a dicha dimensión.

Retomando nuestro análisis del conflicto docente en Neuquén, recordemos que las construcciones culturales que presentan los diferentes conjuntos de actores sobre una situación determinada resultan enfrentadas; en otras palabras, el *sentido* de los sucesos históricos que construyen realidad, al ser divergentes, suponen que se debe optar por un marco u otro, por una versión sobre lo que *realmente* sucedió. Y allí hablamos de *proceso competitivo*.

Dicho esto, debemos preguntarnos acerca de los canales por medio de los cuales se difunden y rehacen los marcos interpretativos, esto es, los medios de comunicación. Dichos medios funcionan como difusores de versiones sobre la realidad y, por supuesto, no son ‘neutrales’. De esta manera, no sólo difunden una información sino que al hacerlo, la transforman y la recrean.

A continuación, recorreremos los diversos contenidos de esas versiones de la realidad que, a través de los medios de comunicación y específicamente a través de los dos periódicos regionales (Diario Río Negro y la Mañana del Sur)<sup>4</sup> y de un diario de circulación nacional (Clarín) buscaban imponerse como ‘la’ realidad acerca de lo que había sucedido en Arroyito y sobre el conflicto docente en general.

### **a) Los sucesos de Arroyito**

“Las tizas no se manchan de sangre” fue la frase que más claramente expresó la indignación popular por lo que aparece como la definición misma de la injusticia: el asesinato de un docente. Este siniestro suceso reestructuró el problema y resignificó el conflicto docente, que tenía ya un mes de duración. Suscitó la adhesión masiva de la sociedad a una política de actuación: manifestar el repudio.

“Las tizas no se manchan de sangre” adquiere toda su magnitud en el marco de la imagen que nuestra cultura le asigna a los maestros. Esta definición social general,

del docente como aquel que forma –en sentido amplio, en tanto imparte conocimientos, pero también valores- a los hijos de nuestra Nación, y por lo tanto desempeña una función invaluable para la sociedad; se potencia, en el caso particular de los sucesos del 4 de abril, por la imagen que comienza a circular mediáticamente, perfilando quién era el docente asesinado: el “Profe del año”, el maestro solidario que enseñaba en sectores de pobreza extrema, siendo él mismo un habitante de estos barrios de relegación. La televisión transmitía casi en simultáneo, en canales provinciales y nacionales, el relato conmovedor de los alumnos, la cara descompuesta de la directora de la escuela contra los barrotes de la gobernación, su rostro crispado de dolor y furia. Se empezaba a conocer la vida familiar de este maestro, sus esfuerzos por terminar su casa, que ya habría de quedar inconclusa. Se filtraba la afirmación de que había votado en contra del corte de ruta pero que su posición perdió y sin embargo él acompañó a sus compañeros docentes por solidaridad.

Es esta definición, anclada en una militancia solidaria y una admirable vocación docente, la que permitió unificar a los diversos sectores de la sociedad –enfrentados en relación a la legitimidad del conflicto y a la metodología de protesta implementada (cortes de ruta y suspensión de servicios) - en un único reclamo: “La vida es el límite”

La muerte de Carlos Fuentealba sobre la ruta, alteró la percepción de un tema conflictivo y cuestionó definiciones aceptadas hasta ese momento sobre la lucha de los docentes y los medios de acción directa implementados. La opinión pública cristalizó su perspectiva sobre lo invaluable de la vida humana –sobre todo, de un maestro- y esta ruptura condujo a una movilización masiva, el lunes 9 de abril, cuando 25.000 personas marcharon por las calles de Neuquén capital para expresar el repudio a los hechos del 4 de abril.

El conflicto se había nacionalizado<sup>5</sup>: el 9 y 10 de abril fueron declarados Jornadas de duelo nacional, lo que incluía la convocatoria de la CTA y la CTERA a un paro nacional para el lunes 9. La CGT acompañó con un paro de actividades de una hora, en un acercamiento histórico entre las centrales sindicales, para repudiar el violento fusilamiento. Los docentes de todo el país –incluso los de escuelas privadas- se solidarizaron con los docentes neuquinos, adhiriendo al paro. Se plegaron todos los gremios de base de CTERA, incluida la de Buenos Aires (SUTEBA), la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), la Confederación de Educadores Argentinos (CEA),

---

<sup>4</sup> Vale aclarar que, más allá de que para este trabajo tomamos sólo la referencia de lo aparecido en los periódicos locales, propagandas similares fueron difundidas repetidas veces a través del canal televisivo provincial n° 7.

<sup>5</sup> El diario Clarín lo toma como noticia de tapa desde el viernes 6 de abril hasta el miércoles 11. A partir del jueves 12 el conflicto comienza a quedar relegado a pequeñas menciones en páginas interiores, hasta el jueves 19 de abril en que, a raíz de la toma de escuelas por parte de padres contrarios al paro docente, vuelve a los titulares.

los docentes universitarios de CONADU y CONADU Histórica, los privados de SADOP, la Unión de Docentes Argentinos (UDA) y los técnicos de AMET. Las marchas fueron masivas en varios puntos del país.

En esos momentos iniciales, el marco interpretativo dominante de un amplio sector de la población homologaba la responsabilidad fáctica (del sargento Poblete, quien efectuó el disparo) con la responsabilidad política (de quien dio la orden de reprimir a los docentes), y se escuchaba con insistencia el pedido de renuncia de Sobisch, mientras se veía cómo lo abandonaban sus socios políticos a nivel nacional<sup>6</sup>. Como veremos, este punto de efervescencia de la indignación popular comenzó a desactivarse<sup>7</sup> frente al despliegue de una intensa estrategia discursiva oficial y el cerrado apoyo del *establishment* político provincial.

