

Las alternativas pedagógicas y culturales desde los movimientos sociales y sus organizaciones (*)

Por Pablo Imen (**)

Las cuestiones volcadas en este trabajo son producto de una investigación efectuada en el segundo semestre de 1992, y partía de la hipótesis que sostenía que se avanzaba en un proceso irreversible en el corto plazo de privatización y provincialización del sistema Educativo Formal.

Frente a esta situación, diversas organizaciones que expresaban de alguna manera los intereses de los grupos subalternos debería elaborar un conjunto de estrategias de orden cultural -en un sentido amplio- que permitiesen dar respuesta a un cuadro de recomposición neoconservadora del orden capitalista, desde una perspectiva democrática, progresista y popular.

Para ello se presuponía que no es posible atender a los conflictos del presente sin abordar la propia historia del sistema educativo formal, las luchas que se libraron por diversos modelos posibles en contextos socio-económicos también diversos.

Las hipótesis más fuertes de esta investigación señalaban:

- 1) La tendencia a la mercantilización del Sistema Educativo, con sus secuelas de profundización de la desigualdad social, reproduciendo una estructura económica cada vez más dual.
- 2) El carácter irreversible del proceso a corto plazo, no solamente por su fortaleza intrínseca, sino por la inexistencia de alternativas político-pedagógicas producto de una derrota histórica de los sectores populares, en el plano nacional y mundial.
- 3) Como nota característica se advierte una retracción del Estado y una creciente intervención del sector privado. Esta situación, que pone en una situación ventajosa al empresariado educativo, abre sin embargo alternativas inéditas a prácticas educativas institucionalizadas desde los sectores populares.
- 4) El grado de aprovechamiento por parte de las organizaciones populares es variable, según se aprecia claramente en las conclusiones de la investigación.

(*) Este trabajo es el resultado de la investigación realizada a través del Concurso Público de Becas para el área Ciencias Sociales, tema: "Los cambios sociales en la Argentina en los últimos 25 años", organizado por IDELCOOP en 1992. La investigación cuenta con una segunda parte que publicaremos en una próxima edición.

(**) Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente de la cátedra Política Educativa en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Docente del Instituto Nacional de la Administración Pública - INAP.

1. El carácter complejo del fenómeno educativo

La decisión de acotar la variedad de procesos culturales posibles a los específicamente pedagógicos, se funda en que en el terreno de la pedagogía se condensan variables ideológicas, políticas y culturales que intentaría descifrar.

A. Puiggrós define así el término **educación**: ... “como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico) a partir de los procesos histórico-sociales. El alcance de esta afirmación puede señalarse de dos maneras; la primera es la posibilidad de deslindar procesos eminentemente educativos, pero siempre sobredeterminados dentro de la compleja red de prácticas y sentidos sociales. La segunda es la posibilidad de realizar una lectura pedagógica de todo proceso social: lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico, ni tampoco que la educación se diluya como parte de otras prácticas o la pedagogía dentro de otros campos teóricos.” (Puiggrós, 1988).

Esta sugerencia acerca de los procesos educativos, permite apreciar la existencia de una relación dialéctica entre los aparatos escolares y las prácticas y sentidos pedagógicos. Por tanto permite analizar los procesos de lucha al interior del fenómeno educativo, y desmitificar la visión del Sistema Educativo Formal (en adelante, SEF) como un conjunto institucional impermeable a las luchas sociales.

El discurso dominante no puede, entonces, evitar la coexistencia con gérmenes de un discurso contrahegemónico. En esta línea interpretativa, las redes institucionales pierden su carácter instrumentalista y monolítico, para expresarse a través de múltiples prácticas y reflexiones articuladas por la lucha en búsqueda de la hegemonía.

Así planteado, el problema del abordaje de la educación nos induce a analizar en tres direcciones simultáneas su desarrollo: al interior del aparato escolar, sintetizando su dinámica compleja y contradictoria en la búsqueda por la hegemonía; al interior de las organizaciones de la sociedad civil que producen prácticas y sentidos pedagógicos y, finalmente, la articulación entre los actores en torno al problema educativo dentro y fuera del aparato escolar.

Este enfoque, a su vez, nos obliga a reconocer que todo discurso pedagógico contiene elementos de continuidad y ruptura, y que estos elementos se manifiestan de diversas maneras en los enunciados pedagógicos por múltiples combinaciones y expresando diversos conflictos. Quedan así refutadas algunas de las aseveraciones de la corriente denominada reproductivista: no se puede seguir sosteniendo la existencia de un SEF que reproduce monolíticamente, ampliadas, las desigualdades del modelo global. Esta idea no sólo abandona el terreno educativo a favor de la “cultura oficial”, sino que se repliega a las fronteras de lo “Otro”, la contracultura, que no puede ser sino negación absoluta de la cultura dominante: esta operación se traduce como un verdadero imposible epistemológico.

Las alternativas pedagógicas surcan el conjunto de la sociedad civil y atraviesan el espacio de intramuros del SEF. Entonces queda por preguntarnos, en este contexto, cómo avanzar en la construcción de una contrahegemonía, si es válido o no el camino de las reformas parciales, cómo se articularán con el discurso pedagógico dominante, y qué utilización se hace de los saberes socialmente significativos en las organizaciones sociales que se reivindican como alternativas y populares. Esta respuesta no la podrá contestar un cerebro individual, sino que será producto de una construcción colectiva cuyo

primer paso es el reconocimiento de la realidad para avanzar en un sentido transformador. (Desde aquí, huelga decirlo, se produce esta investigación).

Un elemento adicional que conviene rescatar es que, dada la complejidad de la realidad, muchos teóricos se apuran a negar la matriz ideológica de sus propuestas o de sus análisis.

Remontando una vieja discusión de orden epistemológica, afirmamos que toda construcción teórica está acompañada de una serie de valores que configuran, en un sentido amplio, una verdadera ideología. Y que de lo que se tratará es de develar, en el marco del análisis histórico y actual, las raíces ideológicas de una propuesta a fines de evaluar su direccionalidad y coherencia.

Desde este lugar, entonces, avanzaremos con una perspectiva histórica en torno al desarrollo del SEF inserto en un específico contexto socio-político, económico y cultural.

A los fines analíticos distinguimos las siguientes etapas: 1880-1930; 1930-1976; 1976-1983; 1983-1989 y en las conclusiones abordaremos las tendencias que despliega el menemismo.

2. La etapa fundacional del Sistema Educativo Argentino. Análisis de contexto.

Para comprender el proceso de formación del SEF es preciso detenernos con algún grado de detalle en el contexto histórico, social y político que impulsó su génesis y desarrollo posterior.

El paradigma vigente en la etapa, de clara orientación liberal oligárquica, tuvo en el Estado un actor privilegiado y excluyente que se propuso una homogenización universal en torno a los valores de la cultura dominante.

En la segunda mitad del siglo XIX, uno de los rasgos característicos de las sociedades latinoamericanas fue la incorporación de sus economías como proveedoras de materias primas al mercado mundial. A lo largo de este proceso, se asiste a la aparición de nuevos sujetos sociales que enlazaron con los núcleos hegemónicos pre-existentes, promoviendo actividades de exportación más racional-capitalista e imponiendo su predominio en torno al proceso de constitución del orden político nacional.

“Uno de los atributos de este período fue el establecimiento de una ligazón más firme entre los procesos de consolidación e incluso establecimiento, de patrones de dominación social entorno a las actividades orientadas a la exportación de productos primarios y las acciones de las instituciones estatales. Las acciones del Estado, cuyos recursos se expandieron vigorosamente, no sólo culminaron en la eliminación definitiva de los peligros de fragmentación territorial y en el establecimiento de gobiernos nacionales donde éstos no habían existido o habían sido sumamente débiles. El Estado, además, fue el principal agente impulsor de un proceso de mayor subordinación del conjunto de actividades económicas desarrolladas dentro de los territorios nacionales a las necesidades de los núcleos decisivos de la economía.

Con todo esto, quiero subrayar que la constitución de las nuevas sociedades en las últimas décadas del siglo pasado fue el resultado de un proceso paralelo de formación de los mercados nacionales y de estructuración de los sistemas de dominación nacional”. (Cavarozzi, 1978).

Un segundo aspecto que señala Cavarozzi es que la hegemonía oligárquica no generó antagonismos sociales fuertes, en términos estrictamente clasistas. Dos factores centrales intervienen en esta configuración específica para nuestros países, que expresa una modalidad de dominación política excluyente y de escasa atención a los mecanismos democrático-representativos:

- a) Una mínima resistencia de las clases dominantes de la estructura previa al avance del capitalismo exportador;
- b) El grado relativamente bajo de desarrollo que alcanzaron formas típicamente capitalistas de organización de la producción. En efecto, excepto algunos sectores controlados por el capital extranjero, eran aisladas las grandes concentraciones de obreros asalariados y la utilización de tecnologías que requiriesen un alto grado de cooperación e integración.

De tal modo que las resistencias tuvieron un carácter fragmentario e ineficaz.

“Resumiendo, una particularidad esencial del desarrollo del capitalismo en América Latina fue su constitución originaria como sistema de dominación nacional de carácter oligárquico; dicho sistema no se estableció sobre la base de una superación de absolutismos de naturaleza feudal sino en el vacío dejando por la disolución de los sistemas sociales cuyos ejes estaban constituidos por instituciones político-administrativas subordinadas a monarquías extraterritoriales. En parte debido a la debilidad de las contestaciones sociales de origen proletario, la transición al sistema oligárquico hacia formas políticas más democráticas no tuvo ni a la burguesía ni a la clase obrera como protagonistas centrales. Esta circunstancia iba a tener que ver con la escasa asociación que existió entre los procesos de ruptura del régimen oligárquico (y las paralelas demandas por democratización política) y la profundización del capitalismo con el desarrollo industrial y de las clases vinculadas con la industrialización”. (Cavarozzi, id.).

Esta configuración específica genera un antagonismo particular que se expresa en el plano político de manera correlativa: por un lado, la fusión de la oligarquía con el Estado contra los grupos subalternos (que incluía a sectores de la burguesía o pequeña burguesía urbana). Esta situación, no obstante, no impidió la emergencia de enunciados contrahegemónicos, según veremos luego, de la clase obrera en formación. Enunciados que, por lo demás, fueron lisa y llanamente reprimidos, o bien cooptados por movimientos sociales más amplios, de carácter nacional.

En esta etapa, la dominación política se ejerce a través de un Estado que es omnipresente y excluyente, y que generó y desarrolló relaciones sociales de las cuales las clases sociales subalternas no habían aceptado “voluntariamente” participar: aquí se privilegiaron vías de presión extraeconómica.

Junto a esto, el Estado fue el único núcleo articulador que permitió resolver la apropiación del excedente, no tanto por la forma de organización de la producción, sino por la inserción en el mercado mundial como proveedor de materias primas.

Fue la contracara de una hegemonía “privada” o de clase débil, y para garantizar la dominación oligárquica no podía ser sino, mayoritariamente, maquinaria de coerción.

Esta posición relativa del Estado no implica negar diversos mecanismos de legitimación que van desde acciones paternalistas a la generación de un modelo educativo ampliamente incluyente aunque profundamente autoritario.

Diversos autores denominan a este Estado como “cautivo” o “capturado”; es decir, que su red institucional contenía la presencia de las fracciones dominantes de la sociedad sin la mediación de agentes políticos - dato característico de los modernos Estados democráticos en las sociedades de masas.

Este Estado cautivo, que propugnó libertades para las clases dominantes, fue a su vez claramente intervencionista en el diseño, implementación y reproducción del modelo capitalista nativo. Puede detectarse, en este sentido, el desarrollo de una serie de tareas esenciales para la organización del sistema productivo y de circulación de mercancías así como la fijación de reglas para la apropiación del excedente por la burguesía a través de un aparato centralizado y políticas centralizadas (manejo de políticas cambiarias, mecanismos crediticios por vía de la redistribución de fondos públicos, etc.).

El Estado garantizó por diversas vías la exclusión de las clases subalternas del escenario de la política, entre ellos la existencia de partidos oligárquicos que se disputaban porciones del aparato estatal. La participación a través del voto se burló por métodos que van desde el fraude a la prohibición de votar para extranjeros, entre otros.

En el proceso de desarrollo operado, la contradicción que se fue dando con fuerza creciente fue entre la oligarquía/burguesía agraria y las clases urbanas.

El discurso dominante, que apelaba a la igualdad de los habitantes como hombres económicos pero marcaba de hecho una asimetría evidente en el plano político -con derechos recortados para todos aquellos que no integraran los estratos superiores de las clases propietarias- avivaba el conflicto.

Un elemento adicional que sumó al enfrentamiento social fue el interés de los productores agropecuarios en mantener alto el precio de los bienes-salario que se destinaban tanto al consumo interno como a la exportación, y cada vez más al primer rubro, que aceleró las contradicciones a partir de 1920.

Con todo, este capitalismo de signo oligárquico pudo modelar un país inserto en el mercado mundial con éxito relativo por un lapso de cincuenta años, recrear una sociedad jerárquica, excluyente desde el punto de vista de los derechos ciudadanos pero a la vez mucho más integrada que otras sociedades de la época.

La clase dominante pudo incluso mantener su hegemonía cediendo parte del aparato de Estado a un partido representativo de sectores subalternos; la UCR, sin ceder un ápice en la configuración económica del modelo (desde 1916 a 1930).

