

Las Alternativas Pedagógicas y Culturales Desde los Movimientos Sociales y sus Organizaciones (*)

Segunda Parte

Pablo Imen (**)

3.5. Crisis y caída del peronismo: réquiem para el bonapartismo a la criolla

Los obreros, incorporados a la república burguesa, habían elegido algo más que denostar a la izquierda: eligieron el camino posible de la movilidad social en una coyuntura histórica en que todo parecía realizable para los trabajadores.

Es cierto que ninguna fuerza política ofrecía una alternativa efectivamente contrahegemónica. Los partidos de la izquierda orgánica intentaron ocupar su lugar bajo el sol y jamás trascendieron el rol de “costado crítico” del modelo. Y si en el campo político las mejores ofertas eran estas, ¿por qué habrían de resistirse los trabajadores a las prerrogativas que concedía el gobierno? ¿En nombre de qué horizonte arriesgarían sus convenios colectivos, sus obras sociales en expansión, su hasta entonces inigualada participación en el producto bruto?

Finalmente, la fórmula gorila iba a ser posible no sólo por la acción conjunta del establishment y un sector de las fuerzas armadas con un cierto apoyo civil; sino también y fundamentalmente por la decisión del propio Perón de abandonar en un contexto de tensiones crecientes su lugar a la cabeza de las masas, pero también a ser cabeza de la represión a las masas.

En términos sociales, el programa de la Revolución Libertadora pasó primero por expulsar a la clase obrera de la ciudadela burguesa hasta tanto no renegaran de su identidad.

De allí que el equilibrio roto que había convertido a Perón en un Bonaparte que conciliaba entre terratenientes, financistas, industriales y trabajadores, se reconstituía ahora redistribuyendo entre los tres primeros sectores. (7)

(*) 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. Tal como lo habíamos anunciado en nuestra revista N° 87/94, en esta edición publicamos la segunda parte de la investigación. La tercera y última parte será publicada en una próxima edición.

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

(7) No se trató tanto de una redistribución regresiva del ingreso, aunque comenzó un declive gradual en este sentido. Importa destacar que esta crisis que ponía en el tapete el problema del poder se resolvió contra los trabajadores, y este es el saldo más importante que se expresó en el corto plazo como proscripción política al peronismo. Más allá de los modelos de puja distributiva -conservados hasta el golpe del '76- la lucha de clases se dirimió a favor de los sectores más concentrados del capital.

La salida golpista, entonces, expresó en su desarrollo la política de los grupos dominantes, aunque sin poder consolidar su dominio porque excluía del universo de la política a más del 50% del electorado por la vía de la proscripción del peronismo.

A partir de ese momento histórico, se profundizó la penetración de capitales transnacionales y se avanzó con la difusión de concepciones ideológicas ligadas al desarrollismo que tuvo escaso eco entre los trabajadores.

El nuevo Estado en gestación, un confuso Estado desarrollista, privilegiaba el crecimiento económico contrastando con el sesgo redistribucionista del Estado nacional-popular.

3.5.1. La educación desarrollista

La importación de un cuerpo teórico funcionalista fue uno de los rasgos centrales del modelo en gestación, que tuvo una vigencia indiscutida en la Argentina hasta fines de los '60.

Un aspecto distintivo de este funcionalismo es el paradigma evolucionista, que sugería grados reales de desarrollo y por tanto un único camino posible para los rezagados. El objetivo era llegar al modelo que ofrecía el capitalismo avanzado.

A diferencia de otros planteos previos, la posibilidad de desarrollo para los países latinoamericanos no se encontraba en su propia dinámica interna. Por el contrario, su naturaleza atentaba indudablemente -por razones históricas, culturales y/o raciales- contra el desarrollo: sólo factores externos podrían impulsar el desarrollo.

En este esquema, la educación se convierte en un pre-requisito del desarrollo económico.

Contrasta con la idea de educación como derecho, como respuesta a las demandas populares, y se instala en la sociedad como una actividad centralmente económica: la educación es vista entonces como INVERSIÓN.

La relación íntima de educación y economía impone a la educación un rol de formadora de RECURSOS HUMANOS, es decir, formación de mano de obra más o menos calificada que favorezca la reproducción ampliada del capital.

Esta propuesta “da vuelta” las macrofunciones asignadas al SEF durante setenta años. Aquí se trata de un papel predominantemente económico, el que está llamado a cumplir: aunque subyacen implícitamente costados político-ideológicos: la participación deberá restringirse a los que “saben”, el conocimiento y la planificación son herramientas eficaces para garantizar el desarrollo. En cambio, la apertura de un debate tumultuoso sólo generaría confusión y trabaría entonces la implementación de decisiones correctas.

La PEDAGOGÍA se convierte en un fragmento de la CIENCIA, con base muy fuerte de la psicología conductista. La praxis educativa se reduce a la didáctica. Así define A. Puiggrós el proceso de constitución de las Ciencias de la Educación.

“La fragmentación del objeto teórico expresa la intención de fragmentación políticoeducativa de la realidad educativa y, en un segundo movimiento, los fragmentos son enlazados a la estructura de un modelo ‘universal’. La educación se torna ahistórica y los procesos educativos se congelan, adaptándose a categorías funcionalistas. La particularidad histórica social de los procesos educativos latinoamericanos queda aplastada bajo emisiones programadas desde el desarrollo hacia el subdesarrollo”. (A. Puiggrós, ob. Cit.).

Toda reflexión filosófica alrededor de los fundamentos y supuestos de la ciencia eran impugnados en nombre de la tecnología fetichizada.

Una nueva faz etnocéntrica, que expresaba una innata superioridad de la cultura anglosajona, proponía una revivida noción de PROGRESO extraída del darwinismo de los XIX.

Los capitalismo maduros, portadores del capital, la tecnología y la educación podían velar por el desarrollo de aquellas sociedades atrasadas por su propia naturaleza desde una perspectiva realmente evangelizadora.

Se destacan algunas notas generales como estrategia para superar el atraso.

El primer elemento que señalaremos, presente por omisión, es el inusitado desconocimiento del proceso revolucionario cubano desde la cultura oficial, claramente identificado no sólo por su alineamiento creciente al campo socialista, sino por su incapacidad de conducir a un capitalismo aceptable, al objetivo primario del desarrollo.