Si bien las apariciones públicas del Gobernador Jorge Omar Sobisch en los momentos posteriores a los sucesos de Arroyito<sup>8</sup> incrementaron la indignación popular, al afirmar que si bien se responsabilizaba por la orden de despejar la ruta, “no por los excesos cometidos”; a una semana de los acontecimientos que culminaron en la muerte del profesor Fuentealba, Sobisch reaparecía en el espacio público y mediático, con una estrategia discursiva que le permitió responder a las acusaciones que clamaban por su renuncia e instalar una versión oficial de los sucesos en el sentido común. En un programa periodístico de capital, afirmó lo que fue el eje de toda su ofensiva mediática posterior: “Hice cumplir la Constitución y la ley en mi provincia... preservar las libertades en la provincia y que las minorías no manejen a las mayorías”<sup>9</sup>

Este discurso de hacer cumplir la Constitución y mantener las rutas abiertas, se coloca en sintonía con el discurso de derecha que pide mayor seguridad y orden y criminaliza la protesta social. En esta versión, el fusilamiento fue un exceso imprevisto por parte de un violento, del que no se puede responsabilizar a un gobierno. Esta estrategia de Sobisch para salir del conflicto, se suma a la apuesta del gobierno

---

<sup>6</sup> Jorge Sobisch estaba trabajando en su proyección política nacional, tratando de articular un frente opositor común de centro derecha con Mauricio Macri, quien a raíz del asesinato de Fuentealba y la crisis posterior, dio por fracasado el intento de realizar una alianza con el MPN. Diario Clarín, sábado 7 de abril de 2007, pag.6.

<sup>7</sup> Una de las hipótesis que intenta explicar el porqué no se expandió la protesta, apunta que se desaprovechó este momento inicial, excepcional, de indignación; se “dejó pasar” y con ello la oportunidad política de una acción colectiva que produjera transformaciones significativas. Otras opiniones colocan la oportunidad política desaprovechada en la marcha del 9 de abril, cuando se tomó la decisión de no dar espacio en la tribuna a los partidos políticos. Lo que parece como una lectura compartida por los protagonistas, más allá de dónde sitúen el momento de inflexión, es el hecho de que hubo una oportunidad política que, al no ser aprovechada, se cerró en una reestructuración de lo existente.

<sup>8</sup> Sobre todo la conferencia de prensa brindada el 5 de abril, cuando los docentes rodearon la Casa de Gobierno al grito de “¡asesino!” y Sobisch debió salir disfrazado de policía. Diario Río Negro, viernes 6 de abril de 2007, pag. 7-8.

<sup>9</sup> “A Dos Voces”, conducido por Marcelo Bonelli.

empenista de que la protesta se agote en el tiempo, se desgaste y que se produzca, tomando las palabras de Svampa<sup>10</sup>, un progresivo repliegue en el individualismo.

En su *Carta Abierta a los Argentinos*, publicada el 13 de abril en el diario Clarín, el gobernador Sobisch se garantiza que los medios nacionales cubran su puesta en escena. Paradójicamente, su discurso -que expresa la interpretación de los sucesos en términos de tajantes dicotomías: legalidad o anomia, orden o caos, seguridad o violencia- ancla en el marco-maestro de la Teoría de la Democracia, el mismo que ponen en juego quienes defienden el derecho a protestar consagrado constitucionalmente. En esta solicitada presenta las decisiones tomadas como necesarias para "... la defensa irrestricta de las garantías cívicas". Sobisch se presenta como el defensor constitucional de las mayorías (unas mayorías silenciosas e invisibles, de las cuales no se sabe demasiado) que podrían quedar a merced de minorías violentas "no respaldadas por el conjunto de la sociedad": la violencia se le atribuye a la protesta y se presenta como una amenaza generalizada; la violencia que mató a un docente es "irresponsabilidad e impericia de un hombre"<sup>11</sup>.

La muerte del docente por un policía es igualada a la muerte de dos policías por delincuentes<sup>12</sup>; como si se tratara de dos bandos enfrentados que sufren bajas. Lo lamentable es la muerte, nos dice, sea quien sea el difunto. Y con esta descontextualización busca negar la dimensión política del asesinato de Fuentealba y reubicar los sucesos en un marco interpretativo donde el caos, la inseguridad y la delincuencia son los elementos que explican lo acaecido, tanto en Arroyito, como en cualquier lugar del país donde un ilegalismo se tome una vida. Y la única respuesta, planteado así el problema, es un Estado que garantice el orden, con la mano dura de quien se presenta como el adalid de los derechos civiles.<sup>13</sup>

Veremos como esta versión, fuertemente apuntalada por la propaganda gráfica en diarios y afiches callejeros, comienza a aparecer en las cartas de lectores como parte de las opiniones del sentido común, en los discursos que circulan y se naturalizan en las configuraciones relacionales de la sociedad.

---

<sup>10</sup> Maristella Svampa, Diario Río Negro, Suplemento Debates, domingo 15 de abril.

<sup>11</sup> Diario Clarín, viernes 13 de abril de 2007, pag. 11.

<sup>12</sup> "Me duele la muerte del docente neuquino a manos de un policía. También me duele la muerte de los dos policías, en Caballito y Saavedra el día 9 de abril, a manos de delincuentes. El dolor es uno solo y ambos agresores son delincuentes que deben ser juzgados" Sobre esta polémica carta véase el artículo de Osvaldo Bayer en la contratapa del Diario Página 12, sábado 14 de abril de 2007.

<sup>13</sup> Un día después, el sábado 14 de abril en el Diario Río Negro (de circulación local) se publica la solicitada titulada: "*El Movimiento Popular Neuquino al Pueblo de Neuquén*" donde se respalda al Poder Ejecutivo en la misma sintonía discursiva: revalorización de la democracia, defensa del Orden y la Paz social, garantía del derecho de la sociedad neuquina en su conjunto, solicitud de esclarecimiento de los trágicos hechos sucedidos en Arroyito. Los que firman, además de afiliados al partido, se reivindicán como padres, hijos, vecinos y neuquinos. Como gesto discursivo no resultará ingenuo. 14-04-07, pag. 21.