Pudo hacerlo incluso obligando a un gobierno de signo no oligárquico a desarrollar acciones represivas contra los sectores populares (recordar en este sentido los acontecimientos de la represión obrera patagónica, así como la semana trágica, entre otras).

Debemos mencionar a los grandes ausentes de la etapa: los indígenas salvajemente eliminados o reducidos, y también los gauchos inasimilables al nuevo orden en gestación.

Las nacientes capas medias hicieron un silencio aprobatorio acerca del modelo económico, orientando sus demandas al plano político. Y aquí, según veremos, la educación tenía una incidencia palmaria y así era percibida por los estratos medios.

Por su parte, el proletariado en constitución como acto social, incorporaba discursos anarquista, socialistas (y en alguna medida, nacionalistas populares en la adscripción al radicalismo) y ensayaba sus primeras experiencias pedagógicas.

2. a. Los ejes del poder económico, político e ideológico en torno a la configuración del Sistema Educativo Formal

2. a.1. La dimensión política

Retomando la idea de educación como un aspecto específico del proceso de socialización, y, por tanto, como un espacio ligado a la lucha por la hegemonía, control y dominación en una sociedad nacional, el período que transcurre entre 1880 y 1930 en Argentina nos ofrece un caso muy interesante acerca de la articulación del poder económico, del poder político y del poder ideológico alrededor del fenómeno educativo y como adquiere una dinámica específica al interior del sector, compleja y siempre sujeta a reformulaciones a partir de la lucha de clases, fracciones y grupos.

Hasta que hizo eclosión al paradigma liberal, hacia 1930, la función económica del SEF sólo fue concebida como subsidiaria de su función político-ideológica, al menos en términos explícitos: hay consenso entre los científicos sociales en este punto.

Puede distinguirse un proceso de creciente autonomización de lo político en dos sentidos complementarios:

1º) La creciente intervención del Estado en todas las áreas de la vida social le hace perder su original naturaleza cautiva de los grupos oligárquicos. La propia dinámica e interacción con los diversos grupos sociales va convirtiendo al Estado en una particular caja de resonancia de los conflictos que surcan el espacio socioeconómico y cultural a partir de un funcionamiento dotado con una cierta autonomía relativa.

Desde la perspectiva de los grupos y clases, el Estado incorpora ciertas demandas de los grupos subalternos (por ejemplo, el sufragio universal).

Desde el punto de vista de la clase dominante, el Estado se ve obligado a abandonar la relación inmediata de representación de ciertos capitalistas individuales a los efectos de garantizar la acumulación de capital a largo plazo, asumiendo las pugnas entre las fracciones del capital y resolviéndolas a través de diversas políticas combinadas.

Para esta etapa, el Estado garantizará la inserción de Argentina en el mercado mundial como proveedora de materias primas privilegiando los intereses terratenientes, al tiempo que impulsa el desarrollo de actividades diversificadas que permitirán en el curso de las décadas posteriores la efectivización de procesos de industrialización.

2º) Con las complejas y extendidas tareas que va asumiendo el aparato estatal, se asiste a un crecimiento sostenido en calidad y cantidad de su burocracia. La administración va siendo ocupada por los profesionales del derecho y la medicina. La idea según la cual sólo los instruidos podrían ejercer responsablemente los derechos políticos se

instala en el sentido común de la sociedad. Este camino refuerza la autonomía del poder político, siendo que las fracciones dominantes se vieron obligadas a compartir el aparato estatal con un funcionariado en parte proveniente de las capas medias que habían accedido a la formación universitaria.

2.a.2. El control del proceso educativo

La lucha por el control de la educación asume en este plano la dimensión más puramente política, vinculada a la selección de cuadros para el ejercicio del poder político desde el Estado.

Los dos factores mencionados en los párrafos anteriores concurren apuntalando un proceso consistente en la concentración del poder en el seno del aparato de Estado conjugado con la debilidad de las instituciones de la sociedad civil, el refuerzo de los mecanismos de exclusión y la carencia de contralores que limitaran el poder político.⁽¹⁾

Una consecuencia de esta situación es la corrupción administrativa generalizada (ejemplifica este dato el unicato de Juárez Celman).

Otro de los efectos, directamente vinculado al eje educativo, puede resumirse en la lucha de los grupos subalternos, en particular de las capas medias urbanas, por el acceso y permanencia a los niveles más altos del SEF, como alternativa no sólo de superar la exclusión política, sino para acceder a través de sus propios intelectuales al poder del Estado.

Este canal fundamental que constituyó el SEF como vía para ocupar posiciones en el poder político incluyó dos ejes conflictivos que signaron al modelo liberal:

1. La lucha por el control de los procesos educativos, que libraron tres actores centrales: el Estado; los privados nucleados en instituciones (la Iglesia es aquí el ejemplo paradigmático); y, finalmente, asociaciones de vecinos sugiriendo una suerte de control popular sobre la educación.⁽²⁾

Si bien ningún actor -que en esta parte del análisis consideraremos como entidades homogéneas- resignó su espacio, en la etapa que nos ocupa se impuso un fuerte control estatal con escasas concesiones a los actores alternativos.

Un repaso por la legislación en materia educativa sancionada en la época nos permitirá evaluar en qué medida el Estado asumió un rol protagónico. La sanción de la ley 1420, que determina el carácter obligatorio, gratuito, gradual y laico de la educación primaria dependiente de la jurisdicción nacional marca un punto de inflexión del Estado sobre la Iglesia Católica. Se trató de garantizar la construcción de la hegemonía oligárquica a través de la escuela, siendo, paralelamente el instrumento de formación de conciencia nacional de acuerdo a los cánones de la cultura dominante (por lo demás, tampo-

(1) Nos referimos a la debilidad de las instituciones de la sociedad civil en términos de poder político. Esta época se caracteriza por la emergencia de diversas y riquísimas formas de asociación impulsadas por la composición heterogénea de la población, privilegiando las comunidades nacionales.

(2) Cabe señalar que estos actores, con diversos grados de institucionalización, no tenían una posición homogénea, que en su interior se pueden visualizar contradicciones, aunque sí asumen una postura "oficial". Excede los límites de este trabajo analizar las fracturas internas de cada uno de estos actores.

co homogénea). Este elemento de nacionalidad no es menor considerando la creciente composición poblacional de origen inmigratorio. Fue complementaria de la 1420 la Ley Lainez (N° 4878) según la cual, a pedido de las provincias, el Estado Nacional procedería a la creación y mantenimiento de las escuelas primarias.

Esta red institucional legitimaba al modelo, a través de la inserción masiva de niños al SEF, y a la vez que operaba como una herramienta de hegemonía oligárquica, era un espacio para la emergencia de propuestas alternativas, como veremos luego.

El mapa social de la Argentina no ofrecía en las dos primeras décadas de este siglo márgenes a una construcción contrahegemónica viable (base recordar la tardía represión patagónica).

Una clase obrera relativamente débil, aunque con muchos cuadros sindicales extranjeros de extracción anarquista y socialista con una importante experiencia en las luchas sociales y políticas europeas, no puede aún proponerse como alternativa de dirección de la sociedad.

Una burguesía asociada a la oligarquía terrateniente que garantiza su dominación no tanto por medios económicos inherentes al modo de producción capitalista, sino tanto o más por medios extraeconómicos habituales en las formas de producción precapitalistas.

A fines del siglo XIX, la Revolución del Parque expresa el antagonismo central de esa etapa: la democratización del poder político era la bandera de las clases subalternas hegemónicas en términos de clase por los sectores medios y su expresión política: la UCR.

La democratización política, es oportuno anticipar aquí, abonaría según los intelectuales orgánicos de los estratos medios, el necesario cambio cultural que devendría en la configuración de un nuevo sujeto pueblo.

Junto a este discurso, coexistió un modelo económico que no alteró la distribución de poderes existentes, y, su vez, aspectos centrales de la producción no fueron transformados. Este fenómeno se observa, paradigmáticamente, en el caso de la INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

2º) Un segundo eje de autonomización de lo político está vinculado directamente al SEF: éste fue configurado como un espacio de selección y formación de cuadros de gobierno.

Aquí la lucha específica se dio en torno a la formación enciclopedística, humanística y general que caracterizó al conjunto del SEF.

Aparecieron propuestas de cambio de planes de estudio hacia orientaciones productivas, y este fue el centro del debate que culminó en esta coyuntura con el fracaso de la idea que impulsaba la segmentación del SEF, a través de circuitos diferenciados de cantidad y calidad de educación. En este sentido operan las propuestas del plan de estudios presentadas por Antonio Bermejo en 1897 (ministro del ramo); del ministro O. Magnasco en 1899; y el del ministro Saavedra Lamas en 1916 intentando institucionalizar circuitos diferenciados. Estos proyectos son rechazados por los diputados socialistas y radicales.

Las capas medias pusieron particular resistencia a la propuesta, reclamando el sostenimiento de la educación tradicional. El SEF así configurado era percibido como una vía

directa de acceso al poder político. Acompañó esta resistencia una franja de la oligarquía que temía que la segmentación del sistema garantizara el acceso a la escuela de un sector tradicionalmente excluido y que este hecho disparara otras demandas imprevisibles.

¿Quiénes apoyan la propuesta? En primer término, una fracción mayoritaria de los grupos dominantes de signo oligárquico, que vislumbran en esa medida educativa una salida negociada que compatibiliza la demanda de los grupos subalternos y la exigencia del bloque de poder oligárquico de impedir el acceso de los primeros al aparato de Estado.

También apoyan la propuesta diversificadora rectores del interior quienes destacan la necesidad de desarrollar carreras afines al circuito productivo.

En este debate se pueden distinguir claramente uno de los nexos entre **saber y poder**, uno de los ejes problemáticos que surcó la etapa fundacional del SEF, y se prolongará de otras formas a lo largo del siglo.

Desde el análisis concreto de este proceso, asistimos a una pugna alrededor de la estructura del SEF que será saldada en primera instancia a favor de los sectores populares, en los términos en que se planteó la discusión.

2.a.3. La lucha ideológica

Otra función tan reconocida como la política, de las asignadas al SEF en esta etapa, está vinculada al rol ideológico que le cupo jugar en una doble dirección:

1) Desde el punto de vista de su acción sobre los **grupos subalternos**, el objetivo central del SEF puede resumirse como la **formación del ciudadano**. Pero esta meta no podía asumir un rol neutral: se trata de socializar en forma homogénea en concordancia con la visión de la élite dominante y dirigente.

Esta suerte de "molde" contestaba a dos visiones alternativas que se desarrollaron en la etapa: la perspectiva antisistémica de los discursos anarquista y socialista, que luego analizaremos con mayor profundidad; y la perspectiva en constitución de un discurso nacional popular elaborado por los intelectuales orgánicos de lo que podríamos denominar "bloque de oprimidos".

Esta lucha ideológica tiene también su expresión específicamente pedagógica. El terreno de la didáctica se debate en la opción nada ingenua entre los métodos directivistas y los métodos de la escuela activa.

La propuesta pedagógica de Vergara fue desafiante para el paradigma pedagógico oficial: el educador debería estimular a los jóvenes para la investigación y la crítica. Pero para que esto se pudiese implementar, había que romper trabas que eran esenciales en la escuela tradicional: reglamentos, planes, horarios, programas y la cerrazón a la comunidad.

"La relación educativa debería ser una libre convivencia entre maestros y alumnos, directa e íntima, eliminando los textos e incluyendo notas tomadas por los educandos, suprimiendo los exámenes y transformando la clase en una reunión libre de jóvenes que tratarían en conjunto asuntos de estudio. La escuela conservaba una orientación temática básica, con programas de tipo concéntrico y con un sistema de promoción de acuerdo con el progreso individual. La acción jugaba como un elemento educativo central, pues

hacía posible la concertización de un programa predeterminado, resultante de la actividad de todas las generaciones anteriores: de tal modo la educación debería convertir al saber en actos para cumplir su misión". (A. Puiggros, 1984).

El propio Vergara llega a conclusiones incontestables a partir del encuadre otorgado a su propuesta pedagógica: la escuela tradicional era un régimen opresivo para los alumnos como para los docentes. Asumió una postura antiescolarizante y consecuentemente antioligárquica. Con un acercamiento tácito a las posiciones pedagógicas marxianas, llegó a establecer la necesidad del trabajo productivo en la escuela.

Con excepción de esta experiencia pedagógica, por demás limitada tanto en el tiempo como en el espacio, otros discursos y enunciados pedagógicos provenientes del campo popular fueron subsumidos bajo la égida de la INSTRUCCIÓN PÚBLICA. ⁽³⁾

Curiosamente, esta experiencia impulsada por el pedagogo Vergara, verdaderamente alternativa y antagónica a la pedagogía oficial, se desarrolló en el marco institucional de la escuela: debe recordarse que Vergara era Inspector Nacional de la Superintendencia de Escuelas de Mendoza. Y si bien la propuesta fue finalmente clausurada por el propio gobierno nacional dado su carácter altamente movilizador, debe rescatarse como una posibilidad político-educativa **dentro de la red institucional del Estado liberal-oligárquico**.