Y a partir de esta cuestión, no es posible desligar este conjunto de políticas (que van desde el Plan Marshall a la Alianza Para el Progreso) del conflicto a escala mundial entre el bloque capitalista (liderado por EEUU) y el bloque socialista (liderado por la URSS).

En segundo lugar, desde una perspectiva de clase, las capas medias serían, en este esquema, las encargadas de impulsar un difusionismo cultural que impregne el conjunto social, no sólo con soluciones desarrollistas, sino también -y principalmente- con un enfoque de la constelación de problemas según la visión desarrollista (debemos recordar que la respuesta a un interrogante, dependerá siempre, en definitiva, de cómo se formule este último).

Este fenómeno se observa claramente en los debates acerca de qué niveles privilegiar dentro del SEF en relación al gasto educativo.

Una primera corriente sugiere que la educación media es el pivote del desarrollo, según una concepción utilitaria que promueve educación politécnico. El Banco Mundial envía fondos para este nivel.

Una segunda corriente hace hincapié en la formación de profesionales de alto nivel, privilegiando la Universidad especialmente. El dinero proveniente del BID fue destinado a este nivel.

Finalmente, y quienes defienden la importancia de la alfabetización y la escolarización básica, demostraron, una vez más, que los sectores postergados se convertían una y otra vez en la variable de ajuste para los contextos de crisis y en convidados de piedra en tiempos de abundancia. El único apoyo externo a esta posición se canalizó por vía de la UNESCO, que disponía de fondos significativamente más acotados que los organismos financieros internacionales.

¿En qué radica, aquí, la importancia del planteo del problema? Sencillamente, en que lo que se discute es la reasignación de recursos dentro del SEF, dando por supuesto que no hay canales de financiamiento - por ejemplo- en una reforma impositiva de carácter progresivo que limite la tasa de ganancia del empresariado a favor del gasto social educativo: aquí están los límites del planteo, que presupone una austeridad provocada y traslada la crisis al interior de la red institucional del SEF.

Con todo lo mencionado anteriormente, el desarrollismo conserva una idéntica preocupación que el liberalismo oligárquico en la formación de dirigentes que puedan actuar como correa de transmisión del proyecto. Este y no otro es el sentido de la reunión realizada en octubre de 1961 en Nebraska sobre la cooperación internacional. Uno de los participantes, Francis Miller, es asistente especial del Secretario de Estado para Educación y los Asuntos Culturales del Departamento de Estado.

'En las palabras de Miller se evidencia la urgente necesidad de formar intelectuales orgánicos del imperialismo, pero también la preferencia del gobierno por incorporar en tal carácter a los intelectuales de los países dependientes. (...) Se afirma en la Conferencia que las elites dominantes latinoamericanas no sirven, ni por su ideología ni por su preparación, para conducir el cambio de la sociedad tradicional a la sociedad moderna. Más aún, su ineficacia se expresa como carencia de liderazgo, como falta de dirigentes y puede redundar en profundos desórdenes sociales.'(A. Puiggrós, ob.cit.)

Resurge de las cenizas un educacionismo aggiornato por un discurso modernizante. Las profundas convulsiones que sacudían al continente, vistas desde el paradigma desarrollista, no respondían sino a la falta de educación adecuada de las elites latinoamericanas. Pero, a diferencia del educacionismo del siglo XIX, aquí se pide a gritos la despolitización de la enseñanza y particularmente de las universidades.⁸

Se atiende, pues, a la consolidación del liderazgo de las clases dominantes a través de políticas de unidad nacional en la que converjan la derecha y la izquierda moderadas contra todas las variables de extremismo y en dirección al objetivo estratégico del desarrollo.

El SEF se convierte, aquí, en un actor privilegiado. Y una de las notas del desarrollismo es la centralidad otorgada a la educación formal.

“Es importante comprender que los norteamericanos otorgaban especial importancia al papel dirigente de los intelectuales y, por lo tanto, a la necesidad de una respuesta orgánica de su parte hacia el modelo imperialista de desarrollo. Todos sus proyectos de modernización de las instituciones y, en particular, del sistema educativo, e incluso los programas de inversiones económicas, giran sobre el eje de la modificación de las mentalidades. Esta concepción está relacionada con la importancia que otorgan al aporte nativo para los programas de desarrollo dependiente. El esfuerzo debe apoyarse en el trabajo interno; el aporte externo del capital, la tecnología y la ayuda ideológica, lo cual es coherente con el interés norteamericano de utilizar la mano de obra nacional para llevarse los beneficios económicos de su plustrabajo. Por otra parte, el interés en modificación de las mentalidades manifiesta que el proyecto imperialista es un proyecto a largo plazo: se trata de una estrategia de penetración profunda; contempla no solamente la adaptación coyuntural de la estructura a las necesidades de los monopolios, sino también la adaptación de mecanismos de reproducción social para garantizar la reproducción de su hegemonía.” (A. Puiggrós, ob.cit.)

8 Definiremos aquí educacionismo como la creencia de que, a través de la educación, pueden resolverse cambios sociales de gran envergadura. Esta valoración extremadamente sobredimensionada de la educación, adquiere en distintas coyunturas históricas, rasgos ciertamente distintos y aun contrastantes. En efecto, los liberales del siglo XIX proponen una educación para formar al ciudadano, mientras que los '60 del siglo en curso sugiere despolitizar la vida social, según vimos arriba.

En relación, pues, a la dimensión política de la educación, hay un aspecto que fue someramente mencionado y que es la contracara de la formación de dirigentes (y también la correlación del paradigma liberal-oligárquico): el lugar asignado a la participación de los grupos subalternos. Además de impulsar una real “despolitización” de las prácticas pedagógicas, se trataba de canalizar una participación restringida, dirigida y acotada.

Se deseaba encorsetar la participación, en la incompreensión de que, toda actividad educativa es -con beneplácito o a pesar de sus impulsores- disparadora de nuevas demandas por un incremento de participación educativa, económica y ciudadana.

Si los líderes desarrollistas sugerían: participen, pero hasta aquí y sin protestar, la realidad oponía inquietantes respuestas que obligaban a abrir nuevos espacios de democratización o, por el contrario, amordazar la movilización de los sectores populares. Así visto, el modelo plantea una serie de tensiones que se desenvuelven en su seno habiendo desembocado, en la perspectiva histórica, en procesos represivos.