Como señalábamos unas líneas más arriba, los discursos que sostienen otra interpretación de los hechos y que no lograron convertirse en dominantes, aquellos que piden la renuncia de Sobisch y sugieren como línea de actuación la profundización de la protesta, anclan asimismo en el marco-maestro de la Teoría de la Democracia como base para el diagnóstico y el pronóstico. En la democracia, la tolerancia y el respeto a las posiciones diferentes, así como el derecho a manifestarse, a protestar, está consagrado por la constitución. El opuesto en esta dicotomía es la represión, que en el imaginario argentino aparece traumáticamente vinculado con la época de la dictadura militar de 1976.

### **b) Sobre el conflicto docente**

Si damos por supuesto que “el proceso activo de construcción se efectúa en una multiplicidad de arenas” (Zald: 1999: 381) entendemos como, desde el gobierno provincial, se construye una definición del conflicto docente y de lo que es preciso saber sobre ello, que propone una versión oficial de los hechos, y en tanto tal, entra en competencia con la visión presentada por las organizaciones sindicales y otras organizaciones sociales, al público.

El gobierno neuquino publica en los diarios sus propuestas a los docentes, en forma de solicitadas. Según los docentes agremiados en Aten (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén) lo hace omitiendo datos significativos.

La solicitada publicada en el Diario Río Negro el lunes 16 de abril, continúa articulando lo que será la estrategia oficial para la salida del conflicto. Firmada por el Gobierno de la provincia de Neuquén, consigna que la propuesta de aumento que presentan<sup>14</sup> ha sido rechazada por la asamblea docente y hace un llamamiento sugestivo: “Ahora debe hablar la sociedad”. Resulta claro que el gobierno supone la adhesión de la “comunidad de padres” a la propuesta oficial y propicia su intervención para disciplinar a los conflictivos docentes.

Es inevitable preguntarnos si esta solicitada resulta anticipatoria o bien preparatoria de los sucesos de toma de escuelas por parte del oficialismo y de los “padres auto convocados” que apoyan al gobierno de Sobisch. Lo que sí resulta visible es la coherencia con que se va desplegando el marco interpretativo oficial.

Si recorremos las solicitadas firmadas por el gobierno de la provincia de Neuquén, podemos observar cómo -según la forma de enunciar un problema- se lo está construyendo; esto es, al dejar visibles algunos aspectos y en sombras, otros. En

esas publicaciones, se omite cualquier pronunciamiento sobre el reclamo por la renuncia de Sobisch, y de esta manera se busca zanjar un tema ignorándolo, desconociendo la problemática y, por lo tanto, su existencia<sup>15</sup>.

En una solicitada dirigida al gobierno y la comunidad, publicada el jueves 19 de abril en el Diario Río Negro, Aten responde. El primer objetivo es resignificar el conflicto, en términos de la necesidad de que el gobierno asuma su responsabilidad en el asesinato de Carlos Fuentealba. Posteriormente, cuestiona la propuesta oficial en tanto representa una reforma laboral que distorsiona la escala salarial y perjudica a los jubilados docentes y a los auxiliares de servicio con subsidio o contrato. Finalmente, ratifican el rechazo a un “aumento”<sup>16</sup> que para Aten no es más que la misma propuesta que en febrero los llevó al paro.

¿Cuáles son, entonces, las definiciones de la *realidad* sobre el conflicto docente propuestas desde el gobierno provincial?

Como marco interpretativo, propone una clave de lectura del conflicto que opone a la “sociedad neuquina” contra “los docentes” en una clara definición de los antagonistas que no da cuenta del Estado, ignorando o desconociendo una presencia insoslayable. Asimismo, se insiste desde el discurso oficial en que las escuelas están abiertas, en un intento de negar los alcances del paro. Finalmente, se pone en circulación un discurso fuertemente conservador que acentúa la defensa de los valores y las instituciones.

Oponer “la sociedad neuquina” y “la comunidad de los padres” contra “los docentes” supone construir representaciones simbólicas que indica una forma de conocer, lo que conlleva a su vez indicaciones sobre acciones o conductas acordes.

Veámoslo de manera más concreta. Al leer los diarios locales nos encontramos, en las páginas mas destacadas, una progresión de propagandas oficiales. Diseñadas como afiches a color, resaltan en grandes letras la consigna a transmitir: sobre fondo azul, aquellas en que el gobierno acompaña a los padres y a la sociedad en la apertura de las escuelas<sup>17</sup>; sobre fondo verde, las frases que dan cuenta de los logros, de las acciones realizadas en pos del objetivo (volver a las escuelas) y agradecen a los

---

<sup>14</sup> En la forma de un cuadro comparativo denominado Ejemplos de sueldos testigos, que consigna el aumento de bolsillo para cada cargo del escalafón docente entre “sueldo anterior” y “sueldo actual”.

<sup>15</sup> Este desconocimiento se sostuvo aun contra las movilizaciones y escraches. El 16 de abril se movilizaron unas 10000 personas pidiendo la renuncia de Sobisch, mientras continuaba rodeada la Casa de Gobierno.

<sup>16</sup> Las comillas son textuales de la solicitada, remarcando el descreimiento por parte de Aten de que la propuesta suponga un incremento real.

<sup>17</sup> “La sociedad lo pide. Los alumnos vuelven a las escuelas” (Viernes 20/04/07, Diario Río Negro, página 2) “Seguimos acompañando a los padres para que las escuelas sigan abiertas” (Sábado, 21/04/07, Diario Río Negro, página 2 y Diario La Mañana del Sur, página 2. Domingo, 22/04/07, Diario Río Negro, página 4) “Gracias a los padres las escuelas están abiertas” (Miércoles 25/04/07, Diario Río Negro, pág. 2.)

padres por el restablecimiento del sistema educativo<sup>18</sup>; sobre fondo gris, aquellas que denuncian el incumplimiento de acuerdos por parte de los docentes y los actos “vandálicos” cometidos al dañar escuelas y edificios públicos<sup>19</sup>. Incluyen fotos que acentúan el impacto: en las primeras series, de niños de guardapolvo, maestros y banderas argentinas; en la última, de la Casa de Gobierno con sus puertas pintadas de negro y de escuelas con vidrios rotos.