En estos términos fue planteado un eje muy significativo que implicó aristas vinculadas a los procesos de construcción del conocimiento: ¿quién era "propietario" de "la verdad"? ¿Quién/quienes poseía/n los saberes socialmente significativos? ¿Por qué vías se transmitía este saber?

La respuesta a todos estos interrogantes se concentraba en un único actor institucional: la ESCUELA era depositaria del saber válido, y en el aula el docente era su "propietario".

En efecto, debe considerarse que en aquél contexto la lecto-escritura y el cálculo eran indispensables herramientas para garantizar otras cuestiones, vinculadas a una participación crítica y reflexiva. El sistema educativo ponía en manos de los estudiantes un arma conceptual, que intentaba sin embargo acotar por intermedio de una cultura disciplinaria y represiva.

2) En relación a los **factores tradicionales de poder**, en esta etapa el conflicto ase desarrolla alrededor de la hegemonía en términos ideológicos y pedagógicos con la institución Iglesia Católica, que hasta la unificación nacional sustentaba el monopolio ideológico sobre las conciencias y no estaba dispuesta a resignarlo.

El Estado liberal-oligárquico y la Iglesia confrontan en uno de los períodos más álgidos que recuerde la historia.

Esta pugna tiene su origen en 1810 y se desarrolla acerca de quien sustenta la hegemonía en el seno de la sociedad civil. Hoy puede afirmarse que, más allá de la sorpren-

(3) *La INSTRUCCIÓN PÚBLICA, es abordada aquí desde una perspectiva crítica como forma de imposición de determinados contenidos, valores y metodologías que apuntan a la formación de un ciudadano conformista. En una época como la actual, en que las fórmulas neoconservadoras han arrasado con los lugares tradicionalmente asignados al Estado (o están en proceso concretarlo) es oportuno señalar que, a una instrucción pública autoritaria y de signo oligárquico, corresponde diseñar otra instrucción pública de carácter democrático y popular en lugar de destruirla e imponer la cruda dinámica del mercado.*

dente capacidad de aggiornamiento de la Iglesia Católica, no se dan resoluciones definitivas a este conflicto que surca la historia de la educación argentina.

LA PRINCIPALIDAD O SUBSIDIARIEDAD DEL ESTADO EN MATERIA DE PRESTACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO SE DEFINE EN CADA ETAPA HISTÓRICA DE ACUERDO A CIERTOS FACTORES VARIABLES Y CONVERGENTES QUE VUELCAN HACIA UNO U OTRO POLO DE LA DICOTOMÍA LA REAL INFLUENCIA DEL ESTADO.

La lucha de la Iglesia por incorporar la religión católica como religión de Estado, fracasa en 1853 y vuelve a fracasar en 1860.

En la década de 1880 vuelve a hacer eclosión alrededor del SEF.

Un elemento básico que permite comprender la derrota coyuntural de la Iglesia es que, a partir de suscribir la línea papal francamente "anticapitalista" se ve enfrentada a la élite política, pero, a su vez y fundamentalmente, se opone a un proceso económicosocial objetivo vinculado a la integración de las economías nacionales a un mercado mundial en constitución que preanuncia la internacionalización de la economía, y de cuya dinámica es imposible escapar en los hechos.

A partir de esta posición, disminuye también su incidencia real en la sociedad civil. La Iglesia se aísla, y su aislamiento crece al ritmo incesante del incremento demográfico operado a fines del siglo XIX. Desalienta inclusive la adscripción a la carrera sacerdotal.

La consigna de la Iglesia en aquel momento fue recuperar el decoro, la dignidad y la independencia. La respuesta del poder político fue que el decoro y la dignidad eran posibles sí y sólo sí renunciaba a su independencia.

Desde este lugar, el gobierno intentó un fuerte control sobre la Iglesia, fortaleciendo la tendencia arriba citada sobre la concentración de poder en la élite gobernante.

Son ilustrativos los argumentos de Wilde para fundamentar la ingerencia del gobierno en las actividades de la Iglesia: dado el importante rol social de la religión -sostenía- no puede sustraerse su práctica y su organización al control estatal. Se llegó a plantear la supervisión de la enseñanza impartida a los seminaristas con el fundamento de que esas clases eran caldo de cultivo para ideas subversivas.

En este marco, la clase dirigente optó por no separar la Iglesia del Estado, sino por mantener un tipo específico de unión en la que la primera se subordinase al segundo.

La medida que tomó la Iglesia -que llamó a abandonar las escuelas dotadas de maestros protestantes- tuvo muy poco éxito y por poco tiempo. Inclusive diversas diócesis - como la de Buenos Aires- no acompañaron estas medidas impulsadas por los sectores más revulsivos de la jerarquía.

El debate en torno a la Ley 1420 refleja de manera cristalina esta pugna, que se saldó a favor del Estado oligárquico-liberal.

En los sentidos mencionados, es manifiesto el eje acerca del rol del Estado en materia educativa. Si aquí tenía un rol central contra las propuestas ideológicas del "pasado" y del "futuro", en etapas históricas posteriores esta supremacía se pondrá en entredicho.

2.b. Las voces de la sociedad civil

En este apartado intentaremos describir y analizar las propuestas pedagógicas que emergieron del campo de la sociedad civil y que supusieron propuestas pedagógicas alternativas a la educación dominante. Aquí reconfirmamos la noción de continuidad y ruptura y de complejidad de la lucha cultural, al adelantar que, por un lado, experiencias renovadoras y rupturistas surgieron de la propia escuela pública; y, por otro, sectores que pregonaban la destrucción del capital y del capitalismo adquirieron el modelo de educación tradicional propuesto por la cultura oficial y con los mismos excluyentes supuestos epistemológicos.

De lo que se trataría, es de desentrañar los sentidos pedagógicos circulantes en el conjunto de la sociedad, develando el juego de configuraciones pedagógicas hegemónicas y contrahegemónicas que trascienden los muros institucionales y se instalan en la dinámica social.

2.b.1. Los debates originales entre anarquistas y socialistas. Su articulación con el discurso pedagógico dominante

La polémica desarrollada durante el siglo XIX, nos muestra la configuración de unos sistemas educativos diseñados por la burguesía a partir de dos demandas simultáneas que expresaban en el terreno pedagógico la lucha de clases: por parte de los intereses del capital, la necesidad de reproducción ampliada de las relaciones sociales capitalistas para garantizar los procesos de acumulación. En términos de la calificación de la moderna industria emergente, la internalización de hábitos del moderno proletario y la inculcación de valores que apuntalen la conciencia de la denominación ejercida en el terreno de la economía y de la cultura, la burguesía impulsaba un modelo educativo dirigido centralmente al aumento de la capacidad productiva para la infancia proletaria. Algunos de los intelectuales orgánicos de la burguesía de carácter más avanzado, sostenían un sistema general de enseñanza, primordialmente estatal.

Desde el proletariado, la demanda expresaba la necesidad de mayor acceso a los procesos de producción, circulación y consumo del saber.

En construcción de un nuevo bloque histórico encontraba un puntal para su legitimación en la configuración de la ESCUELA PÚBLICA, que articuló las demandas del CAPITAL y el TRABAJO, subordinando las segundas a las primeras.

En relación a las corrientes socialistas y anarquista, tienen un aspecto que las homogeniza por sus enunciados pedagógicos: en uno y otro caso, están íntimamente ligadas a la lucha por la hegemonía.

En este sentido, la respuesta efectiva de la burguesía se caracterizó por la negación de la presencia de estos actores, pero incorporando sus demandas -sesgadas- al discurso pedagógico oficial, que se convirtió en el paradigma universal de la "VERDAD" y de la "CIENCIA": era esencialmente excluyente de la presencia de otros sentidos y quitó legitimidad a cualquier intento de cuestionar sus fundamentos y su validez.

Tanto los discursos anarquistas como socialistas apuntaban a desnudar la trama opresiva del sistema de enseñanza estatal, intentando construir una propuesta que negase en bloque el discurso pedagógico dominante.

Solo Marx comprendió la imposibilidad de esa tarea, por reconocer no sólo sus propias fuentes en la cultura burguesa, sino (implícitamente), que la cultura burguesa era producto de sus circunstancias y de rescates del pasado a los que necesariamente atiende toda construcción cultural.

No es posible entender el fenómeno de la cultura sino como un proceso simultáneo de continuidad y ruptura. Por ello la propuesta pedagógica marxiana no existió como un corpus cerrado, sino centralmente como crítica a la pedagogía dominante; dejando entrever algunas líneas posibles para el futuro como un imaginario funcional a la utopía comunista: intentó romper obstáculos epistemológicos, políticos y sociales. En este sentido, es posible afirmar que uno de sus grandes aportes fue la apertura de nuevas sendas y la sugerencia de nuevos interrogantes.

Entre dos posturas existentes, saber:

1) que la educación puede mitigar aún superar los males sociales del sistema, reduciendo la desigualdad y otros efectos indeseados provocados por una economía de mercado (posición que podríamos denominar **educacionismo**); y

2) que la educación nada puede hasta la transformación radical del modo de producción capitalista (posición que podríamos denominar **reproductivismo**).

Podemos afirmar que la posición marxiana es superadora de esta rígida dicotomía.

Marx entendía que la lucha al interior del aparato estatal coadyuvaría, como condición necesaria pero no suficiente, tanto a la formación del sujeto revolucionario como a la educación integral del hombre, si bien este último elemento aparecería en su totalidad sólo con la abolición del capitalismo.

Uno de los objetivos permanentes en la construcción marxiana es la adquisición por parte del proletariado de una identidad teórico-política propia que expresara no sólo una **conciencia del sí** sino, a la vez, una **conciencia para sí**.

Esta constitución del proletariado como sujeto social abriría la posibilidad de la diferenciación de un discurso proletario en el interior del espacio estatal.

La dimensión política de lo educativo adquiriría en Marx importancia creciente, al convertir al proletariado en motor del cambio revolucionario superando en este punto sus originales concepciones hegelianas que otorgaban supremacía al quehacer filosófico, al pensamiento; por sobre la praxis de las masas.

Así, la formación del sujeto revolucionario era un proceso que vinculaba la teoría y la práctica, de naturaleza eminentemente político-pedagógica, y no un reflejo automático de los antagonismos verificables en el terreno de la estructura económica.

Por su parte, la corriente anarquista rechaza de plano los análisis del rol de la cultura y la pedagogía.

El anarquismo, tiene como dato específico una pretensión universalista, y todos sus análisis remiten a categorías abstractas sin matices reconocibles (el PROLETARIO es el SUJETO REVOLUCIONARIO por excelencia en todo tiempo y lugar; y con la misma intensidad).

Hace hincapié en el carácter "intuitivo" del socialismo inherente a la condición de proletario. Para Bakunin, el "saber" oficial disparado por la burguesía sólo apuntalaba esos intereses de clase. Las conclusiones que se deducen de esta posición son lapidarias para la escuela pública, negando todo valor progresista a la extensión de la escolaridad en la sociedad. Con ello, negaba toda posibilidad de lucha al interior de la red educativa estatal con dos efectos simultáneos.

Uno de orden predominantemente teórico, como la dificultad de reconocer a la CULTURA como un proceso de construcción complejo y contradictorio que se desarrolla sin interrupciones y que permite el progreso del conocimiento. Su negación en nombre de un futuro revolucionario, no hace más que tirar de la bañera al niño junto con el agua sucia.

Un segundo efecto de orden práctico, que se traduce en liberar al orden dominante de una lucha en su terreno que permita desnudar sus construcciones ideológicas, y, en esa lucha, "moldear" al sujeto revolucionario.

El planteo de Marx, a diferencia de muchos de sus seguidores, estaba abierto en forma coherente con la idea de la relatividad histórica de las formas posibles de organización política.

El marxismo institucionalizado rescató los tramos cerrados del discurso marxiano, se legitimo una única y posible lectura de Marx, reviviendo en el campo revolucionario al educador tradicional portador del saber que así lo transmite al educando.

La tercera tesis sobre Feuerbach ilustra el carácter dialéctico que le concede Marx a los procesos sociales en general, y a los educativos en particular:

"La teoría materialista de que los hombres son productos de las circunstancias y de la educación y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que son los hombres quienes cambian las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado". (Marx, 1973. Ob. Esc.).

No era posible concebir al hombre como una "tabula rasa" en la que el educador inscribía libremente su sello, así como tampoco el innatismo o las condiciones subjetivas podían explicar satisfactoriamente la imbricación de los hombres histórica y socialmente considerados en relación con el medio social y la naturaleza.

La relación entre TRABAJO Y EDUCACIÓN es otra de las variables centrales del pensamiento de Marx. Pero es necesario insistir en que no es admitido cualquier trabajo infantil en esta perspectiva. Marx fue testigo presencial de la superexplotación a que fue sometida la infancia proletaria en Inglaterra, y dedicó largos tramos de "El Capital" al análisis de este fenómeno.

Esta posición marca puntuales diferencias con los socialistas utópicos quienes reivindicaban todo tipo de trabajo infantil como positivo. La diferencia planteada alrededor de estas categorías articuladas -trabajo y educación- abre el camino para dos alternativas antagónicas: educar para el trabajo con el fin de incrementar la tasa de explotación; o, por el contrario, educar para el trabajo con un fin de emancipación.

Esta contradicción será el eje del conflicto en la segunda mitad de los XIX, en el diseño e implementación de los Sistemas Educativos Formales europeos: ¿Qué EDUCACION? Fue la pregunta que orientó el debate en ese contexto histórico.