Definir a quiénes se educa y cómo se distribuye el bien educativo, entra en colisión con las demandas populares que se disparan inexorablemente y también con las necesidades reales del aparato productivo.

Un eje que articula la dimensión política y económica de la educación, es qué se privilegia en los procesos pedagógicos: la mera calificación laboral, o la que reclaman en forma creciente los sectores populares.⁹

De tal manera que esta confusa superposición de objetivos educativos y la concentración de fondos en los niveles medio y superior, no sólo se expresó en uno de los supuestos básicos, esto es: que la educación impulsar el desarrollo.

“La única resultante definida fue, pues, un nuevo paso para posponer las necesidades y las exigencias de la universalización de la enseñanza primaria y, por lo tanto, un conflicto de hecho con los derechos humanos en materia de educación. Pero estaba lejos de constituir una novedad; reforzaba, simplemente, una tendencia histórica.”(A. Puiggrós, ob.cit.)

A partir de estas centrales funciones que privilegian la dimensión económica—subrogando la política y la ideológica, que sin embargo se conservan en forma subyacente aun explícita en diversos tramos discursivos del desarrollismo— aparecen una serie de iniciativas destinadas a modernizar los sistemas educativos latinoamericanos. Si bien existen antecedentes relevantes en este sentido (ej.: Congreso Americano de Maestros 1943) en 1960 la Conferencia General de la UNESCO 'consideró a la educación como un factor del desarrollo económico, definición que asumió un carácter oficial.

En términos estrictamente económicos, el supuesto más fuerte que se fue imponiendo, era que el trabajo calificado era más rentable que el trabajo no calificado.

9 Como en otras etapas históricas, el debate central pasa por qué educación va a difundirse a los sectores incorporados a los SEF. Mientras que los sectores del capital exigirán remitirse exclusivamente a la calificación para la producción y -eventualmente- a los contenidos ideológicos que garanticen la reproducción en las conciencias de los valores que legitiman esta visión, los sectores populares pugnarán por una educación más amplia que les permita acceder a contenidos socialmente significativos en términos de habilidades cognitivas y contenidos.

Se planteó el objetivo de cuantificar la incidencia de la formación educativa como una variable de costos y beneficios; fracasó, sin embargo, por dificultades metodológicas insalvables (entre ellas: la carencia de clasificaciones confiables y universalizables de las ocupaciones; la necesidad de establecer equivalencias profesionales y las clasificaciones del sistema educativo, etc.)

La esperanza que sostenían las corrientes desarrollistas en los '60, tenía que ver con la posibilidad de dinamizar la movilidad horizontal, horizontal y vertical generadas por la expansión educativa.

Aquí la movilidad sugerida por el desarrollismo constituye un retorno de faz tecnificada del ideario liberal que asignaba iguales posibilidades de realización personal en el seno de una sociedad capitalista: antes, por el libre juego de la oferta y la demanda; ahora se trataba de un reacondicionamiento de fuerzas sociales a partir de un crecimiento sostenido, donde el PLANEAMIENTO tenía un rol protagónico.

El discurso desarrollista tenía como componente importante un llamado a la participación, pero esta participación debería tener un carácter limitado, organizada y acotada.

En relación a los trabajadores, el modelo expresa, en primer término, la necesidad de atender tanto a la franja de ocupados como de sub y desocupados, por dos razones de peso: por un lado, de canalizar sus consecuencias sociales (y eventualmente, político-ideológicas), generando espacios de contención que impidieran cualquier forma de conversión a cualquier forma de credo anticapitalista.

En segundo término, se trataba de capacitar al ejército de reserva asalariado para los cielos de auge productivo. Si bien los desocupados son un efecto estructural del capitalismo (y mucho más marcadamente del capitalismo dependiente), la idea suponía capacitar a una creciente capa de desocupados que estuviesen calificados en los períodos de reavivamiento productivo.

La realidad latinoamericana y los fondos disponibles - por su escasez dieron dos respuestas incontestables a esta propuesta educativa hacia los trabajadores:

1. En términos de requerimientos productivos, el mundo productivo repetía, en general, la configuración dual de las sociedades latinoamericanas: el vértice de la pirámide estaba constituido por una aristocracia obrera altamente calificada para niveles técnico-profesionales y con remuneraciones muy superiores a los promedios nacionales. En la ancha base de la pirámide, mayorías en el límite de la pobreza o por debajo del mismo, efectuando tareas sencillas que no demandan considerables niveles de capacitación.

No es el caso puntual de la Argentina, que contiene una “clase media” y una clase obrera con alto nivel de calificación y buenos salarios.

2. Los organismos de financiamiento van postergando la orientación de fondos para programas de alfabetización e instrucción básica. Priorizan proyectos puntuales dentro del nivel medio o superior del sistema, reforzando la polarización extramuros al interior de los sistemas educativos.

¿Qué elementos nos anuncian la inviabilidad del modelo?

El supuesto de que el aumento de las inversiones en educación aumentaría las tasas de crecimiento en la economía, pretendía ser demostrado por dos métodos complementarios:

1. Método residual: consiste en estimar directamente el efecto de las inversiones en capital físico, compara las tasas de crecimiento resultantes con las reales de la economía, y al deducir de éstas las primeras (queda un saldo positivo para las últimas) queda un residuo inexplicado que es atribuido a la formación del capital humano.

2. Método cálculo de las tasas de retomo: estima los beneficios de la Inversión educativa comparando los ingresos promedios de los individuos con diferentes niveles de escolarización.

Hay que señalar que ambos métodos no han sido en absoluto confirmados.

Aparecen debilitadas algunas hipótesis muy fuertes en la concepción desarrollista.

Una de ellas sostenía que los mayores gastos en educación estarían asociados con una mayor igualdad en la distribución del ingreso. Las investigaciones han revelado que las desigualdades relativas de los grupos, han permanecido constantes en esta etapa, profundizándose la brecha a partir de los '70 en forma sistemática.

El injustificado optimismo desarrollista no dio cuenta del hecho de que las trabas estructurales son más fuertes que las buenas Intenciones y que las posibilidades transformadores de la educación.