Se contrapone la figura del “docente” a la de los “ciudadanos neuquinos” (recordemos que aquí se incluyen padres, hijos, vecinos y neuquinos, además de afiliados al MPN, según la ya mencionada solicitada del 14 de abril) y simultáneamente se iguala a los primeros con los “delincuentes”. Quienes sostienen el paro son descalificados como minoritarios, mal intencionados y vándalos; por lo tanto es obligación del gobierno garantizar la seguridad ciudadana<sup>20</sup>.

En el plano de las acciones, el intento del gobierno de reabrir las escuelas, expresa materialmente lo que en el plano simbólico supone esta versión de la realidad. La toma de escuelas -iniciada el 19 de abril- por funcionarios estatales a la cabeza de grupos de padres y las manifestaciones de los autodenominados “padres autoconvocados”, aparece como el correlato del *enmarcamiento* oficial. Sin embargo, las escuelas abiertas permanecieron vacías; algunas ocupadas por vecinos, otras por padres y dirigentes políticos del MPN, pero sin maestros ni alumnos.

Reforzando la visión oficialista, que insistía en que las escuelas estaban abiertas y preparadas para el reinicio de las clases, el gobernador Sobisch decretó la emergencia educativa para reemplazar a los docentes en huelga convocando a los suplentes. El decreto, anunciado un viernes, entraría en vigencia al lunes siguiente. La razón de este plazo residía en “... dar tiempo al docente a que pueda reflexionar y tomar una decisión final” según lo explicó la Subsecretaria Mara Alvarez, quien detalló que el decreto no atentaba contra el derecho a protestar ya que “no dice que el docente no puede hacer huelga”<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> “Escuelas abiertas. Los neuquinos lo logramos” (Jueves 26/04/07, Diario Río Negro, pag. 2); “Volvemos a las escuelas. Gracias a los padres, a los docentes y a las familias neuquinas...” (Diario Río Negro, sábado 28/04/07, pag 2); “Gracias.” (Diario Río Negro, domingo 29/04/07, pag. 8)

<sup>19</sup> “Educar en valores... el lunes 30, las escuelas debían estar abiertas y con los maestros dictando clases. Sin embargo, no cumplieron su palabra... El valor de la palabra es indiscutible” Diario Río Negro, miércoles 02/05/07, pag 2; “Educar en valores. Nuestra Casa de Gobierno es un edificio emblemático para los neuquinos. Atentar contra él es ultrajar nuestra historia y nuestra identidad. El respeto por nuestros símbolos es indiscutible.” Diario Río Negro, jueves 03/05/07, pag 2.

<sup>20</sup> “Es nuestra obligación garantizar un futuro a nuestros chicos, pero también debemos garantizar la tranquilidad necesaria a todos los padres ante cualquier hecho vandálico que, grupos minoritarios y mal intencionados, quieran promover” Diario Río Negro, sábado 21/04/07, pag 2.

<sup>21</sup> Diario Río Negro, viernes 20/04/07, pag. 8.

Esto último, sumado a los otros hechos mencionados, nos hace reflexionar acerca del carácter coercitivo y material -y no sólo simbólico- de la lucha por la imposición de ciertas versiones de la realidad. En ese sentido, podemos decir que la construcción de una visión hegemónica de la realidad no sólo implica procesos de búsqueda de consenso a nivel simbólico y discursivo sino también procesos de coerción<sup>22</sup>.

El sábado 21 de abril, mientras el afiche oficial de la página 2 del Diario Río Negro afirmaba en letras azules “Los neuquinos lo pedían y hoy hay cada vez más escuelas abiertas”, abiertas, supuestamente, por los padres a quien el gobierno “acompaña” en la defensa de la educación de sus hijos-; en la página 7 se publica, ocupando toda la página, un cuadro consignando los sueldos de los docentes neuquinos con el aumento salarial otorgado por el gobierno provincial. El artículo sobre el pedido del gremio docente de restablecer la mesa salarial (un día después del anuncio del decreto de emergencia educativa) comparte la página (10-11) con la noticia de que la condena por vejaciones –una causa anterior- contra el Policía Poblete (presunto autor del disparo que mató a Fuentealba) quedó firme, y es de cumplimiento efectivo.

El diálogo entre Aten y el Gobierno se retoma, aunque continua el paro y el cercamiento a la Casa de Gobierno. Se sigue informando a “los docentes y la sociedad neuquina” por medio de espacios de página completa firmados por el Gobierno de la Provincia de Neuquén<sup>23</sup>.

A medida que las negociaciones avanzan, los afiches de la página 2 viran al verde y el tono comienza a ser celebratorio. Finalmente, luego de algunos desacuerdos, el sábado 28 de abril, el gremio docente Aten aprobó en asamblea los aumentos ofrecidos por el gobierno y se firmó el acta de acuerdo. El gobierno se comprometió a derogar el decreto de emergencia y a retirar de las escuelas a los suplentes. Se levantó el acampe en Casa de Gobierno<sup>24</sup> y se comprometió el inicio de las clases tras 55 días de huelga.

---

<sup>22</sup> “El ejercicio ‘normal’ de la hegemonía en el terreno devenido clásico del régimen parlamentario se caracteriza por la combinación de la fuerza y el consenso que se equilibran de forma variada, sin que la fuerza rebese demasiado al consenso, o mejor tratando de obtener que la fuerza aparezca apoyada sobre el consenso...” . En Perry Anderson (1998), “Las antinomias de Antonio Gramsci”. Fontamara, México.

<sup>23</sup> Véase Diario Río Negro, 22 y 23/04 : “Esta es la contestación del gobierno en respuesta a la nota que envió el gremio Aten el día sábado 21 de abril” (se presenta un facsímile de la carta); y 24/04: “A la solicitud del gremio, el gobierno provincial respondió SI, SI, SI ... BASTA. Volvamos a las escuelas” Se presentan los ítems solicitados por Aten y la aceptación por parte del Ministerio de Educación.

<sup>24</sup> A esa altura del conflicto, a Aten le estaba resultando muy difícil sostener el cerco a la Casa de Gobierno, el cual ya había comenzado a desgranarse por desavenencias entre las seccionales encargadas de las diversas puertas del edificio.