Hay coincidencia en rescatar como ideas-fuerza de la pedagogía marxiana (insistimos, de carácter incompleto en tanto no se preocupó Marx de elaborar un cuerpo teórico en este sentido): la vinculación entre la ESCUELA y el TRABAJO; LA EDUCACIÓN POLITÉCNICA Y LA EDUCACIÓN INTEGRAL.

Un hecho que a esta altura conviene enunciar, está vinculado a la pretensión de la existencia de un solo discurso pedagógico marxista, opuesto a la sugerencia de la pluralidad efectiva de discursos pedagógicos (y no sólo pedagógicos) marxistas: adscribimos a esta segunda opción.

Hasta la Revolución de Octubre, pueden distinguirse dos grandes vertientes en el movimiento socialista: una representada por A. Bebel, que se encuadraría en una visión que influyó desde los socialistas utópicos y que en lo político privilegiaba las vías de evolución más o menos pacíficas al socialismo. Esta perspectiva no era ingenua, y reflejaba las posibilidades electorales de un poderoso Partido Socialdemócrata (particularmente el Alemán, que contaba a fines de siglo con un caudal electoral del 25% de los votantes) que veía en el “mercado político” posibilidades concretas de acceso al poder de Estado.

Lenin, por su parte, defendía otra estrategia de construcción de la sociedad socialista. Es posible que los factores contextuales incidieran en esta diferencia, dado el carácter represivo del zarismo, y el carácter gelatinoso de la sociedad civil rusa: se trataba de arrebatar el aparato estatal con un partido de cuadros (y, efectivamente, así lo hizo).

Este político revolucionario dejó entrever elementos pedagógicos en su obra, en particular en la relación entre las masas y el partido de la clase obrera.

Dado que, en un nivel de actividad espontánea, las masas no pueden sino alcanzar una limitada conciencia gremial es necesario que un elemento externo -los intelectuales revolucionarios formados en el sistema educativo capitalista- impulsara el desarrollo de la conciencia de clase hasta que en el conjunto de la clase obrera estuviese a la orden del día el objetivo de la revolución socialista.

La clase obrera era portadora de un embrión de la conciencia socialista por sus propias condiciones materiales de vida: Por lo tanto, la tarea política más importante tenía un contenido centralmente pedagógico: la lucha por la hegemonía, primero al interior de la clase, luego hacia el conjunto de la sociedad. ⁽⁴⁾

Aquí reaparecen las relaciones posibles entre vanguardia y masas; entre espontaneísmo y conciencia revolucionaria; entre teoría y prácticas populares; y, en un sentido más profundo, entre **saber y no saber**.

La solución que propone Lenin madura en la única dirección posible según los términos en que fue planteado el problema: el Partido, dirección conciente y orgánica de la

(4) La sugerencia de que la hegemonía de la sociedad civil se alcanzaría luego de la hegemonía al interior de la clase no presupone un proceso consecutivo, sino simultáneo: pero no estaría en condiciones de garantizarse el segundo sin el primero.

clase obrera, debe acercar ese valioso saber al proletariado; saber que le permitirá a esa clase obrera convertirse en sujeto y no en mero objeto de la historia.

El propio discurso leninista va modificándose en la medida en que cambia el contexto político, y en que el Partido Bolchevique se acerca a la toma del poder: de una defensa cerrada de las libertades democráticas, se reconoce -ya con la toma del poder estatal a manos del Partido- que habrá una restricción de estas libertades mientras exista Estado; y que la desaparición del Estado será un proceso mucho más gradual de lo previsto.

Se cometería, sin embargo, una omisión imperdonable si se obviarán las condiciones en que se produjo el viraje discursivo: al urgencia de las tareas democráticas nacionales y la agresión interna y externa empujaron la centralización del poder. En términos pedagógicos, sin embargo, cabría la posibilidad de haber pensado sentidos más abiertos y flexibles, sin circunscribir el único saber legítimo y aceptable al marxismo convertido en doctrina.

En el balance, es un dato relevante la eficacia que tuvo el modelo en un contexto signado por la escasez de recursos y enormes dificultades políticas, socioeconómicas, culturales y aún militares.

Con esto, el costo del modelo se expresó en un visceral autoritarismo, en la imposibilidad de cualquier modificación del vínculo pedagógico, en la inmutabilidad y cerrazón de sus discursos y prácticas estatales en materia educativa.

El intelectual orgánico que reclamaba Lenin, el maestro de “nuevo tipo”, se trocó en una correa de transmisión acrítica de las fórmulas partidarias y la postura crítica expresaba un virtual desviacionismo burgués que debía ser controlado por el Partido.

En la etapa fundacional del socialismo soviético se asistió a un rico debate entre los maestros que concluyó, sin embargo, en tendencias fuertemente centralizadoras.

Por su parte, la necesidad de industrializar el país a marcha forzada indujo una formación que permitiese adecuar la reproducción de la fuerza de trabajo a las imperiosas necesidades de crecimiento económico: la adopción de métodos tayloristas, que apuntaban a un incremento de la productividad, tuvo como contrapartida la exclusión de los discursos pedagógicos populares, aún de aquellos que antes de la revolución sustentaba el propio Partido Comunista.

El tema aquí era, básicamente, cuales debían ser las características de la enseñanza: si debía tener un carácter integral o parcelada con capacidad de formar obreros abnegados y sumisos.

A. Puiggrós estudia las pugnas del período en relación al modelo y los discursos pedagógicos. Un debate que nos importa destacar aquí es entre Lenin y el Proletkult. Para esta última organización, la cultura debía construirse sobre nuevas bases evitando todo contacto con la cultura burguesa. Lenin, por el contrario, otorgaba gran importancia a la herencia cultural de la burguesía como el punto de partida para la construcción de una cultura socialista.

Con el desarrollo de estos debates, se fue implementando un modelo crecientemente centralizado. En otros términos, la concentración del “saber” y poder estaba ya instalada bajo el ala triunfante de la tendencia tecnocrática.

En la Internacional Comunista se desarrolló un intenso debate alrededor de dos corrientes bien diferenciadas: la pro soviética y la socialdemócrata. Hubo posiciones eclécticas que intentaron rescatar fragmentos de ambas configuraciones discursivas.

Uno de los objetos de debate fue la posición alrededor de la cuestión nacional, defendida por los socialdemócratas.

Los elementos básicos de discusión en torno al modelo pedagógico pueden resumirse en los puntos subsiguientes:

- ❖ Qué vinculación debía establecer entre educación y trabajo;
- ❖ Si la educación debería tener un carácter parcializado o plurilateral;
- ❖ Si debía tener un carácter neutral o clasista (proletaria);
- ❖ Qué papel debería jugar el Estado en el proceso educativo.

Hubo una clara reacción a la orientación monotécnica y doctrinaria que iba tomando la pedagogía soviética, que se expresó como una reivindicación humanista y liberalizante.

Por su parte, los soviéticos sostenían que el Estado ejercía un nuevo tipo de dominación, aunque extremadamente favorable al desarrollo de la infancia, lo cual obligó a admitir a los pedagogos franceses que “tal vez” fuera necesario el ejercicio de la dictadura del proletariado en educación.

Hubo, finalmente, una absoluta subordinación al comando soviético y sus criterios.

Podemos resumir este punto indicando que la original crítica de Marx a las pedagogías capitalistas, que abría nuevas sendas epistemológicas, y dibujaba algunos trazos de un posible diseño pedagógico superador.

El cable a tierra con la realidad, sin embargo, consistió en aprehender sus aspectos más cerrados. Posiblemente, la novedad y urgencia de las tareas democrático-revolucionarias; la agresión interna y externa fueron algunos de los factores que impulsaron una creciente centralización del poder y del saber, y apuraron una rigidización de los vínculos pedagógicos remitidos en todos los casos a la voz del marxismo oficial.

2.b.2. Los ecos latinoamericanos

En América Latina estos discursos llegaron en forma fragmentaria, desordenada y se asumieron como enunciados sectoriales a través de sus portadores, inmigrantes proletarios que adscribían bien a concepciones anarquistas, bien a concepciones socialistas.

Su carácter sectorial en representación exclusiva del Sujeto Proletario obstaculiza avanzar en una construcción hegemónica, al no abarcar interpelaciones nacionalistas, democráticas y populares. Se circunscribe a la clase.

Marx no abordó sino lateralmente el análisis correspondiente a las economías menos desarrolladas, más bien lo hizo en función de descubrir como se imbricaban con el capitalismo europeo, que sí había sido un principal objeto de su estudio.

Si bien pudo vislumbrar el fenómeno de la dependencia a partir de percibir el desarrollo desigual de la economía, y la funcionalidad de la división del trabajo con el proceso de acumulación del capital, no avanzó con el estudio concreto de las sociedades subordinadas.

En este contexto, no puede vislumbrarse desde el campo socialista algún análisis que escape al etnocentrismo y evolucionismo característicos del siglo XIX en toda Europa y en todas sus corrientes de pensamiento.

En nuestra región estas características se importan así, sin más: ni la ciencia “oficialmente” aceptada ni los saberes elaborados como contra hegemonía pudieron sustraerse a la idea de superioridad del capitalismo industrial en relación a las sociedad económicas y/o políticamente dependientes: en este sentido se produce una convergencia en el campo conflictivo de las ciencias sociales.

Aún así, mientras la ciencia oficial anunciaba la culminación de la historia y la llegada al verdadero estado de naturaleza; el marxismo indicaba que el capitalismo constituía una fase transitoria del desarrollo social de la humanidad.

Como referíamos arriba, los proletarios inmigrantes “importaron” estas visiones ideológicas.

Estas verdaderas “importaciones ideológicas” produjeron un idéntico resultado a otras adopciones acríticas de paradigmas: el discurso producido en condiciones radicalmente diferentes a las vigentes en las sociedades latinoamericanas intentaban explicar estas realidades con aquellos enunciados. Adaptar la realidad al dogma, entonces, se convirtió en una peculiar manera de anclaje a través de la cual anarquistas e inmigrantes pretendieron asumir la dirección del movimiento de transformación social en un sentido revolucionario.

A diferencia de otras “importaciones”, causas de orden psicológico y social permiten comprender una arista de este fenómeno: la inserción de los inmigrantes en una tierra desconocida, los indujo a la búsqueda de una teoría globalizante que les permitiera comprender una realidad distinta con parámetros fijados desde su tierra natal.

Estas ideas socialistas y anarquistas prendieron con mayor fuerza en aquellos países que registraron un elevado grado de inmigración.

Un eje temático muy importante de esta etapa (1980-1930) es el de la relación subordinada de los países periféricos con los centrales. Había al menos dos elementos que impactaban al interior de los grupos subalternos que constituían un difuso “bloque de oprimidos”:

a. La inexistencia de un sujeto social homogéneo que representara en la estructura predominantemente bipolar del capitalismo a la clase subalterna fundamental: el proletariado. La compleja composición social incluía un proletariado en formación que articulaba discursos sectoriales excluyentes con la existencia hegemónica de unas capas medias cuyas demandas eran por una creciente democratización política.

b. El “bloque de oprimidos” circunscribía sus demandas en el nivel puramente reivindicativo incluyéndose en la lógica hegemónica liberal-oligárquica. EN otras palabras: no se trataba de cuestionar el modelo, sino de lograr la mayor cantidad de conquistas posibles en ese marco.

Se produce entonces una construcción discursiva que oscila entre un poder proletario absoluto y la reivindicación meramente trade-unionista como eje de las luchas de los asalariados.

La dimensión política es tomada como bandera por los sectores medios urbanos y su partido orgánico: la UCR.

La triunfante revolución mexicana demostró la viabilidad de la insurgencia de las masas latinoamericanas. Y las élites dirigentes no podían obviar el fenómeno de la irrupción de las masas al escenario de la vida política, uno de los signos específicos de la modernidad que asumió, en América Latina, un carácter particular.

Los políticos que representaban a los oprimidos tomaban esta bandera de la participación política, convirtiéndose en líderes de procesos de democratización y en portavoces de la sociedad sumergida, sin plantearse aquí la superación revolucionaria del orden social.

En cambio, los socialistas de la II^o Internacional fueron incapaces de construir una hegemonía. Descalificaron sistemáticamente a las masas como portadoras de la irracionalidad y la barbarie en una lectura curiosamente convergente con la del liberalismo oligárquico. No pudieron ver, ni entonces ni más tarde, el germen de un nuevo sujeto capaz de transformar la sociedad en esa tumultuosa oleada de descamisados.

Estos sectores declararon su naturaleza portadora del saber y desconocieron la capacidad de la palabra y la expresión política de amplios sectores de oprimidos.

Prendieron entre los obreros sindicalizados, pero sufrieron la esterilidad del aislamiento.

No fueron capaces de articular un discurso hegemónico al extrapolar mecánicamente el análisis correspondiente a una realidad europea marcadamente dicotómica en el antagonismo entre burguesía y proletariado.

El anarquismo asumió hasta 1930 la dirección ideológica y organizativa del movimiento obrero, luego desplazado por las corrientes socialistas y comunista, y finalmente por el peronismo. Este anarquismo tiene su acto fundacional con la creación, en 1891, de la Federación Obrera Rural Argentina (FORA).