No puede haber motor del desarrollo si la división internacional del trabajo asigna un valor decreciente a los productos primarios que realizan las economías latinoamericanas.

No puede haber movilidad social si, fuera de la escuela, se mantienen rígidas estratificaciones basadas en una distribución absolutamente inequitativa del poder político y del poder económico.

Tampoco puede haber movilidad social si los fondos priorizan dentro del SEF, los niveles medio y superior, cuando en América las mayorías o bien no acceden al SEF, o bien permanecen en el mismo por un lapso reducido.

Un efecto igualmente indeseado tenía que ver con la masificación de determinadas certificaciones que se expresaban como sobreoferta, y estaba vinculado entonces a la creciente franja de desocupados con un mismo título, que desplazaba la selección del mercado laboral desde dentro hacia afuera del SEF. Ahora, mujeres, pobres o negros, sufrirían la discriminación que antes se manejaba sutilmente a través del proceso de selección dentro de la escuela.

Y, complementariamente, se fueron devaluando las certificaciones educativas: para un puesto determinado, se exigía ahora un nivel educativo superior a otros años previos.

¿Qué pasaba en relación a la **dimensión ideológica**?

Como vimos, un tema que adquiere enorme relevancia, es la formación de una nueva mentalidad, funcional a los parámetros del modelo, tanto en lo que respecta a los grupos subalternos como a la selección y formación de líderes.

Se convierte en un eje central el PLANEAMIENTO. En educación se lo sugiere en un doble sentido. Por un lado, la educación como macrofunción a cargo del Estado, debe estar incorporada a un plan global de desarrollo. Pero por otro, se le exige a la educación que convierta al planeamiento en una herramienta básica de su dinámica interna.

En los diagnósticos de la UNESCO los MAESTROS eran considerados, por diversos motivos convergentes, como un obstáculo para la modernización y expansión educativas: económicos - bajos salarios y carencia de incentivos- , de administración deficiente, por factores académicos y por ser portadores de una ideología contestataria. Dado el rol atribuido al docente en el proceso pedagógico - irremplazable y esencial- al mismo tiempo debían convertirse en los principales actores del cambio social en un sentido desarrollista.

A estos efectos, la UNESCO envió veinticinco misiones compuestas por educadores y economistas a los fines de asesorar en planeamiento educativo, financiadas y dirigidas por organismos internacionales junto a fundaciones privadas. Este y no otro es el sentido de la implementación del Proyecto Principal sobre la Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria que, desde 1956, impulsó la creación de oficinas de planeamiento y seccionales del Proyecto dentro de los ministerios de educación de todos los países latinoamericanos.

Esta propuesta excede largamente los objetivos educacionistas explícitos.

En los hechos, se plantea la desvinculación de las políticas educativas nacionales respecto de las clases dirigentes tradicionales y del aparato de Estado, para transformarlas en apéndices del programa educativo de los organismos internacionales para la región.

“La intención de otorgar a los programas educativos un carácter más amplio que aquel que pudiera conferirle el Ministerio Nacional, no obedece a causas técnicas (...) sino a la intención de poner a la educación al servicio de la planificación socioeconómica realizada por los intereses capitalistas internacionales en cada país. Los organismos internacionales, por otra parte, guardan para sí el poder de decisión respecto del tipo de educación que se programará. Esto, en otras palabras, significa decidir qué tipo de recursos humanos se promoverán y qué Ideología se difundirá. La desconfianza hacia los organismos nacionales del Estado, típicos de los países atrasados- según esta concepción- inestables y poco eficientes, parte en realidad, de un problema que ya hemos planteado: la carencia de intelectuales formados en la concepción desarrollista, de tecnócratas eficientes para los intereses del imperialismo y del peligro que implica que la planificación de la educación quede en manos de cuadros pertenecientes a las antiguas clases dominantes. La modernización de la élite intelectual, implica el reemplazo de los pedagogos surgidos de la burocracia estatal o de los representantes de los sectores políticos locales, por expertos importados, hasta tanto se cuente con un nuevo grupo de especialistas locales formados con una mentalidad internacional y tecnocrática. Estos expertos nacionales eran respaldados por los organismos internacionales, que otorgaban a su tarea el carácter de neutralidad política y científica, necesario para que su intervención apareciera como reglada por las normas del desarrollo hacia la modernización. Se impulsaba la desconexión ideológica del experto en relación a los intereses locales, lo cual garantizaba que los programas educativos se seguirían desarrollando más allá de los cambios frecuentes, típicos de los gobiernos latinoamericanos. El control de la educación pasaba de los organismos nacionales a los organismos internacionales dominados por el imperialismo. La cooperación internacional surgía como forma de control directo de los programas educativos y como vehículo para la penetración ideológica y socioeconómica.” (A. Puiggrós, ob.cit.)

Así, pues, junto con el notable decrecimiento de la participación de los asalariados en el PBI, se produce una transferencia masiva a los sectores de ingresos medios y altos en detrimento -a su vez- del gasto social.

Se produce con ello una política de subsidios masivos a la enseñanza privada, en consonancia con la terciarización de la economía (incremento de los sectores ocupacionales no manuales) y la penetración del capital transnacional.

Este proceso de privilegio a la enseñanza privada es parte de "DESRESPONSABILIZACIÓN DEL ESTADO" acerca del gasto social que tiene su punto de partida en el golpe de Estado de 1955. Ahora bien, este proceso de PRIVATIZACIÓN, no es la única- vía de resolución de este proyecto.¹⁰

Una estrategia complementaria es la de la PROVINCIALIZACIÓN en la prestación del servicio educativo. Este proceso se llevó (y se lleva) a cabo con la transferencia de escuelas de la órbita de la jurisdicción nacional a la provincial.¹¹

Podría sugerirse que, si la generación del '80 impulsó un modelo fuertemente centralizado y de naturaleza esencialmente estatal, en función de un proyecto hegemónico, esta etapa signada por la transnacionalización de la economía, empuja al Estado hacia roles subsidiarios como prólogo de una historia cuyo último capítulo (si es que puede hablarse para la Historia de "últimos capítulos") se escribirá desde mediados de los '70. Esto no implica que el Estado fuera estrictamente subsidiario, sino que organizó la actividad económica en torno a los nuevos patrones de acumulación en una economía transnacionalizada, surcada por el conflicto mundial Este- Oeste.