Este compromiso, incumplido según el gobierno en las escuelas que allí detallan, es el que marca el inicio de la tercera serie de afiches de la página 2 del Diario Río Negro: la serie gris<sup>25</sup>. Bajo la consigna “Educar en valores” y el llamado a defender las instituciones, continua la operación simbólica de definición de la realidad: en todas las propagandas aparece una frase que remarca aquello que resulta “indiscutible”.

De este modo, si se afirma que los docentes incumplieron la palabra empeñada mostrando fotos de carteles de escuelas, en los que se explica que no habrá clases por constatación del estado pedagógico, edilicio y administrativo por la intervención de la que fueron objeto: “El valor de la palabra es indiscutible”<sup>26</sup>. Si se muestran fotos de la fachada de la Casa de Gobierno durante el acampe, con las consignas pintadas en las paredes y empapelada de afiches: “El respeto por nuestros símbolos es indiscutible”<sup>27</sup>. Si se muestran fotos de escuelas públicas con vidrios dañados: “El respeto por lo que es de todos es indiscutible”<sup>28</sup>. La moraleja parece clara: se busca reforzar la criminalización de la protesta y clausurar toda alternativa a este discurso oficial único, que se presenta como *indiscutible*, esto es, como evidente, obvio y natural.

No solo se impugna lo actuado por los docentes durante el conflicto, presentándolo como acciones que atentan contra los valores que sustentan a nuestras instituciones; sino también se define qué puede ser tematizado y que no; es decir, se están marcando líneas simbólicas que dejan fuera de toda posibilidad de cuestionamiento o revisión, si realmente la *realidad* es tal como la presentan.

Podríamos señalar que lo discutible, en todo caso, es el paso anterior: no son los valores (que de tan evidentes no parece necesario nombrarlos) sino a qué valores nos referimos y cuáles están realizados en nuestras acciones. O bien, qué símbolos respetamos y a qué llamamos “irrespetar” un símbolo. O qué es “lo que es de todos”, y quién está, objetivamente, atentando contra ese patrimonio colectivo. Pero eso es lo indiscutible. Lo que se instaura es una visión de lo que puede constituirse en problema y aquello que, al no ser discutido, debe ser implícitamente acordado, por omisión.

Se trata de una operación simbólica de definición de realidad. Recordemos que las palabras nunca son ingenuas, ni neutrales. Son acciones que se ejercen.

---

<sup>25</sup> Diario Río Negro, miércoles 2/05/07, pag. 2.

<sup>26</sup> Diario Río Negro, miércoles 2/05/07, pag. 2.

<sup>27</sup> Diario Río Negro, jueves 3/05/07, pag. 2; domingo 6/05/07, pag.2

<sup>28</sup> Diario Río Negro, viernes 4/05/07, pag. 2.

## **II. Sobre las representaciones y percepciones del “sentido común” en relación a la lucha docente**

La realidad se puede analizar en varios registros. En esta segunda parte, nuestra preocupación se orienta hacia la perspectiva del sujeto, tratando de captar las opiniones que estructuran el discurso del “sentido común” sobre el conflicto. Dicho “sentido común” es contradictorio. Por momentos interioriza y reproduce los marcos interpretativos que desde el gobierno se intentan imponer, por momentos crea representaciones y percepciones alternativas a este discurso oficial.

Para relevar las representaciones y percepciones que circulan en relación al conflicto, nos abocamos a la lectura y análisis de diversas fuentes: las cartas de lectores publicadas por el Diario Río Negro en el período (desde el 02/03/07 hasta 06/05/07) y los comentarios volcados por los usuarios en la página Web del mismo diario (desde el 05/04/07 hasta el 11/04/07)<sup>29</sup>. También incluimos documentos producidos por los mismos docentes y conversaciones informales con estudiantes, docentes y personal no docente de las escuelas, mientras se desarrollaba el conflicto.

A partir del relevamiento realizado, podemos decir que las representaciones y percepciones se articulan en dos grandes ejes: aquellas que se pronuncian “a favor” de la lucha docente y hacen una lectura crítica de la actitud del gobierno y aquellas otras que están “en contra”. A su vez, estos grandes ejes están atravesados por dos temas principales: a) metodología y legitimidad de la lucha docente; b) debates en torno al rol del docente y a la responsabilidad del Estado.

### **a) Metodología y legitimidad de la lucha docente**

*“no justifico tampoco las medidas que han tomado pero sí estoy de acuerdo con el reclamo”<sup>30</sup>*

Hace ya algunos años, Bourdieu se preguntaba cómo se definen, en relación a la huelga y la acción política<sup>31</sup>, los *medios* y los *finés* legítimos; es decir, cuáles son las reivindicaciones de los dominados aceptadas como legítimas<sup>32</sup> y cuáles, de la

---

<sup>29</sup> Esta fuente, como cualquier otra, tiene sus limitaciones y sesgos. En este caso dicha limitación viene dada no sólo por que a través de este instrumento relevamos sólo las opiniones de las personas que escriben a la carta de lectores y/o escriben en la Web sino porque la editorial del diario también hace una selección de dichas cartas. En ese sentido se entiende que el diario no “refleja” las representaciones y percepciones que se pretenden analizar sino, de algún modo, también las construye.

<sup>30</sup> estudiante 5to año del secundario, vive en la zona oeste de la ciudad.

<sup>31</sup> Bourdieu, Pierre (1990): *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México.

<sup>32</sup> Bourdieu señala como ejemplo de una estrategia de los dominantes lo que denomina “*economicismo*” es decir limitar la lucha aceptable al salario y no ampliar las reivindicaciones hacia las condiciones laborales, por ejemplo.

estructura de instrumentos posibles, son los medios de lucha<sup>33</sup> considerados como aceptables. En este sentido, una huelga puede ser tenida por “justa” y “razonable” o lo contrario.

En el caso de los docentes, las *conveniencias colectivas* -entendidas como una especie de deseo de respetabilidad que conlleva la preocupación por no estorbar al público en la huelga y, de esta manera, obtener su adhesión al reclamo- no parecen poder ser tomadas como límite. Al instrumentar la *suspensión del trabajo*, la huelga –y también el corte de ruta- está involucrando a más actores que aquel al cual los docentes se vinculan contractualmente, es decir, el Estado.