A. Puiggros efectúa una caracterización del pensamiento de Pellicer Paraide, un obrero tipógrafo español que impulsó la FORA.

Paraide sugería una división entre teoría -intelectuales instruidos en el fin doctrinario que operaba como objetivo estratégico -y práctica -quienes reducían su acción a la reivindicación inmediata.

En este esquema, si bien los obreros eran hacedores de la revolución social, los dirigentes tenían reservada una labor política-pedagógica: difundirían la cultura general, teórica y sociológica entre la clase obrera. A pesar de esta división, Paraide reivindica la libertad individual y el federalismo organizativo. Sugiere una base democrática, según la cual cada organismo funcionaría como una comuna revolucionaria.

En 1884, el italiano E. Mattei fundó la primera célula anarcosindicalista. El sindicalismo revolucionario tuvo gran influencia hasta la emergencia del peronismo.

Subyacía una concepción que identificaba saber y poder.

La difusión del saber, su generalización hacia los trabajadores atentaría contra los intereses dominantes; contribuiría a la desaparición del gobierno y del Estado.

Paradójicamente, en otro fragmento discursivo del anarquismo sustentaba que la educación tenía una función reproductiva de las condiciones político-culturales en las cuales surgía.⁽⁵⁾

La Anarquía liberaría las fuerzas sociales en un primer movimiento destructor del orden establecido.

Podría anticiparse que tanto el irigoyenismo como el peronismo retomaron este elemento del discurso y concretaron en la práctica una profunda liberación de los sectores subordinados. A diferencia de los anarquistas, no se plantearon la superación del modo de producción capitalista, sino, algo confusamente, su humanización. AL mismo tiempo, esta poderosa liberación de las masas se haría desde un encuadre particular: el MOVIMIENTO.

El discurso socialista, a su vez, encontró en Lallemand y Juan B. Justo a sus dos más destacados productores intelectuales, que tuvieron, además, una significativa influencia en América Latina.

Con la fundación del grupo Vorwarts, se plantearon como un objetivo central cuidar la pureza del marxismo y difundirlo para atacar la ignorancia y la barbarie, una de cuyas expresiones era el anarquismo. Expresaban un visceral antihispanismo -encuadrado en las tradicionales rivalidades intraeuropeas -y un curioso panamericanismo, en el cual encontraban la clave para una configuración proletaria más adecuada al ideario marxista.

El rol atribuido a la escuela pública no tenía ninguna diferencia significativa con las sugerencias de Alberdi y Sarmiento. Mientras estos últimos avizoraban en el horizonte una sociedad equivalente a la europea capitalista y de los EEUU, Lallemand vea la perspectiva de una situación como la planteada en el Imperio Ruso en el borde de la primera década del siglo (1905).

La estrechez de su planteo, que reclamaba la construcción de un orden socialista, lo llevaba a enfrentarse con quienes, como el sector más avanzado y lúcido de la UCR, luchaban por el voto secreto y universal: esta tarea desviaría -según la lógica implícita de estos intelectuales- al proletariado de su misión histórica.

Un rasgo predominante en la Internacional Socialista fue su negativa a admitir el desarrollo desigual del capitalismo, y por tanto:

- a. Había una única vía posible para la construcción del socialismo; y

(5) El debate sobre el rol reproductor o transformador de los Sistemas Educativos Formales encuentran aquí un punto de partida: ¿era el conocimiento distribuido en la red institucional escolar una herramienta de emancipación o, por el contrario, reforzaba la hegemonía del poder dominante? Sin adentrarnos en este tema específico, que trasciende los límites de este trabajo, podemos afirmar que ambas respuestas pueden ser verdaderas al mismo tiempo.

La vanguardia debía insertar la conciencia de clase en todos los pueblos del mundo, especialmente aquellos más atrasados que emergían de órdenes feudales. El espontaneísmo de las masas se oponía a la formación de una conciencia socialista.

2.3. Las fisuras del capitalismo oligárquico

A esta altura del análisis, transcriptas algunas voces alternativas a este paradigma oligárquico-liberal, es oportuno señalar que las dos primeras décadas del siglo XX abren la perspectiva de una crisis global del capitalismo clásico, poniéndose en entredicho la dominación fundada en el mercado omnímodo, y ensayándose diversas formas de resolución a esta crisis.

En líneas generales, podemos puntualizar como datos principales en estos procesos:

1. Se asiste a un agotamiento de acumulación basado en la libre competencia, con un agudo proceso de concentración del capital y una masiva pauperización de medianos y pequeños capitalistas, desatándose una extensa crisis social.

2. Se produce una formidable movilización de masas que ocupan la escena política constituyendo un dato incontestable de la realidad. La ausencia de las masas, proscriptas durante el capitalismo oligárquico, aparecían “rescatadas” en forma tumultuosa en las primeras décadas del siglo en curso.

3. En esta misma dirección, las tradicionales formas de hacer política -que suponen modalidades elitistas y excluyentes- son inexorablemente impugnadas, abriéndose nuevos canales de participación que transitan diversas formas posibles.

4. En suma, se produce una verdadera crisis global del capitalismo que se resolverá de diversas formas, dentro del sistema capitalista (fascismo, democracia burguesa, populismos) o fuera de él (notoriamente, las revoluciones socialistas) pero en todos estos casos se rompe el antiguo pacto de dominación hegemónico por las élites oligárquicas y se reestructura la relación de Estado y Economía y también de Estado y Sociedad.

2.4. Algunas notas sobre el caso argentino

En Argentina se expresó tempranamente la oposición al ejercicio político basado en la exclusión de los grupos subalternos.

1890 fue el año de la pueblada antioligárquica, conducida por Alem, y que inaugura una forma de resistencia particular al “Antiguo Régimen”.

Esta lucha de los grupos sociales medios urbanos tuvo respuesta en el mediano plazo a través de la sanción de la Ley Sáez Peña, y en el primer sufragio universal, secreto y obligatorio que condujo a Irigoyen al sillón de Rivadavia.

Esta conquista tiene causas adicionales al coraje de los líderes radicales.

Los comportamientos de la burguesía traban la reproducción del sistema capitalista; y sus intereses de clase exigen una intervención estatal que, colocándose por encima de los capitalistas individuales, garantice una racionalidad capitalista general y superior que dé lugar a la acumulación desde la perspectiva del largo plazo.

Como lo expresara con tanta claridad la fórmula keynesiana, el Estado se va a convertir en la última frontera posible que permite salvar al capitalismo de los capitalistas. Por tanto, se pone de manifiesto la creciente inviabilidad del “Estado capturado” que se relacionaba con la sociedad civil de manera dual: casi fusionado con las clases dominantes; casi antagónico a las subalternas.

En segundo término, se asiste a una mayor universalidad del Estado que va dejando de ser un Estado de los capitalistas para convertirse en un Estado Capitalista, que no sólo garantiza la existencia y reproducción de la clase de los capitalistas sino también de la clase obrera y otras clases subordinadas ubicadas en el sector terciario. Este Estado puede asumir, con mayor razón que hasta entonces, su carácter de representante del interés común.

Junto con estos factores, y como efecto de los mismos, se produce la desintegración de los mecanismos de dominación oligárquica basados en dos reformulaciones: la desaparición de los partidos oligárquicos de notables y su reemplazo por los partidos de masas; y, en segundo término, la reforma de articulados constitucionales que impiden prácticas políticas de corte democrático.

2.5.1. Las significaciones de la REFORMA UNIVERSITARIA

La interpretación más mecánica del “marxismo oficial” reduce el movimiento reformista a una reivindicación específica de la pequeña burguesía para obtener prebendas relacionadas con el Estado, y sin ningún tipo de contacto con las reivindicaciones obreras.

Quedan excluidas de estos análisis las consideraciones alrededor de las contradicciones generacionales así como el arco de las luchas antiimperialistas efectivamente operantes.

El problema generacional no es un dato menor en el análisis del fenómeno reformista. El Manifiesto Liminar expresa las ansias de una generación por sintetizar demandas de democratización educativa pero condensa otros reclamos más generales y profundos del conjunto de la sociedad, del bloque de oprimidos.

Podemos coincidir con Berman, para quien ... “la juventud (...) no puede llegar a constituir un fenómeno uniforme o una clase, y es sin embargo un actor social que produce un sentido específicamente vinculado a la condición generacional. Pero ese sentido no es el único ni tiene como causa exclusivamente la edad, la condición de clase o la condición de trabajo.” (citado en obra referida de A. Puiggros).

No parece posible captar la dimensión de este hecho histórico a partir de su reducción al problema de clase o de estructura de clases, y esto por dos motivos convergentes:

1º Porque, como ya expusimos anteriormente, la contradicción principal de la etapa fue la de oligarquía sectores populares, y no burguesía/proletariado; lo cual dificulta en términos de la concepción marxiana transvasar sin más un sistema de categorías que, en cambio, reflejó en mucha mayor fidelidad la realidad de los países capitalistas avanzados.

2º Porque junto al conflicto de clases -que se expresó en Argentina con una especificidad diversa en relación a Europa- convergieron demandas “no clasistas” cuya importancia relativa no puede ser obviada como es el caso del factor generacional.

Dentro del movimiento reformista, el reduccionismo clasista fue expresado por Insurrexit, una tendencia de extrema izquierda con incidencia en la militancia reformista que concluyó renegando del movimiento en el cual había participado. Este grupo declaró la invalidez del movimiento reformista y formuló la existencia de un único camino para una Universidad verdaderamente libre: la Revolución Proletaria.

Desde una óptica político-pedagógica, estamos en presencia de un discurso precursor maximalista, que por un lado descubre los nexos estructurales de la institución escolar con el conjunto social y particularmente con el poder; pero niega su dinámica específica y, al interior de las instituciones estatales, en un proceso dialéctico de formación de la conciencia revolucionaria que Insurrexit pregonaba.

Para una evaluación más objetiva de la enorme resonancia que tuvo este proceso, de alcance nacional y latinoamericano, es menester señalar elementos que estuvieron presentes en el discurso reformista: postulados antioligárquicos y antiimperialistas, en algunos casos indigenismo y nacionalismo, etc.

El planteo subyacente a este movimiento expresaba la emergencia de un nuevo sujeto social -el Sujeto Pueblo Latinoamericano- y rompía con el discurso dominante, articulándose con el avance social y político de la clase obrera. Incluía a través de la revalorización de la Revolución Mexicana al campesinado.

En un mismo sentido, podemos concebir a la Reforma como una expresión un tanto precoz de la crisis del modelo oligárquico-liberal cuyos mecanismos de dominación comenzaron a cuestionarse como programa político con la Revolución del Parque.

Mientras que el radicalismo expresó las demandas nacionales y populares, tanto el socialismo como el anarquismo se redujeron a discursos sectoriales, entre enunciados totalizadores de revolución social/poder proletario y acciones que no llegaron a trascender el plano reivindicativo.

Estas corrientes de izquierda impidieron la efectivización de una labor políticopedagógica, actuando sólo en sectores restringidos de la sociedad: no supieron construir una contrahegemonía capaz de articular las dimensiones nacional y social, cosa que en buena medida realizó el irigoyenismo. Se trató de tareas de organización político-social y cultural que permitió una cierta reconfiguración del bloque de oprimidos como Sujeto y en ese marco puede entenderse mejor la Reforma Universitaria: su grito condensó las demandas progresistas circulantes en la sociedad, y una demanda por nuevas condiciones de producción y circulación de la cultura.

“Nuestra caracterización del movimiento reformista se basa, pues, en la tesis de la multideterminación de su discurso por parte de sujetos sociales y fragmentos de discursos político-ideológico diversos, los que, al coincidir en las interpelaciones antimperialistas, produjeron un discurso enfrentado al discurso liberal-oligárquico, y especializado en prácticas y sentidos pedagógicos”. (A. Puiggros, 1984).

2.5.2. Corrientes nacional populares, espiritualismo y educación en la etapa irigoyenista

Según pudimos ver hasta aquí, en las dos primeras décadas de este siglo se pusieron en cuestión algunos aspectos nodales del modelo liberal oligárquico (fundamentalmente en el plano político).

En Argentina se produjeron los mismos ecos que en todo el mundo, a partir de una realidad nueva en gestación pero asumiendo una modalidad específica que durante décadas tomó forma por vía del movimientismo.

Las experiencias revolucionarias de la URSS y México confluían incidiendo en una juventud que empuñaba violentas consignas subversivas del orden oligárquico. Las consignas de este período apuntaban a la redistribución de la tierra usurpada por oligarquía, al desarrollo de una industria nacional en forma sostenida y una política nacional-popular implementada coherentemente.

Si bien el poder oligárquico no fue desafiado frontalmente, el gobierno de Irigoyen combinó una política participativa por parte del Estado en las esferas económica y social (debe recordarse que un trabajador argentino en esa época triplicaba el sueldo de un par europeo) con una política represiva hacia los grupos obreros que cuestionaban el orden capitalista y propugnaban una salida socialista, o no capitalista.

No es posible obviar su responsabilidad política en la experiencia de la Patagonia sublevada y en la represión de la Semana Trágica -más allá de sus intenciones, presumiblemente muy diferentes -ni tampoco olvidar que impulsó beneficios sociales diferenciales cuyos efectos fueron el quiebre de las organizaciones obreras y el refuerzo de la desigualdad al interior de las ramas de la producción.