10 Entre las sucesivas leyes que dan marco al proceso de privatización, podemos mencionar: decreto 6403/55, su artículo 28 autoriza a las Universidades Privadas a otorgar títulos habilitantes; Ley 14.457/58 legisla sobre el funcionamiento de las Universidades Privadas; decreto 9247160 crea la Superintendencia de la Enseñanza Privada (SNEP); decreto ley 12.179/60 establece que 'en lo que hace a los alumnos, al régimen de estudios, de matrícula, de exámenes y promociones, expedición de certificados y títulos, los Institutos serán considerados unidades administrativas técnico-docente & de gestión propia'; decreto 15/64 reglamenta la distribución y fiscalización de la contribución estatal a los establecimientos privados; decreto 371/ 64 aprueba el régimen de Incorporación de los institutos de enseñanza privada a la enseñanza oficial. En su artículo 22 expresa: 'la incorporación faculta al instituto de enseñanza privada para matricular, clasificar, examinar, promover, otorgar pases, certificados y diplomas y aplicar el régimen disciplinario y de asistencia de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Justicia.

11 Entre las leyes y decretos más significativos para los procesos de transferencias podemos citar: decreto-ley 7977/56. otorga la autorización general para realizar transferencias de servicios a las provincias; la ley 15.021/611 autoriza a realizar convenios de transferencias de escuelas primarias a provincias, concretándose sólo el traspaso de 23 escuelas de Santa Cruz; ley 17.878/68, faculta al PEN a suscribir convenios con las provincias para transferir las escuelas nacionales en jurisdicción provincial, con excepción de las escuelas de fronteras, concretándose el traspaso de casi 700 escuelas nacionales al ámbito provincial; ley 18.586/70 deroga expresamente la Ley Láinez (según la cual, a pedido de las provincias, el gobierno nacional crearla escuelas en los respectivos territorios provinciales. Mencionaremos como ley posterior a esta etapa la 21.809/ 78 que faculta al PEN a transferir las escuelas nacionales dependientes del Consejo Nacional de Educación en territorio provincial. con las excepciones que se determinen mediante decreto. Su mención aquí se corresponde con el cierre de un ciclo, de las transferencias del nivel primario. No abordaremos aquí la continuidad impulsada por el menemismo en este sentido con la transferencia de las escuelas medias legislada en el 92, abordándolo en el apartado correspondiente.

Y, por tanto, implica que abrió las puertas de la actividad privada a funciones tradicionalmente asumidas por el Estado: no nos referimos sólo a la educación, sino a otros rubros como el petróleo.¹²

Los efectos de los procesos de transferencia tienen impacto directo en la calidad del servicio educativo, que sumado a la estrategia de creciente incidencia del sector privado, refuerza los procesos de desigualdad social y regional.

Si durante décadas el SEF fue un espacio de relativa democratización, proveyendo de una calidad homogénea a quienes transitaban por él, independientemente del origen de clase¹³, la perspectiva se reconfiguraba.

El modelo desarrollista fue impulsado por diversos regímenes políticos, y esto es importante porque marca no sólo la flexibilidad del modelo, sino la profundidad que tuvo en la transmisión de determinados valores y en la visión del mundo que difundió entre amplios sectores sociales.

“El proceso de desarrollo, con énfasis en lo económico así como en la ampliación del mercado interno en el período peronista, sufrió cambios sustantivos entre 1955 y 1970. Si bien este período no es homogéneo, debido a cambios políticos ocurridos durante su transcurso, el creciente control extranjero de la economía y la distribución regresiva del ingreso, surgen como rasgos distintivos de la etapa. La exclusión de los sectores mayoritarios del proceso político., es la contrapartida que garantiza esa política económica y social. Esta política antipopular se manifiesta, en el plano educativo, en un lento crecimiento de la matrícula en todos los niveles y en la gestación de un sistema privado de una magnitud apreciable, que abarca todas las etapas del proceso educativo. Gobierno de minorías, restricción del consumo popular y criterios selectivos en lo educacional configuran, en ,m el panorama de la última de las etapas analizadas.(...) El gran desarrollo de la enseñanza privada entre los años 1955 y 1970, configura un fenómeno nuevo ya que, a diferencia de lo que ocurría previamente, abarca una porción significativa de cada uno de los niveles. El tránsito por un sistema selectivo desde la primera infancia hasta el nivel superior es una realidad a partir de este período, para una porción importante de la población urbana. Se ha señalado previamente que este hecho tiende a consolidar un sistema de estratificación social existente al reforzar los condicionamientos de clase en el proceso de selección educacional y ocupacional.” (D. Wiñar, ob.cit.)

3.6. Las voces de la sociedad civil

3.6.1. El paradigma reproductivista

El reproductivismo es una corriente de pensamiento que tiene su origen en los países centrales en un contexto caracterizado por la masificación irreversible del servicio educativo, por la superación del economicismo post-bélico y por la emergencia de una crisis económica mundial de proporciones.

12. Esta etapa pone de relieve la complejidad de la red institucional denominada Estado, que es a la vez mediador del conflicto entre clases como expresión de la dominación de una clase sobre la otra. De allí que el Estado en sí mismo no pueda ser evaluado como entidad independientemente de las condiciones histórico-sociales concretas que le dieron origen y de las contradicciones efectivas que se desenvuelven en su seno.

13 Lo cual no obstaculiza el hecho de que quienes provenían de un medio social y cultural más cercano a la escuela, tuvieran éxito en la carrera estudiantil, y de que el SEF hacía su propia selección a través de los diversos fenómenos encuadrados en la denominación de fracaso escolar.

El desafío y la discusión se encuadran en las funciones sociales que deben ser asignadas a los sistemas educativos, y sólo desde esta coyuntura pueden ser comprendidos los aportes del reproductivismo.

El planteo reproductivista tiene una consistencia paradójica.

En primera instancia, indica que toda formación social debe producir y reproducir sus condiciones de existencia para subsistir como tal. En este sentido, las relaciones sociales capitalistas deben producirse y reproducirse no sólo en el seno de la economía, sino también en el nivel de la superestructura, y por tanto de las conciencias.