Ante esto, se vislumbra claramente la oposición de un sector de la sociedad que critica duramente esta metodología:

*“...porque es un recurso de brutos, ignorantes y fascistas que no conduce a nada sino que genera más violencia y división en las clases sociales (...) Docentes, hagan uso de su inteligencia para buscar otros mecanismos. Ustedes han recibido una educación profesional (para enseñar a nuestros hijos, nuestros futuros gobernantes, ¿no?), entonces no destruyan los valores morales y de la democracia utilizando a los niños como rehenes, al mejor estilo de vulgares ladrones de supermercados”.* (Claudia, Carta de Lectores Diario Río Negro, 22-04-07)

Vemos así que, por un lado, y en consonancia con el discurso oficial, se comienza a criminalizar al docente al asimilarlo a un delincuente; por otro lado, aparece también aquí ese tercer sujeto involucrado (distinto al docente y al Estado), aquel que recibe el servicio, el alumno, a quien reforzando la imagen de criminalización se le asigna la figura de “rehén”. Las palabras que se repiten en las cartas de lectores acentúan esta clave de lectura acerca del conflicto docente y la metodología implementada: delincuentes, rehenes, impunidad, copartícipes, antidemocráticos.

Decíamos que el vínculo entre quienes se plantea el conflicto, en el caso de la educación pública, no es puramente contractual (Capital-trabajo). Por un lado, involucra a terceros: los que reciben el servicio (estos “rehenes niños” que aparecen en algunos discursos); por el otro, “la patronal” es asumida por el Estado Provincial excluyéndose así dicho Estado de actuar como árbitro de un conflicto sectorial.

En esta línea, y recuperando la posibilidad de situar el conflicto docente en el contexto más amplio de una sociedad capitalista, resulta interesante lo planteado por Claus Offe (1990), cuando afirma que la resolución de un conflicto laboral depende

---

Como veremos en el caso que nos ocupa, incluso el aumento salarial requerido es considerado por un amplio sector de la población como “injustificado”.

directamente de la distancia de los sectores que llevan adelante la lucha con respecto a los centros de reproducción capitalista. Esto es, cuando un conflicto social afecta aquellas funciones imprescindibles para la reproducción de la acumulación capitalista, es cuando tiene mayores posibilidades de resolución.

Siguiendo esta lógica, dentro del sector estatal, la educación y el sistema educativo público en tanto *servicios de infraestructura organizados estatalmente*, exhiben una relevancia funcional (o indispensabilidad) limitada, reducida. El sistema en su conjunto no se ve amenazado por las disfunciones o conflictos que puedan producirse allí. Según nos dice Offe, las disfunciones o transformaciones revolucionarias en escuelas y universidades no pondrían en peligro –al menos durante un tiempo relativamente largo- el monopolio de bloques capitalistas; no tienen repercusiones directas y de largo alcance para todos los demás sectores. Si bien la manifestación de conflictos militantes crece en estos sectores, al no poseer un potencial desintegrador para el conjunto del sistema, no es necesario implementar defensas eficaces contra ellos, a diferencia de aquellos conflictos producidos en sectores que podríamos caracterizar como endógenos al capitalismo<sup>34</sup>.

En este sentido, queda la reflexión sobre la eficacia de la suspensión de servicios y el corte de ruta como la metodología de lucha a implementar para la consecución de los objetivos de quienes defienden la educación pública.

En contraposición a las representaciones y percepciones que apoyan el reclamo docente pero se oponen a la metodología del mismo están ***aquellas que reconocen que el paro y el corte de ruta son medidas extremas pero a la vez legítimas ante la falta de respuesta por parte del gobierno: “si los maestros cortan la ruta es porque se cansaron de reclamar sin ser escuchados”*** (Dolores, Carta de Lectores Diario Río Negro, 22-04-07); ***“La gente llega a los cortes de ruta porque no son escuchados!”*** (Laura, profesional y profesora de un secundario de adultos que no se había adherido al paro).

Desde esta mirada, la metodología de protesta implementada por los maestros aparece como una medida extrema, justificada, a la que se llega cuando ya se han

---

<sup>33</sup> Lo que desde Tarrow (1997) podría ser pensado desde la categoría “repertorio de confrontación” o desde Melucci (1999) como “medios”.

<sup>34</sup> En todo caso, una variable que parece haber jugado al momento de definir el impacto del conflicto docente, más aun luego del asesinato del profesor, es un elemento contextual que sí resulta endógeno al sector estatal: *la campaña electoral*. En la provincia de Neuquén se eligió gobernador en junio 2007, y las elecciones presidenciales son en octubre del mismo año. De alguna manera, este elemento resignifica el impacto de la lucha docente llegando al nivel nacional: se dirime la atribución de responsabilidades por los hechos y por la duración del conflicto y, sobre todo, por el costo político consecuente.

intentado otras vías y no se han obtenido respuestas. Así, la metodología implementada por los docentes es legitimada.

## **b) Debates en torno al rol del docente<sup>35</sup> y a la responsabilidad del Estado.**

Cuando los docentes se reivindican como Trabajadores de la Educación, sostenemos que se desata a nivel simbólico, una lucha por la imposición de la visión legítima sobre el docente, que se desarrolla sobre la contradicción Trabajo vs. Vocación, donde la vocación aparece también vinculada con los valores éticos y morales que deberían primar en su figura.

Cabe señalar cómo esta construcción social que ha modelado y dominado la figura del docente desde sus orígenes, pervive y se recrea constantemente –por demás manifestado a través de las opiniones recolectadas- en el imaginario social. En palabras de Tenti Fanfani (...) *esta es la dimensión “vocacional”, afectiva y casi sagrada del magisterio como un apostolado, es decir, como una práctica a la que alguien “se consagra” en virtud de un mandato y sin que medie un interés instrumental (sueldo, ventajas materiales, simbólicas, etc)* (Tenti Fanfani, 1995).