Junto con esto, limitó la penetración de las empresas inglesas ligadas a la actividad ferroviaria, dictó medidas de protección al consumidor y mantuvo una posición antimperialista y neutral frente a los bloques en guerra.

La propuesta irigoyenista rescataba las demandas de un nuevo sujeto popular, desde una propuesta auténticamente nacionalista.

El propio Irigoyen tenía una fuerte influencia de las corrientes racionalistas y espiritualistas. Su trayectoria docente estuvo influida por la propuesta democratizadora del krausismo, propiciaba el desarrollo del cooperativismo escolar y la creación de tribunales de niños para educarlos en la administración de la justicia.

En términos pedagógicos, solía sugerir a sus alumnas la preparación de las clases, su exposición y desarrollo completos haciendo mínima su propia intervención en el rol de docente coordinador.

La perspectiva metodología fue indudablemente democrática, pero este encuadre “no directivo” merece una observación sobre sus efectos en la distribución del saber.

Debemos preguntarnos sobre las posibilidades reales de garantizar resultados homogéneos en el aprendizaje a través de una metodología activa y espontánea. Esta cuestión en debate no es menor a la hora de evaluar las alternativas pedagógicas posibles.⁽⁶⁾

(6) En efecto, la discusión es importante en términos de democratización de la educación. La pedagogía no directiva se adapta a los tiempos y códigos de cada niño individualmente. El fuerte supuesto que merece consideración es la idea de que esta metodología supone el riesgo de reforzar las diferencias culturales que trae el niño desde su propia realidad de extramuros. Así, no será igual el proceso de enseñanza-aprendizaje en un niño que proviene de un hogar de profesionales de la Capital Federal que un niño que es hijo de mapuches y asiste a su escuela. El punto básico de la tensión entre una metodología tradicional y una no directiva desde una perspectiva democrática y popular es como respetar los tiempos individuales pero garantizando resultados homogéneos para todos.

Volvemos a coincidir con A. Puiggrós, ahora acerca de su caracterización del irigoyenismo: “Los orígenes de una pedagogía nacionalista, popular y democrática en Argentina deben buscarse en el punto de ensamble entre el reformismo y el irigoyenismo. Las tendencias clasistas y reduccionistas del reformismo nunca prendieron en el pueblo argentino ni tuvieron la capacidad de transformarse en discursos de carácter nacional-popular, dentro de las nuevas propuestas culturales transformadoras de la cultura Nación”. (A. Puiggrós, 1984).

El secular divorcio de la izquierda orgánica con la cuestión nacional, por un lado; y de los movimientos nacional-populares con las determinaciones de clase tuvieron consecuencias diversas entre las que podemos señalar:

- El aislamiento de la izquierda a partir de un discurso sectorial y excluyente incapaz de configurar una construcción contrahegemónica, acompañado de políticas reivindicativas trade-unionistas sin encontrar el nexo de la reivindicación gremial y la construcción del socialismo. En términos pedagógicos, adoptó en bloque y acríticamente el paradigma de la Instrucción Pública.

- Los límites del nacionalismo popular para rebasar las fronteras del modelo liberal-oligárquico en esta etapa, logrando una cierta redistribución de la riqueza a partir de un discurso que condensaba las demandas del plural y complejo bloque de oprimidos, configurando un discurso del Sujeto - Pueblo, que no pudo pasar mucho más allá del aspecto declarativo pero que tuvo un importante arraigo en la conciencia del conjunto de los sectores subalternos.

Si pudo, en cambio, comenzar a resolver una construcción cultural que contuviera, con categorías y valores, un imaginario de representación hegemónica, cuyo carácter general y abarcativo posibilitaba ser asumido por múltiples sectores y considerado como una expresión de los mismos.

Ni el racionalismo laico ni el marxismo ortodoxo, que o bien se impusieron por la fuerza o bien sufrieron el aislamiento por su carácter excluyente pudieron garantizar una verdadera hegemonía.

Por razones opuestas, el espiritualismo difuso, democrático, nacional y popular tampoco pudo configurar una hegemonía, oscilando en las oleadas contradictorias y aún antagónicas del conjunto social al que interpelaba. El movimiento fue subordinado a liderazgos carismáticos que cuestionaron sólo parcialmente el orden existente.

Un rasgo importante de la concepción radical fue su carencia de reflexión sistemática en materia económica, producto de dos factores concurrentes -al menos-; por un lado, la supremacía de la noción de “nacionalidad”; por otro, el rechazo al economicismo en su vertiente oligárquica o marxista.

En este contexto, podrá comprenderse el enorme valor asignado a la Reforma Universitaria por el radicalismo, en tanto forjadora de una nueva conciencia nacional y latinoamericana.

Otro aspecto importante que tomó el radicalismo fue el de la participación política, y las libertades políticas y sociales (siempre, como quedó demostrado, dentro de ciertos límites). A la luz de una época histórica que privilegió prácticas excluyentes y la concentración ilimitada del poder, estas banderas adquirieron su verdadera dimensión y se convirtieron en prerrequisito del cambio cultural.

El hito, entonces, de la Reforma Universitaria, expresó al mismo tiempo que una reivindicación político-social (quienes ingresan, quienes gobiernan la institución), una demanda específicamente pedagógica (qué y cómo se enseña).

Explícitamente, la tarea planteada era cambiar la orientación de una Universidad hasta entonces dirigida a la formación de cuadros de gobierno del régimen oligárquico. Debía crear intelectuales comprometidos con la causa nacional.

El eje de la autonomía universitaria no puede sino comprenderse como enunciado de un discurso democrático, y por tanto su alcance no puede sino relativizarse: la autonomía carecía de validez si no surgía de un orden democrático intramuros, y el acceso del estudiante a la vida democrática universitaria no era sino la extensión de los derechos de participación ciudadana al ámbito universitario, contra las prácticas de sumisión política y pedagógica. Irigoyen aprobó los estatutos reformistas y opinó sobre los aspectos morales del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, metodología y rol docente fueron objeto de su discurso.

La política radical excede el tema universitario. Removió obstáculos para la universalización de la enseñanza básica y destinó partidas presupuestarias efectivas para el desarrollo de la cultura popular. Desarrollo material y desarrollo cultural aparecían como un binomio inescindible.

Y si bien es cierto que en términos pedagógicos no difirió grandemente del modelo de Instrucción Pública, difirió en la definición del Sujeto educando, visto ahora desde una concepción nacionalista popular. Entre el campesinado, miles de jóvenes esperaban instrucción y ésta se asociaba al crédito agrario y a la tecnificación del campo.

En el discurso pedagógico radical se destacan aspectos constitutivos de la democratización educativa que incluyen:

- ❖ Democratizar las relaciones educativas, rescatando la escuela activa y sus principios.
- ❖ Democratizar el acceso y la permanencia en el SEF.
- ❖ Difundir la cultura entre los sectores populares.

En este marco se reivindicaban:

→ Igualdad de derecho no sólo en el gobierno -constituido como cogobierno- sino también en la práctica educativa entre docentes y estudiantes.

→ Reciprocidad formativa a estudiantes, actuando unos como maestros de los otros.

→ Un sistema de graduación que evalúe madurez y saberes alcanzados.

A diferencia de otras experiencias latinoamericanas, que crearon Universidades Populares paralelas, en Argentina la lucha se libró al interior de la institución universitaria estatal para dotarla de un carácter popular. Esta pugna reflejaba una fisura de la dominación oligárquica, que perdió el gobierno del aparato estatal como precio para mantener su dominación de clase.

Existen en este contexto otros discursos alternativos, que no podemos dejar de mencionar: nos estamos refiriendo en primera instancia a Saúl Taborda, un pedagogo influido fuertemente por concepciones espiritualistas, militante del reformismo. Intentó dilucidar las relaciones entre cultura y política, las articulaciones del plano coyuntural con

el proceso histórico de largo plazo, así como la ligazón potencial entre la cuestión nacional, la cuestión social y el fenómeno educativo (como los primeros factores impactaban en el último).

A. Puiggros nos señala que Taborda intuye que las relaciones entre la dimensión cuantitativa (ingreso, permanencia y egreso de la masa escolarizable en el SEF) y los procesos de democratización cultural no son equivalentes: la masificación de una institución no significa democratización. Taborda rescata las posibilidades de una escuela que integre la escuela y el trabajo.

Aníbal Ponce, por su parte, fue erigido en el paradigma del pensamiento marxista en materia educativa para América Latina. No pudo romper con la concepción positivista, etnocéntrica y evolucionista del mundo.

Pero intentó combatir la hegemonía liberal-oligárquica incorporando las demandas juveniles y de los grupos intelectuales.

En el discurso pedagógico de la Instrucción Pública, según vimos, convergen el evolucionismo liberal y socialista: su común percepción de las masas como hordas bárbaras, que sólo podían emitir fragmentos de discursos, los llevaba a una misma e inquietante sensación de desorden.

Y con esto, liberales y socialistas rescataban una misma estrategia de domesticación de las masas a través de un esquema que combinaba la represión con la defensa de la Instrucción Pública. La palabra sarmientina era el paradigma educativo y cultural que moldearía a las masas, erradicando su componente de barbarie.

En este marco, la búsqueda de Ponce se remitía a sistemas cerrados y respuesta unívocas. No es posible sustraer esta modalidad de producción teórica del contexto de producciones de la II^o y III^o Internacionales, en que se privilegiaba la configuración de órdenes homogéneos, dogmas y axiomas inmovibles. En aquél mismo contexto, sin embargo, M. Adler, José C. Mariátegui y A. Gramsci se constituyeron como valiosas excepciones a esa modalidad de trabajo intelectual, aportando visiones enriquecedoras y continuadoras de la herencia marxiana.

El reduccionismo de Ponce se expresaba no sólo en su concepción pedagógica, sino con toda claridad en su psicología biologicista y clasista: en este sentido no es sorprendente el rechazo a las concepciones espiritualistas que se expresaban tanto en el gobierno de Irigoyen como a la irrupción de las masas a la vida política que era percibida por Ponce como portadora de caos e irracionalidad.

Con un criterio igualmente evolucionista, desconoció los aportes de la escuela activa, porque introducía enunciados subversivos del orden que imponía el modelo de Instrucción Pública. Y también desafiaba los métodos del paradigma positivista, con todos los efectos perniciosos para la construcción de un saber puro y válido.

Tal vez uno de sus aportes más valiosos fue el cuestionamiento a una idea-fuerza del liberalismo: la caracterización de la escuela como espacio de realización personal y movilidad social.

Su crítica, se funda en el esquema clasista y no puede despegarse de él, ajustando en todo caso la realidad a su propio molde teórico.

3. Algunas conclusiones de esta etapa

Nos importa aquí destacar que en la fundación del Sistema de Educación Formal en Argentina se abren al menos dos frentes de lucha al interior de la institución escolar, y que de alguna manera expresan el carril donde se desenvuelve, en este ámbito, el terreno de las luchas sociales (de clase, generacionales, etc).

Una primera es la de la ESCUELA PÚBLICA versus la INICIATIVA PRIVADA, que se sintetiza en la discusión parlamentaria sobre la ley 1420.

Si bien no es posible aceptar acríticamente la reivindicación liberal de la Escuela Pública (hay, en este sentido, DIFERENTES ESCUELAS PÚBLICAS POSIBLES) está claro el interés que persiguen los defensores de la iniciativa privada. Esta lucha se prolongará hasta la actualidad, en un proceso nunca definitivo.

Una segunda es en torno a los procesos de DEMOCRATIZACIÓN EDUCATIVA, una variable indudablemente compleja que sintetiza:

a. La lucha por el **acceso** a la institución escolar de sectores tradicionalmente excluidos del sistema.

b. La lucha por la **permanencia** en el sistema educativo, que reserva para sus hijos más desposeídos el camino de la deserción o la repitencia.

c. La pugna por la **diversificación** o no de la red institucional escolar, y que expresará la posibilidad de SEGMENTAR el sistema educativo, y por tanto reforzar las desigualdades sociales al darle a una porción de la población una educación de distinta calidad que a otra.

d. La pugna por el **método** de enseñanza: si el privilegio de la metodología tradicional o, por el contrario, activa. Sólo señalaremos aquí la complejidad del tema que excede los límites de este trabajo, sugiriendo remitirse a nota (6) de pie de página.

3. La educación argentina durante la vigencia del modelo de sustitución de importaciones. 1930-1976

3.1. declaraciones preliminares acerca de la delimitación de la etapa

Los cuarenta y seis años que transcurrieron entre la crisis del régimen oligárquico y la crisis denominada genéricamente como “crisis de los Estados Benefactores”, plantean la existencia de numerosas formas de régimen político y la emergencia de múltiples transformaciones culturales en el seno de nuestra sociedad nacional.

¿Cuáles son, entonces, los rasgos que unifican escenarios tan diversos, particularmente en Argentina, y que permiten sugerir un sustrato común a lo largo de este tumultuoso medio siglo?

Podemos puntualizar algunas características convergentes:

1. La crisis del capitalismo oligárquico expresó, con nitidez, una verdadera crisis de hegemonía. La oligarquía terrateniente, que no pudo dar respuestas a los desafíos de la crisis

mundial, perdió el consenso relativo que había le había posibilitado un rol conductor de la sociedad por más de medio siglo. Desde su definitiva declinación, en los '30, ninguna otra clase o fracción pudo asumir la hegemonía del conjunto social, desarrollándose un proceso de equilibrios inestables que se manifestó inequívocamente en el plano político-institucional.