Los sistemas educativos son así resignificados por el reproductivismo: su función atiende a reproducir, ampliados, los procesos de selección social operados desde extramuros bajo las estrategias del fracaso escolar y la segmentación de la red institucional de la escuela.

El fracaso escolar, en primer término, pone límites precisos a amplios contingentes de los sectores subalternos: su carrera estudiantil se ve detenida transitoriamente a través de la repetición escolar o definitivamente con la deserción escolar. Las cifras del censo del '80, dan cuenta que un tercio de la población en edad escolar, o bien no accede a la escuela en una porción minoritaria- o bien no finaliza el ciclo primario.

La segmentación es una estrategia complementaria que apunta, básicamente, a proveer distinto nivel de calidad horizontal (al interior de cada nivel) como vertical (entre un nivel y otro) configurando verdaderas redes paralelas y asimétricas que reproducen la desigualdad social, al distribuir desigualmente el bien “educación”.

Esta selección que implementa la escuela tiene, además, un carácter monolítico: es el mecanismo más eficaz de transmisión de la ideología burguesa. La escuela enseña las habilidades básicas para la producción, pero no sólo atiende a la cualificación específica de la mano de obra. Educa también en las actitudes esperables para insertarse en la sociedad adulta: “enseña” la disciplina, la moralidad, el respeto al orden establecido por la dominación de clase.

Y en este esquema homogéneo, los alumnos no pueden ser sino víctimas y oprimidos. En contraposición, los docentes son opresores, victimarios, engranajes más o menos crueles de las prácticas de sumisión.

La institución escolar se convierte en hiperfuncional a los intereses de los grupos dominantes: aquí la escuela puede forjar conciencias; la escuela lo puede todo.

Pero, al mismo tiempo, ningún cambio es posible en el seno de la escuela. Hasta que el sistema no estalle (¿cómo?) y no ondeen las banderas rojas del socialismo, no hay nada que hacer dentro del aula. Desde la perspectiva de los grupos subalternos, entonces, y a partir de un proyecto transformador la escuela no puede nada.

Este discurso fue así transplantado a América Latina.

Ahora bien: las condiciones radicalmente distintas de la región respecto de los países centrales, reitera la vieja tradición latinoamericana de dissociar el pensamiento teórico y la realidad social.

El crudo discurso reproductivista se difundía cuando en nuestros países no se habían cumplido las metas elementales del liberalismo oligárquico: la instrucción básica universal.

Tampoco los supuestos del paradigma desarrollista se verificaban en los hechos: ¿cómo podía responder la educación a los requerimientos de un aparato productivo por demás desarticulado que respondía (y responde) espasmódicamente a las necesidades exógenas?

En un contexto signado por sistemas educativos que excluían a millones de latinoamericanos, y por una educación desvinculada de los anárquicos requerimientos productivos, el discurso reproductivista adquiría dimensiones caricaturescas.

Contrariamente a las intenciones de sus intelectuales, el discurso reproductivista nevaba aguas al molino de los grupos dominantes latinoamericanos.

En primera instancia, sugería un escepticismo por el valor de la educación (que apoyaba de alguna manera las sugerencias vinculadas a la reducción del gasto social en educación).

En segundo lugar, negaba la posibilidad del conflicto al interior del sistema educativo, que convertía al discurso no sólo en un círculo sin salida, sino que obturaba procesos de participación y constituía un llamamiento a la desmovilización en consonancia con los intereses dominantes.

Nuestra visión rescata una postura crítica hacia la escuela, que como institución del orden capitalista, está sujeta a una serie de sobredeterminaciones (pero nunca determinaciones absolutas) de orden económico-social, políticas e ideológicas; y que al mismo tiempo, conserva una dinámica propia caracterizada por un nivel variable de autonomía relativa.

La escuela no es, primero, un producto exclusivo de la burguesía que se organiza a su servicio. La institución escolar es un producto histórico moldeado por la lucha de clases. Su configuración y las modificaciones posteriores, responden no sólo a las iniciativas burguesas sino también y en gran medida, a las luchas populares por mayores y mejores niveles de educación.

Hoy es insostenible el argumento de que la escuela es rentable al capital. En nuestros países, existen grandes franjas de marginados del SEF que acceden a puestos de insignificante calificación. Las empresas tienen, para necesidades concretas, sus propios centros de capacitación o sus proveedores privados de capacitación laboral. La escuela pública se ha convertido, claramente, en un obstáculo a la acumulación de capital y en ese sentido, operan los Estados latinoamericanos al desresponsabilizarse de la continuidad del servicio educativo.

Por otra parte, el planteo reproductivista sugiere la ceguera de los grupos subalternos de luchar por una propia instrucción, en una suerte de atentado contra sus propios intereses. Los grupos subalternos no pueden construir un proyecto contrahegemónico sin apropiarse críticamente de los saberes socialmente significativos. Y estos saberes se han concentrado tradicionalmente en la escuela. No se puede subestimar el potencial transformador de la ciencia y de la cultura. Esta subestimación que entiende al SEF como pura ideología, impone una “falsa conciencia” invertida: la ilusión del capitalismo es enfrentada con la “contra-ilusión” reproductivista, el reino de lo imposible, de la parálisis, de la nada. La única salida posible es el abandono liso y llano de la institución escolar. Pero ¿cuál sería entonces la alternativa pedagógica? El reproductivismo no nos dice nada sobre este punto.

La interpretación de un docente como opresor exagera las relaciones de poder asimétricas dentro del aula, y olvida el hecho de que el docente es un trabajador sometido en nuestros países a las peores condiciones laborales de que se tenga memoria para el sector educativo. Olvida que el docente puede ser también un agente de ideologías contrahegemónicas.

En otro plano, el reproductivismo sugiere que la educación no sólo estratifica a la población, sino que legitima esta desigualdad a través de la imposición de códigos culturales dominantes. El mérito de esta perspectiva es desmitificar las pretensiones de neutralidad curricular y vincular los procesos pedagógicos específicos a los procesos sociales más generales. Su déficit radica, precisamente, en númetizar los procesos sociales y los pedagógicos, quitando a estos últimos su especificidad característica.