En el imaginario *vocacional*, el docente aparece como ajeno a la mercantilización que supone la materialidad del dinero, en tanto su tarea entra en el orden de *lo sagrado*, en términos de Durkheim<sup>36</sup>, ya que se caracteriza por su inconmensurabilidad, por su ser invaluable, por no admitir comparación con las cosas profanas, de este mundo, y por representar otro orden de cosas: (Cuando ATEN dice) *“somos trabajadores y trabajadoras del pueblo” (...)* *Esta conceptualización no es correcta. En primer lugar “son profesionales docentes” que tiene a su cargo “seres humanos”, no objetos como los trabajadores que tienen distintos oficios.*(Teresita, Carta de Lectores Diario Río Negro, 03-04-07).

Sin embargo, este imaginario vocacional entra en contradicción con los principios capitalistas que rigen nuestra sociedad. La idea de vocación que se le atribuye al “verdadero” maestro, supone una dialéctica diferente de interés/desinterés: interés en enseñar, desinterés en obtener beneficio por esta tarea. Como si la realización de la tarea docente fuera un fin en sí mismo, una misión, lo cual supone que no puede existir una finalidad exterior, una meta que instrumentalice la docencia en

---

<sup>35</sup> Para la escritura de este apartado nos basamos especialmente en el documento “Los mitos de la docencia”, texto escrito por María Laura Martínez, integrante del grupo de investigación y docente de nivel medio de la Provincia del Neuquén.

<sup>36</sup> Sobre la dicotomía entre lo sagrado y lo profano véase Durkheim, Emile (1992): *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal: Madrid; y (2000): *Sociología y Filosofía*. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires, en especial pp. 59-86 “Determinación del hecho moral”.

aras de obtener un salario que permita la supervivencia cotidiana de los trabajadores de la educación:

*“Me parece que está faltando ahí un poquito de compromiso, de compromiso personal porque ¿para qué estudiaste vos para ser maestro? ¿Para ganar plata nada más? ¿o porque te interesaba la carrera para trabajar con la gente que no tiene conocimiento...? Vos te instruíis para poder ayudar a otros a que caminen mejor, que mejoren su calidad de vida, que mejore su educación. ¿Te parece que esta es la forma de enseñar? Porque lo que están buscando ellos, el aumento, es para mejorar su calidad de vida, para tener un stand de vida más cómodo (Alberto, sr. de unos 40 años, vive y trabaja en Bº San Lorenzo).*

Cuando en las conversaciones informales se repiten las frases al estilo: “...los docentes no deberían cobrar” y “...para ser maestro hay que tener vocación, no lo puede hacer cualquiera”; es claro que está operando allí una representación donde la profesión expresa una cualidad interior. Aparecen algunos elementos en esta construcción de la imagen del “maestro del alma”, que nos traen resonancias simmelianas.

Recordemos que, para Simmel, en los sujetos actuaría un *a priori* que contiene la idea de que cada individuo está llamado a ocupar un lugar determinado en el medio social, y que además este lugar que idealmente le corresponde, existe en el todo social. Este supuesto, siempre siguiendo a Simmel, culmina en las sociedades diferenciadas en la idea de la *profesión* como una expresión de la *vocación interior*<sup>37</sup>.

*(...) ¿Cómo defendemos a los chicos de los docentes mediocres? (...) la desidia y falta de vocación de muchos de los involucrados en la educación en nuestra provincia (...) sería realmente bueno que los maestros volvieran a ocupar el lugar que nunca debieron dejar. (Marcelo, Página Web Diario Río Negro, 10-04-07)*

Lo que aparece en relación a los docentes neuquinos en el imaginario colectivo es que resultan ser los responsables principales de la educación; como si el Estado estuviera ausente al momento de atribución de responsabilidades y se descargara la responsabilidad por el desencadenamiento del conflicto, su difícil resolución, en la figura de los docentes. Y es como si estos, al implementar la *suspensión de servicios*, estuvieran privando a los jóvenes de un mecanismo de ascenso e integración social (claramente en crisis, por otro lado).

---

<sup>37</sup> Recordemos la frase de Georg Simmel: “... la actividad social efectiva es la expresión unívoca de la calidad interior, la idea de que el fondo permanente de la subjetividad encuentra su objetivación práctica en las funciones sociales... el puesto es ocupado por el individuo en virtud de una ‘vocación’ interior, de una cualificación que el individuo percibe como enteramente personal” en *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*, Alianza, Madrid, 1986, Tomo I, cap. 1 pp 54-55.

Parecería que el conflicto es causado por los docentes, eternos descontentos, mientras que el Estado desaparece como parte responsable y protagonista del conflicto. Es decir, el conflicto aparece como un conflicto de derechos entre “docentes” y “ciudadanos” desdibujándose el rol mediador del Estado: *“Los docentes, ¿son docentes decentes? (...) Mi propuesta para los docentes es: si están disconformes con lo que ganan que renuncien masivamente a sus cargos y busquen otro trabajo, para así de esta forma no le arruinan el futuro a los jóvenes que quieren estudiar y superarse”*. (Daniel, Carta de Lectores Diario Río Negro, 05-04-07)

En cuanto al papel que asume el Estado, puede percibirse en los últimos años las transformaciones en materia educativa y más específicamente sobre el sector docente: (...) *el Estado no se retira de la escena, sino que desplaza sus funciones de garante de la educación pública hacia una función fundamentalmente evaluadora* (Birgin, 2000). El Estado vela por el desempeño docente, controla su rendimiento, implementa sistemas de evaluación en donde los resultados obtenidos en el aula guardan estrecha relación con el salario y la estabilidad laboral.