2. Como ocurrió en todos los países capitalistas, en el plano de la economía el Estado asumió un rol principal. Durante la década del '30, en Argentina, (que en términos políticos tuvo, además, un incontestable predominio oligárquico) se tomaron las primeras medidas que asignaron un rol central al Estado (por ejemplo, la creación de la Junta Nacional de Granos), centralidad que sólo comenzó a perder de una forma muy particular en 1976. De allí que 1930 y 1976 sean los puntos de inicio y fin de esta etapa.

3. Otro rasgo del modelo de los Estados Benefactores, que en Argentina tuvo vigencia a partir de 1944-46, fue un importante sesgo redistributivo que incluía a los grupos subalternos haciéndolos participar significativamente del producto nacional.

Claus Offe señala en el plano social dos aspectos igualmente significativos característicos del modelo:

a. Existencia de sostén y apoyo estatal a todos los ciudadanos que sufren necesidades y riesgos típicos de una economía de mercado, bajo el aspecto de derechos legales de ciudadanía;

b. Reconocimiento de las organizaciones sindicales con su participación en la redacción de los contratos colectivos de trabajo así como en la formulación de políticas públicas. (Offe, C., mimeo Política Educacional UB, 1992).

“Cualquiera sea el objetivo reclamado, la característica común de las instituciones del Estado de Bienestar es su pretensión de distribuir el poder de demanda por mecanismos independientes del intercambio de la riqueza del mercado. Para ello, crea por diversos medios algo así como una “moneda social” (en términos de representación de valor capaz de realizar bienes y servicios), cuyo poder de intercambio no está definido por la riqueza de la que es propietario su titular, sino por una norma de fuerza legal que está legitimada por las estructuras de integración social vigentes. El Estado de Bienestar pretende reemplazar así, al menos en parte, los derechos de propiedad del ciudadano y el contrato privado por las intermediaciones de las instituciones políticas”. (R. Lo Vuolo y otros -1991).

3.2. Notas sobre el contexto en los “30

La crisis de los “30 disparó políticas económicas que intentaron superarla no tanto por preceptos ideológicos apriorísticos, como por métodos de ensayo y error.

En primer término, y repitiendo un ciclo que se había expresado menos dramáticamente durante la Primera Guerra Mundial, la caída de las importaciones manufacturadas estimuló una industrialización sustitutiva de estas importaciones que permitiese satisfacer su demanda.

Este proceso tuvo un correlato en el escenario social, al generar nuevos actores una burguesía urbana y rural, fortaleciendo paralelamente las filas del proletariado urbano por su incremento cuantitativo.

La nacida burguesía nacional no podía hacer otra cosa que privilegiar el mercado interno, y sus intereses se enfrentaban a las concepciones de la antigua oligarquía terrateniente que no atinaba a encontrar una salida dentro de los marcos de un mercado autorregulado y en la política de apertura al exterior que había sostenido el ciclo que agonizaba.

“Las nuevas medidas requirieron por lo tanto ajustes fundamentales y nuevas creaciones de órganos sociales, económicos y financieros del Estado, no menos que transformaciones de sus regímenes políticos”. (Graciarena, Jorge - 1984).

La crisis del Estado asumió un carácter global, que arrastró con ella la legitimidad de las formas liberal-oligárquicas de práctica oligárquica.

“La ampliación y complejización del aparato funcional del Estado, como resultado de una deliberada intervención en la economía, sea para la protección de la producción nacional más amenazada por la crisis, sea para control de las importaciones y reserva de los mercados internos para promoción de una incipiente industrialización sustitutiva de bienes de consumo final, pusieron de relieve su voluntad política para contener el avance de una coyuntura económica crítica que se proyectaba hacia el largo plazo poniendo en serio riesgo la continuidad del orden económico y social.

La rectificación del rumbo de la política tradicional y el reordenamiento del Estado fueron aceptados a regañadientes por los sectores dominantes en el caso Argentina, cuyo gobierno oligárquico y liberal habría deseado no tener que crear un Banco Central para controlar la emisión monetaria y el sistema bancario, así como diversas juntas reguladoras de la producción agrícola, que en su conjunto significaban una precoz y preliminar planificación de la producción económica. Con estos se desplazó el epicentro económico, modificándose los agentes y modos de acumulación de capital, debido sobre todo a una mayor participación de la producción industrial y menor de la primaria y exportable en el producto nacional interno. Uniendo esto a otras transformaciones económicas y sociales que operaron convergentemente en la dirección de introducir modificaciones fundamentales en la estructura social, particularmente la de las clases sociales, se sigue que las bases reales del poder del Estado quedarían sustancialmente alteradas”. (Graciarena, ob. Cit).

El período que transcurre entre 1930 y 1943 / 1945 está signado por cambios estructurales muy profundos, aunque producto de procesos de larga gestación histórica.

En este camino, las élites dominantes marcharon muchas veces detrás de los acontecimientos, obligadas a tomar medidas antagónicas a sus profesadas formulaciones de liberalismo máximo.

La presencia creciente de las masas en el escenario político, desafiaba al Estado para ubicarse en el nuevo contexto social con nuevas alianzas que pudiesen integrar a los excluidos históricos en el territorio de la democracia burguesa o, desde otras perspectivas, cooptarlos para evitar una salida revolucionaria a ese estado de crisis.

3.2.1. Algunos indicadores educativos de la década infame

Una de las características de esta etapa -y que no puede separarse de la crisis global que envuelve a la sociedad- es que se pone en entredicho la funcionalidad del SEF.

De un lado, los sectores dominantes propugnaban la discriminación educativa eliminando la escuela común.

Del otro, se denuncian barreras materiales, sociales y culturales que excluyen o discriminan a los hijos de trabajadores rurales o urbanos, y las orientaciones francamente reaccionarias de los contenidos de la enseñanza, entre otras críticas.

A pesar de esto, el Sistema tuvo algún grado de crecimiento.

Lo hizo, aunque surcado por conflictos muy profundos que expresaron su magnitud en la imposibilidad de dictar una Ley Orgánica de Educación -por expresar un indicador significativo.

En términos político-ideológicos, un rasgo de la etapa es el intento por difundir concepciones fascistas en los diversos niveles del sistema, ante la pasividad de las esferas oficiales. Este fenómeno era recurrente en las escuelas privadas de las comunidades italiana y alemana.

Las estructuras representativas del estudiantado -FUA, FUBA y FES- enfrentan decididamente esta tendencia. En algunas jurisdicciones provinciales se intenta con éxito introducir la enseñanza religiosa en las escuelas públicas.

La UBA fija en 1935 aranceles exorbitantes, medida coherente con la política antipopular del gobierno. Aníbal Ponce es desalojado de su cátedra por difundir la concepción marxista.

El Dr. Roberot Noble, ministro de gobierno de la provincia de Buenos Aires, sostenía en 1937:

“... la Escuela debe ser nacionalista, o sino, no será nada. Más aún, una escuela que no le es, constituye un arma que se vuelve contra la seguridad del Estado y de la Nación. Porque la instrucción, que puede todo, lo grande y lo constructivo, puede por ello mismo, todo lo mezquino y lo destructivo. La escuela proporciona los medios de comunicación, la habilidad argumentativa, los recursos del conocimiento, y ellos pueden ser utilizados indiferentemente para el bien o para el mal, para la Patria o contra la Patria. Una escuela que no está firmemente orientada en aquellas directivas, constituye un peligro público y puede convertirse de un momento a otro en un instrumento de perturbación y de ruina (...) El gobierno de Buenos Aires ha querido proteger la escuela de toda contaminación peligrosa. Esta es una materia muy delicada que no admite términos medios: ¡se trata de creer o de no creer! La educación del niño debe tener, necesariamente, cierta base dogmática. Porque la sensibilidad y la razón infantiles no están preparadas para recibir la duda. La duda mata el alma del niño y aniquila en germen su espíritu. Es así como este gobierno ha castigado y castigará todo intento de perturbar el candor, la credulidad y la buena fe del niño, con doctrinas internacionalistas y destructivas ¡sean ellas inspiradas por el comunismo o cualquier otra forma más embozada o astuta de propaganda disolvente!” (R. Cucuzza y otros, 1985).

Esta fue una de las pugnas más importantes de esta etapa, en la que los conflictos mundiales se reprodujeron en el ámbito de la cultura tiñendo el debate con la dimensión más puramente ideológica. La formidable transformación del equilibrio mundial operado en esos años y la estrella descendente de Inglaterra que dejaron a las fracciones dominantes ciertamente “desprotegidas”, operaron como caldo de cultivo ideal para la emergencia de concepciones fascistas.

Otro aspecto importante es el referido al eje de la expansión del SEF.

Una primera conclusión en ese contexto de crisis es que se produjo un estancamiento relativo del sector educativo.

“No debe extrañar entonces que durante el período 1930-1945 se registrase un crecimiento irregular del sistema educativo que, con alguna excepción, fue mucho más lento que en el período anterior. Esto es particularmente notorio en la enseñanza primaria durante el quinquenio 1940-1945, en que permaneció prácticamente estancada. La expansión educativa registrada durante el período no parece implicar una incorporación de grupos sociales esencialmente distintos de los que habían logrado concretarlo, o comenzado a concretarlo, en la etapa anterior. Esto se deduce del crecimiento cuantitativamente reducido y restringido al ámbito urbano de la enseñanza pre-primaria, del relativo estancamiento de la enseñanza primaria, de las bajas tasas de pase entre primaria y media que sólo se incrementan entre 1940 y 1945, y de un crecimiento moderado de la enseñanza universitaria. Pero, por sobre todo, corroboraría esta hipótesis el que tuvo lugar entre 1930 y 1940. Asimismo, este período tiene como rasgo distintivo la gestación de un sector privado de alcances cuantitativamente importantes en el nivel medio de la enseñanza”. (D. Wiñar-1974).

3.3. Algunas características del Estado Benefactor

“El Estado asistencial ha servicio como la más importante fórmula de pacificación de las democracias capitalistas avanzadas en el período siguiente a la segunda guerra mundial”. (Offe, ob. Cit.)

Así planteado, el modelo se concibe como la solución política de las contradicciones sociales, dado que -de alguna manera- equilibra el poder asimétrico del Capital y del Trabajo.

Las políticas keynesianas constituyeron una formidable herramienta que pudo paliar los efectos de la depresión actuando sobre la demanda a través del Estado. Actuaron regulando el mercado y reavivando el consumo, y convirtieron al Estado en el empresario más importante.

¿Cuáles fueron las consecuencias sobre las sociedades nacionales?

Se asistió al...”aumento de la burocracia y en general de la mano de obra empleada en el sector terciario, con la consiguiente pérdida de protagonismo de los sectores primarios y secundario; la institucionalización del movimiento obrero a través de los sindicatos y su participación política corporativa, que ha supuesto un cambio en la composición y comportamiento de las clases sociales; el acceso a un determinado tipo de bienes -educación, salud- a través de la relativa igualdad de oportunidades y de una redistribución indirecta (...) que ha generado una mayor conciencia ciudadana, un clientelismo del Estado y un derecho adquirido difíciles de erradicar en momentos de recesión, etc. Los cambios del Welfare State han afectado, así, no sólo a la distribución de la renta y a la acumulación de capital sino también a la productividad del trabajo y a muchos valores y derechos que se han ido adquiriendo durante este período”. (mimeo J. Picó, 1992- Filosofía y Letras Uba-Polit. Educ.).

La cita precedente contiene en términos generales los lineamientos de las políticas desde el Estado a la sociedad civil pero con dos diferencias esenciales entre Argentina y Europa: la imposibilidad de revertir en el primer caso la gran propiedad terrateniente

con políticas de reforma agraria y la sustantiva proscripción política a las organizaciones opositoras al gobierno de turno, en forma más o menos evidente.

3.4. El fenómeno peronista

Un elemento externo que marca los orígenes del peronismo es la definición del bando vencedor de la 2da. Guerra Mundial.

Horowicz (1991) señala que el contexto de emergencia del peronismo, está signado tanto por el lugar que ocupa la URSS y el campo de los “socialismos realmente existentes” como por la crisis del capitalismo que altera el vínculo de las clases dominantes nativas con Gran Bretaña.

En un proceso que ubicó a EEUU como país hegemónico del arco burgués, Pinedo elaboró un Plan de Industrialización acelerada que contó con el apoyo entusiasta de la UIA. La Sociedad Rural, en cambio, apoyó el mismo con un elevado grado de resignación, producto de un análisis de coyuntura según el cual sus intereses no eran incompatibles con un limitado grado de desarrollo industrial. CARBAP se opuso denodadamente a su implementación.

La nueva hegemonía norteamericana partió aguas al interior de las clases dominantes, dado que una nueva alianza tendría beneficiarios y perjudicados. En este contexto puede comprenderse la diversidad de posiciones de las organizaciones patronales.

Sin embargo, el golpe de Estado de 1943 puede caracterizarse como ...”un golpe puramente militar donde las clases dominantes no actuaban sino por omisión”. (Horowicz, ob. Cit.)

La coyuntura de 1944 ponía en el centro del debate las opciones de reforma o crisis global; los militares optaron claramente por la reforma.