¿Cómo se podría explicar, entonces, la marginalidad escolar masiva en América Latina? ¿Es que las clases dominantes han resignado su objetivo de dominar las conciencias y gobernar sólo a través de mecanismos represivos?

Nuestra hipótesis es que un eje principalísimo de dominación pasa por la privación de contenidos culturales que podrían disparar procesos inmanejables; que la apropiación y distribución de conocimientos socialmente significativos, es objeto de lucha y que las clases dominantes intentan manejarlo. Se entiende desde aquí que los sectores populares más lúcidos no han dejado de luchar por la educación de calidad para todos, conscientes de su valor social y transformador.

Para América Latina el discurso reproductivista esconde, detrás de una encendida verba revolucionaria, un contenido profundamente reaccionario. No han sido los analfabetos quienes lo construyeron, sino los doctores graduados en las universidades quienes invitan a dejar la escuela en nombre de la liberación y contra la enajenación.

Sin embargo, bajo el supuesto más que probable de sus intenciones contrahegemónicas, es que el reproductivismo es incorporado en el apartado correspondiente a las voces de la sociedad civil.

3.6.2. Paulo Freire: una revolución copernicana

Paulo Freire es un pedagogo 'maldito'. Omitido expresamente por la cultura dominante, la profundidad de su planteo fue, a mi juicio, el primer intento serio y exitoso de articular una pedagogía “subversiva”, de invertir desde la acción y la reflexión, una relación educativa donde saber y poder pertenecían, inequívocamente, a la institución y al docente.

Su método permite, en menos de cuarenta y cinco días, aprender a un analfabeto a decir y escribir su propia palabra; a ser dueño de su propia voz.

La educación convertía al analfabeto en objeto de la acción educativa. No sólo al analfabeto: todo el recorrido por el SEF es un camino en el cual el educando es un objeto de manipulación de los educadores, funcionales a las estructuras de dominación de la sociedad actual.

“La alfabetización aparece, por ello mismo, no como un derecho (un fundamental derecho), el de decir su palabra, sino como un regalo que los que “saben” hacen a los que “nada saben”. Empezando, de esta forma, por negar al pueblo su derecho a decir su palabra, una vez que la regala o la prescribe alienadamente, no puede constituirse en un instrumento de

cambio de la realidad, de lo que resultará su afinación como sujeto de derecho.(...) No puede haber una palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello, también, por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres.”(P. Freire, 1968)

Entonces la dominación reconoce un curso más profundo: para dominar no es preciso adscribir a las ideologías oficiales del sistema.

Cualquier persona puede sustentar la ideología más revolucionaria pero, al erigirse en dueño del saber, al negar la palabra al interlocutor, también se convierte -quíralo o no- en un opresor.

Nadie dice la palabra solo, la dice para los otros: decir la palabra es siempre un encuentro con otros hombres y por ello la educación liberadora es necesariamente diálogo. Pero no diálogo abstracto, en el vacío, sino en el marco de las situaciones concretas culturales, económicas y sociales. Nadie es analfabeto por elección, otros hombres son quienes le quitan la palabra.

La revolución copernicana de Freire tiene como punto de partida una crítica a la pedagogía dominante:

* El educador es siempre el que educa, el que habla, el que prescribe (y proscribe)

* El educando es siempre el educado, el que escucha, el que sigue las prescripciones (y es proscripto)

El educador es el sujeto del proceso, el dueño del saber, el que selecciona los contenidos

* El educando es el objeto del proceso, el que carece de saber, el que recibe los contenidos en forma de “depósito”

Freire concluye con una propuesta superadora: no más educador del educando ni educando del educador. Propone un educador- educando con educando- educador

La propuesta de Freire es utópica y movilizadora, es desafiante y es negada por aquellos que silencian la palabra de los otros.

Por este motivo, la propuesta de Freire es a duras penas reconocida por un sector progresista que aun no está dispuesto a generar una ruptura epistemológica, más acorde con un discurso liberador.

Sí podría sugerirse la pregunta de cómo implementar esta propuesta en el mundo complejo de los saberes elaborados, que sólo pueden transmitirse: es un tema para debatir dentro de esta propuesta pedagógica efectivamente alternativa.

3.6.3 Los defensores de la escuela pública

Esta corriente, a diferencia tanto del reproductivismo como de la propuesta de P. Freire, da la lucha al interior del SEF.

Reconociendo sus fuentes en las mejores tradiciones liberales, se encuadran en un difundido constitucionalismo social. Y a partir de este reconocimiento, definen los rasgos de la educación popular: “Expresa una idea directriz la educación del pueblo, no de una élite, por imperio del principio de igualdad de oportunidades, hoy triunfante en el mundo, al menos en el nivel de la teoría. Lo dicho significa privilegiar la educación pública, impartida por medio de los planteles oficiales, o sea, creados, organizados, dirigidos y sostenidos por el Estado (Nación, Provincias, y comunas, o comunidades análogas). Ello, sin perjuicio del apoyo que merece la iniciativa privada, debidamente supervisada con el fin de asegurar su calidad y el mantenimiento de la unidad nacional.” (Héctor Bravo, 1983)

Propicia, entonces, un Sistema Educativo mixto, con participación privada pero con un rol principal del Estado garantizando el cumplimiento del artículo 14 de la Constitución, privilegiando el derecho de aprender por el de enseñar.¹⁴

¿Cómo se resuelve el objetivo de educación para todos con igualdad de oportunidades?

“En el caso de la educación formal, principalmente, supone el establecimiento de condiciones de equidad para los educandos, al margen de limitaciones o consideraciones socioeconómicas.”(H. Bravo, ob.cit.)

Este planteo, pues, se sitúa en los límites del sistema: apunta a la máxima democratización posible del SEF en los marcos del capitalismo, en la cual el Estado asume un rol promotor de la educación, cuya naturaleza se define por ser un bien social y un derecho inalienable. Y un Estado promotor se define como intervencionista en orden al cumplimiento de los objetivos que incorpora una democracia social.