En contraposición a estas representaciones y percepciones que simplifican el conflicto docente enfrentando a “maestros” y “ciudadanos”, están ***aquellas que incluyen al Estado como actor social y responsable principal tanto de la educación como de la defensa de la vida de todos, incluidos los docentes:*** *“También creo que no es justo quedarse callados sin denunciar, demandar y exigir a quienes tienen la obligación de responder y garantizar el derecho a estudiar en las más dignas condiciones”* (Luis, Carta de Lectores Diario Río Negro, 12-04-07); *“La principal responsabilidad es del Estado”* (Darío, estudiante de historia de la UNCo y preceptor de un secundario de adultos que no se había adherido al paro); *“Me resulta sorprendente la incapacidad de este gobierno para realizar una verdadera autocrítica y asumir responsabilidad en forma seria por la muerte del docente Carlos Fuentealba”* (Carolina, Carta de Lectores Diario Río Negro, 29-04-07).

## **Reflexiones finales**

Sin intenciones de cerrar la reflexión sobre un proceso que consideramos aún en curso, quisiéramos insistir en uno de los puntos de nuestra reflexión: los límites de la unidad lograda en relación al repudio del asesinato de Carlos Fuentealba. Dicha unidad, fue, al parecer, una unificación exclusivamente por negación, donde la

diversidad de las condiciones individuales no llegó a realizarse en la unificación en una finalidad positiva. Un “no” a la muerte y a la represión que operó como aglutinador de la movilización social pero que mostró al mismo tiempo la imposibilidad de generar acciones positivas desde lo que Simmel denominaría la “comunidad de lo puramente negativo” (Simmel: 2002: 499).

Este límite de la movilización social si bien no se explica sólo desde el accionar del discurso oficial ni mucho menos, debe ser entendido en el marco de la ofensiva material y simbólica del Estado Provincial contra los docentes que, lejos de haber terminado, se ha profundizado luego de la firma del acuerdo salarial y el levantamiento del paro.

Lo anterior cobra aún más fuerza si, tal como lo vimos, el discurso oficial enfatiza la figura del ciudadano y la defensa de sus derechos individuales. ¿Quiénes son estos ciudadanos? ¿Acaso los docentes no son también ciudadanos? ¿Sirve el concepto de *ciudadano* como categoría analítica para entender este conflicto?

En ese sentido, el interrogante que vuelve una y otra vez y que queda abierto es si, pese a todas las diferencias, esta comunidad de lo puramente negativo habría podido producir la conciencia de pertenecer juntamente a un mismo círculo societal. O, en términos de Gramsci (1990), si habría podido “ganarse a la comunidad” desde una tarea que, según este autor, debe perseguirse consciente, sistemática y trabajosamente.

Como señalan algunos trabajos recientes<sup>38</sup>, si bien la educación es un problema de interés general, ninguna lucha se gana de por sí el apoyo de la comunidad. Así, la lucha en el plano simbólico no puede ser dejada de lado, al menos con respecto a la conquista del “apoyo activo” de los restantes sectores populares “sobre un plano universal” (Gramsci), para dar una salida al conjunto de la sociedad.

En estrecha conexión con la relevancia de la lucha en el plano simbólico, que hay que dar desde los espacios no oficiales; se encuentra también la pregunta acerca de la eficacia de la suspensión de servicios y el corte de ruta como la metodología de lucha a implementar para la consecución de los objetivos de quienes defienden la educación pública. Más allá de su legitimidad, nos parece necesario preguntarse si esta metodología contribuye a “ganarse la comunidad” o es necesario seguir buscando otras formas de lucha.

Por último, siguiendo a Svampa, podemos decir que en la Argentina éstos no son tiempos de solidaridad social sino de llamado al orden, a la seguridad y a la

---

<sup>38</sup> Juan Dal Maso y Esteban Vedia, “Crítica del sindicalismo corporativo” en *Lucha de Clases*, pag. 57-76.

“normalidad”. Así, la solidaridad gestada a partir de un acto defensivo y reactivo como fue la movilización social producida frente al fusilamiento del profesor Carlos Fuentealba si bien pudo abrir nuevos horizontes, ello no desembocó en la instauración de una plataforma común, visible en la articulación de consignas positivas (Svampa, 2007).

## **Bibliografía**

Anderson, Perry (1998), "Las antinomias de Antonio Gramsci. Estado y Revolución en Occidente", Distribuciones Fontamara, Segunda Edición, México.

Birgin, Alejandra (2000), "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", en Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (comps.), La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo, Colección Grupos de Trabajo, CLACSO, Bs. As., Septiembre, Cap. IX.

Bourdieu, Pierre (1990), "Sociología y Cultura", Grijalbo, México.

Dubet, Francois (2004), "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en Tenti Fanfani, Emilio (org.), Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, IPEE/UNESCO, Bs. As., pp. 15-44.

Durkheim, Emile (1992), "Las formas elementales de la vida religiosa", Akal, Madrid.

Durkheim, Emile (2000), "Sociología y Filosofía", Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Grüner, Eduardo (2004), Marxismo, cultura y poder. Clase n° 15 del curso La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas. Campus virtual CLACSO.

Ibarra y Tejerina, (1998), "Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural", Editorial Trotta, Madrid.

Laclau Ernesto (1996), "Emancipación y diferencia", Editorial Ariel, Argentina.

Martínez, María Laura (2007), "Los mitos de la docencia", Inédito.

Marx Karl, (2000), "La cuestión judía", Ed. Quinto Sol, México.

McAdam, McCarthy y Zald (1999), "Movimientos Sociales: perspectivas comparadas", Editorial Istmo, Madrid.

Melucci, Alberto (1999), "Acción Colectiva, vida cotidiana y democracia", Colegio de México, México.

Tarrow, Sydney (1997), "El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política", Alianza Universidad, Madrid.

Touraine, Alain (1999), "¿Podremos vivir juntos?", Fondo de Cultura Económica, México.

Simmel, George (1986), "Sociología. Estudios sobre las formas de socialización", Alianza, Madrid, 1986, Tomo I.

Svampa Maristella (2007), "La muerte instaaura un límite", artículo aparecido en el Suplemento Debates, Diario Río Negro, 15/04/07.

Tenti Fanfani, Emilio (1995), "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente", en IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IV, No. 7, Diciembre.

Tenti Fanfani, Emilio (2007), "La escuela y la cuestión social. En sayos de sociología de la educación", Ed. Siglo XXI, Bs.As.