Con la emergencia del GOU, Perón asume el programa social del golpe: impulsa una verdadera parlamentarización de la lucha de clases.

EEUU ejerció una presión sin precedentes. Envío a Braden como embajador, a quién convirtió en virtual jefe de la oposición política al oficialismo; y vertió todo tipo de amenazas que iban desde el retiro del embajador propio (antes de Braden) y del británico, a la suspensión del envío de equipos militares: sólo restaba invadir.

Esta oposición incluía a conservadores, radicales, socialistas y comunistas. Este amplio arco de alianzas no expresa un proyecto político homogéneo: mientras la UIA se oponía fundamentalmente a la política social del golpe; el Partido Comunista veía en el triunfo de la Unión Democrática y la derrota del Peronismo la versión argentina de un Stalingrado electoral, llevando adelante la línea del frente Unico impulsado por la Internacional Comunista.

La dinámica de la etapa, las contradicciones realmente existentes, podrían resumirse así: las elecciones determinarían...”qué sector se haría cargo de la implementación de un programa económico esencialmente idéntico y un programa social antagónico... (...) se votaba qué relaciones tendría la clase obrera con la burguesía, de un lado de la barricada se proponía parlamentarizar el conflicto y del otro imponer, conservar, la represión directa como elemento central de la política burguesa. Por eso, casi sin diferenciación

toda la clase obrera argentina, tanto los proletarios de origen campesino como los de origen urbano, votaron masivamente al peronismo y esto se percibe el 17 de Octubre”. (Horowicz, ob. Cit.).

Ahora bien, este camino defensivo del movimiento obrero, exitoso cuando las diferencias se dirimieran parlamentariamente, demostró su incapacidad para defenderse eficazmente cuando la oposición política abandonó el terreno de la legalidad.

En este proceso, se asiste a una industrialización acelerada.

El peronismo se convirtió en el motor más consecuente -entre las fuerzas políticamente existentes -de esta industrialización, que tuvo un cariz sin embargo acotado a la industria liviana y que no tuvo una línea clara hacia el agro, manteniendo la tradicional forma de propiedad de la tierra. Una de las tensiones de esta etapa fue la distribución de la renta agraria, pues debía garantizarse dos prioridades de suma cero: sostener el nivel de la renta agraria a través del Instituto Argentino de Promoción e Intercambio (IAPI) o, contrariamente, mantener y/o elevar el ingreso de los asalariados.

En 1950 se asiste a una caída en los precios internacionales de los productos primarios y, paralelamente, al agotamiento de las reservas del gobierno. Hasta entonces, el gobierno había podido jugar varias cartas alternativas; desde allí los márgenes de autonomía se acotarán irremisiblemente.

El problema del gobierno se planteó en términos de aportar la masa de créditos necesaria, que implicaba la represión de su base social; disolver el gobierno o gobernar de acuerdo con los intereses de los trabajadores.

El presidente renunció sin lucha y se embarcó al exilio.

3.4.1. Algunos indicadores educativos del período 1945-55

Sobre un escenario sustancialmente distinto, caracterizado por un perfil más industrialista y una urbanización acelerada en los polos de producción manufacturera, aparecen nuevas demandas populares por educación a las que el gobierno da respuestas por diversas vías.

La organización de una suerte de subsistema referido a la enseñanza técnica trajo aparejados al menos dos fenómenos paralelos, contradictorios en relación a una política de democratización educativa.

El primer término, la inclusión en el SEF de contingentes tradicionalmente excluidos, coherente con el modelo general de delimitación de la lucha de clases desde una perspectiva integradora.

En segundo lugar, esta incorporación adquiere un carácter “clasista”: cada sector social accedía a un tipo determinado de educación. Esta vez, a diferencia de los proyectos de diversificación de principios de siglo, estaban dadas las condiciones materiales para llevar a cabo una diferenciación del servicio educativo debido a los requerimientos de la producción industrial. A su vez, la clientela de los circuitos técnicos eran fundamentalmente los hijos de los trabajadores manuales que, o bien no habían tenido acceso a la institución escolar, o bien no permanecieron en la misma sino por un lapso relativamente breve.

El decreto 14.538/44 crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, que incorporaba a las empresas a la organización de la enseñanza técnica y se las hacía participar directamente en su financiamiento.

Un ejemplo en este sentido era la formación de aprendices: se obligaba a las empresas a permitirles concurrir a clases medio curso, sea en los cursos de formación profesional de la propia empresa o en los organizados por la Secretaría de Trabajo y Previsión. Al mismo tiempo, estas empresas debían emplear entre un 5 y un 15% del total de la planta con estos menores aprendices. Este proyecto, sin embargo, fue sistemáticamente resistido por las empresas y se fue abandonando, si bien llegó a nuclear a unos 30.000 aprendices.

“También se organizaron escuelas-fábricas de turno completo, en las que se combinaba estudio y trabajo productivo, con especialización desde un comienzo; escuelas que se fueron asemejando cada vez más a las escuelas industriales o técnicas, aunque en ellas había un menor nivel de formación general. Ambos tipos de escuela constaban de ciclos, básicos y superior, pero los alumnos de las escuelas-fábricas generalmente sólo cursaban el primero, o un año más de término, lo que los habilitaba como expertos”. (Rubén Cucuzza y otros, ob. Cit.)

Importa señalar que las escuelas-fábricas, a medida que se fueron expandiendo como modalidad, pasaron a integrar el SEF fusionándose con las escuelas técnicas.

También se crearon Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural para la formación de artesanos en zonas rurales, para cuyo ingreso sólo se exigía tener cuarto grado de primaria.

Estas modalidades generaban una suerte de anarquía; sujeto al control de ministerios diferentes, con muchas superposiciones de contenidos y certificaciones. Logró implementarse de esta manera una diversificación al interior del SEF que impedía la llegada masiva de estudiantes a las Universidades.

“Culminando este sistema de educación industrial, por ley 13.229 del 31/08/48 se crea la Universidad Obrera Nacional, destinada a formar ingenieros de fábrica; para ingresar se requería trabajar en la especialidad y ser egresado del ciclo superior de la escuela de fábrica o de la escuela industrial. Desplazando Perón, se la convirtió en la Universidad Tecnológica Nacional”. (R. Cucuzza y otros, ob. Cit.)

El debate parlamentario en torno a esta estructura, expresó dos posiciones encontradas.

Los diputados oficialistas la defendían, insistiendo en que eran un canal para la movilidad social. Los opositores veían una amenaza corporativa tendiente a acrecentar las diferencias ya existentes determinadas por el origen social.

El rigor de verdad, la UCR, que reproducía los mismos argumentos que medio siglo atrás, se encolumnaba con los sectores sociales más reacios a una política industrialista, constituyéndose en los portavoces parlamentarios de los criadores centrifugados por los nuevos ejes de poder económico inaugurado por el pacto Roca-Runciman.

Y con el mismo discurso que se oponían a la implementación del Plan Pinedo-Prebisch, se oponía a la educación técnica. Lo que es equivalente a decir: se oponían al modelo desde un pasado sin retorno posible y no desde una utopía democratizadora asentada en bases reales.

En esta coyuntura, a diferencia de principios de siglo, no era indispensable el título de Doctor para integrar el aparato de Estado y esta no era una diferencia menor a la hora de evaluar al SEF como canal de acceso al poder político.

Otro cariz de la etapa estuvo signado por un elevado grado de discriminación ideológica que impactó directamente en la calidad de la prestación del servicio educativo. Hubo persecución a opositores con cesantías y expulsiones junto con la introducción directa de la enseñanza de la Doctrina Nacional en todos los niveles y el empobrecimiento de los contenidos.

El discurso peronista otorgaba a la educación primaria un carácter predominantemente moral, que se prioriza explícitamente sobre la transmisión de conocimientos: esta asignación abre las puertas a un nuevo mecanismo de discriminación educativa, al mutilar este nivel, tomando en cuenta el hecho de que una porción mayoritaria del universo estudiantil finalizaba su paso por el SEF con el último grado de primaria.

Ya puestos en práctica los mecanismos de exclusión, del abandono escolar (deserción), de la repitencia, y de la segmentación horizontal y vertical (que, en pocas palabras, supone la existencia de diversos circuitos de calidad al interior de cada nivel y entre los niveles que segmentan la prestación otorgando a cada grupo social un tipo de educación más o menos determinado); se crean las bases de una *fuga hacia delante*. Esto es: a medida que los sectores populares rompen la barrera del acceso a un determinado nivel -el primario, en este caso- el mismo es virtualmente vaciado de contenidos socialmente significativos. Estos contenidos, valiosos en relación a la cualificación laboral como a la participación ciudadana se ubican, entonces, en el nivel inmediato superior, que tiene un acceso marcadamente restringido.

En el mercado de trabajo se produce, correlativamente, una cierta devaluación del nivel educativo entonces masificado, o una devaluación del certificado. Los puestos que antes requerían por los conocimientos impartidos como por una realidad dada en el mercado la educación primaria, ahora exigirán el básico de la escuela media, y luego la escuela media completa. Al menos en esta etapa, en la que no existía un circuito diferenciado de educación privada, las estrategias de los grupos dominantes se expresan en el seno del SEF, antagonizando con las estrategias de los sectores populares que demandan más educación.

En relación a la universidad, a la que Perón atribuye un rol vinculado a la enseñanza de las ciencias, nos encontramos con una política de empobrecimiento cultural y de la creciente incidencia de una corriente clerical-conservadora particularmente en el campo de las ciencias sociales. Los claustros universitarios -excepto, desde ya, los interventores y docentes designados por el Poder Ejecutivo- expresaron una fuerte oposición al gobierno no sólo en materia de política universitaria. Expresaban al sector más dinámico de las capas medias que se había subido, desde hacía más de una década, al carro vencido del antiperonismo. Con ello, había causas específicamente político-universitarias que generaban importantes resistencias en la comunidad universitaria: la ley 13.031 anula la autonomía universitaria e instituye el arancelamiento para el ciclo de grado.

En este decenio (1945-1955) se muestra una expansión acelerada en todos los niveles de la enseñanza, incluido el primario que desde hacía muchos años sostenía un muy elevado caudal de escolarización.

Este hecho habla de una inclusión en el SEF de sectores tradicionalmente excluidos del mismo.

Un logro evidente de esta etapa es el notable incremento de la tasa de pase de los egresados de primaria a media. Los beneficiarios de esta extensión fueron los hijos de los trabajadores no manuales y una creciente porción de hijos de trabajadores manuales urbanos.

Un sector minoritario de estos grupos, a su vez, tuvo acceso a la Universidad.

Estos procesos de expansión se deben fundamentalmente a la acción del sector oficial.

Esta política de inclusión no puede comprenderse sino como parte de una redistribución de ingresos impulsada por el gobierno también a través del SEF como una suerte de “moneda social” que engrosa la capacidad de consumo de la clase trabajadora en términos de “servicios”.

Una característica central de la etapa fue la significativa iniciativa que demostró el Estado en materia de políticas educativas y culturales.

Consecuentemente con el modelo en su conjunto, impulsó una gama de acciones incluyentes, aunque marcando los límites de lo posible tomando como marco la defensa irrestricta del gobierno, y restringiendo la acción de la oposición.

En aquella época las expresiones de la cultura y la educación popular -según los registros con los que contamos- apreciaron condensadas y estructuradas a partir de la acción del gobierno y del Estado.

En suma, el peronismo, que expresó un tipo particular de bonapartismo en aquellos años, generó una serie de acciones que marcan la emergencia de elementos democratizadores que rompen con ciertas exclusiones históricas. Con esto, se continúan las prácticas precedentes, como la conservación de los principios de la Instrucción Pública.

A la vez se registraron políticas regresivas en el nivel universitario que no sólo atentaron contra la calidad educativa, sino también contra el acceso por vía del aranceamiento.

Como se puede observar, aparece una curiosa combinatoria de elementos progresivos y regresivos, de continuidad y de ruptura que abren márgenes posibles para una educación alternativa dentro de ciertos límites. Justamente, porque un Estado omnipresente es el canal excluyente de prácticas pedagógicas validadas socialmente.

En rigor de verdad, carecemos de información sistemática acerca de experiencias alternativas desde las organizaciones de la sociedad civil sobre prácticas educativas y culturales.

La relación cuasi simbiótica entre los sindicatos y el Estado, nos impide descubrir en las prácticas pedagógicas sindicales un espacio claramente diferenciado.

Algunos partidos políticos tenían ciertas estructuras de capacitación -es conocida la tradición de los partidos socialistas y comunista; también el peronismo creó sus propias estructuras de capacitación- pero se ajustaban al paradigma pedagógico tradicional variando exclusivamente los contenidos impartidos. Podemos puntualizar en relación a esta experiencia histórica:

a) Importante expansión de la matrícula, que supone una democratización efectiva por la inclusión de contingentes históricamente excluidos.

b) Segmentación del SEF dada la diversificación operada en la escuela media y en la enseñanza superior. Creación de circuitos diferenciados de calidad que tienen un elevado grado de correspondencia con el origen social de los alumnos.

c) Políticas restrictivas de acceso a la educación superior universitaria por vía del arancelamiento, procedimiento que refuerza la segmentación vertical.

d) Cierta desdén por la calidad de los contenidos y difusión de teorías francamente anticientíficas ligadas a cosmovisiones de corte clerical y conservador.