Esta corriente existió desde la fundación del SEF, se prolongó en los hitos de la Reforma Universitaria; en la lucha de Escuela Laica o Libre; en la demanda por la democratización de la educación, y hoy adquiere una relevancia central dados dos datos que aquí sólo mencionaremos brevemente:

1/ La crisis de los paradigmas - y centralmente de los paradigmas “alternativos”- ha dejado a los sectores populares en una situación de cierta ‘orfandad’ y con el desafío de reconstruir un nuevo pensamiento que guíe la acción hacia procesos de creciente democratización;

2/ La imposición de políticas neoconservadoras que apuntan al desmantelamiento de la escuela pública, y a su reconversión para una prestación de segunda calidad para los que no puedan acceder a la educación privada.

Este planteo en defensa de la escuela pública que hoy adquiere visos indudablemente progresistas (aunque seguramente habrá que discutir, en un nivel de profundidad importante, a qué escuela pública nos estamos refiriendo), es producto de la confluencia de diversas vertientes ideológicas que van desde el liberalismo social hasta la izquierda marxista.

14 En efecto, los derechos de enseñar y de aprender han asumido históricamente un carácter contradictorio. Mientras que quienes privilegiaban el primer derecho defendían la libertad de la Iniciativa privada para impartir el servicio educativo; quienes privilegiaban el derecho de aprender sostienen la principalidad del Estado a los efectos de garantizar este derecho primario a toda la ciudadanía. Para los últimos, el derecho de aprender es un derecho fin; el de enseñar un derecho-medio y de esta manera se justifica la supremacía de uno (aprender) sobre otro (enseñar).

3.7. Breve análisis de contexto. Del Cordobazo al gobierno del PREJULI

El golpe de 1966 fue un efecto combinado tanto de una UCRP sin base de sustentación, como de un peronismo con indiscutible capacidad de veto pero sin poder para asumir el gobierno.

El inicial apoyo del sindicalismo vandorista al gobierno militar, se fue haciendo insostenible a la luz de las políticas económicas tomadas por éste último, en claro perjuicio de los sectores populares.

El modelo productivo, que privilegiaba una industrialización moderna abriendo las puertas al capital transnacional, fortaleció al proletariado, que se convirtió en un protagonista de las jornadas del Cordobazo.

El movimiento obrero organizado estaba, en ese contexto, dividido en tres corrientes internas claramente diferenciadas: los participacionistas, que negaban cualquier confrontación con el gobierno y representaban a los sectores asalariados insertos en las ramas más dinámicas de la economía (ej: construcción, luz y fuerza, etc.). En segundo lugar, los combativos, que negaban cualquier forma de diálogo con el gobierno, y fueron los impulsores de la CGT de los Argentinos. Finalmente, el vandorismo, que suponía la heterogeneidad del gobierno y pretendía combinar lucha y negociación, según lo plantearan las circunstancias.

Luego del Cordobazo - fenómeno sujeto a las más diversas interpretaciones- el movimiento obrero se unifica bajo la égida del vandorismo sin Vandor.

La juventud se incorpora a la lucha, inaugura nuevas formas de lucha armada lanzándose a tomar el cielo por asalto. El nuevo cuadro de situación convierte a la democracia burguesa a la única alternativa posible a la revolución socialista.

De allí el proceso de apertura que conduce a las elecciones del 11 de marzo de 1973: el triunfo del FREJULI es arrollador, pero contiene en su interior un complejo y contradictorio cúmulo de expectativas y proyectos que estallarán violentamente a partir de la muerte de Perón.

3.7.1. La educación en la gestión de Cámpora

El gobierno del FREJULI asignó un rol principal a la educación, asumiendo en esta etapa un papel predominante la dimensión política.

Se derogó la legislación del gobierno anterior, se repusieron a docentes cesanteados, fue transformada la Universidad.

El Plan Trienal para la Reconstrucción y Liberación Nacional (previsto para el trienio '74-'77), expresa en sus lineamientos básicos acerca del área educación:

“No habrá liberación ni fractura de la cadena de la dependencia sin una ciencia pura y aplicada.

“Desde la organización nacional una idea fuerza domina la historia: la educación es una palanca fundamental de la grandeza argentina. Sin postular el poder ilimitado de la

educación, se contemplan en las necesidades futuras de la misma, sus vínculos con la evolución del empleo y las modificaciones cuantitativas y cualitativas en el proceso de liberación cultural y científico-tecnológica.

“La educación ha sido durante siglos una metodología de selección y exclusión de grupos sociales: en el futuro debe ser un proceso de alistamiento de nuevas y postergadas categorías sociales, que se incorporarán al trabajo efectivo y a los poderes de decisión.

“La numerosa masa de trabajadores con sus hijos constituye el sujeto fundamental de la política educacional. Las instalaciones de los sindicatos del Estado y de las empresas privadas deben y pueden ser utilizados como centros educativos permanentes, generadores de cultura, en una interacción fecunda de la educación tradicional y de la avidez de los jóvenes y viejos para instruirse y educarse.”(R. Cucuzza y otros, ob.cit.)

A partir de un diagnóstico de la situación existente, el Plan Trienal se proponía metas muy ambiciosas: crecimientos acumulados anuales de un 25% para la enseñanza primaria; un 4,4% para la enseñanza primaria; un 6,3% para la media, y el 20% para la universitaria.

En términos cuantitativos, se apuntaba a garantizar el ingreso, la permanencia y el acceso a los niveles de educación formal de toda la población, así como la reinserción de los desertores. Se le da especial importancia a la educación de adultos.

Por su parte, la 'Agrupación Docente Eva Perón (ADEP), hegemonizada por el MRP, producía algunos documentos que iban desde el análisis de la ley 1420 a la elaboración de un 'Proyecto General de Educación, bases para la discusión' de notable influencia en las pautas programáticas del FREJULI.

Con el triunfo de Cámpora, ADEP comienza a elaborar un intento programático en el documentos: “Objetivos y Prioridades de la Educación Argentina” donde se propone '... la instrumentación de la técnica pedagógica al servicio del Pueblo y su proyecto de Patria Socialista como alternativa “a los proyectos continuistas del orden opresor establecido por el imperialismo y la oligarquía” (A. Puiggrós, ob.cit.)

En el detalle de las prioridades educativas volcadas al Proyecto General de Educación se especifican:

1. eliminación de la deserción escolar.
2. reivindicaciones docentes.
- 3 educación de adultos.
- 4.a. ley orgánica de educación
- b. nivel preescolar
- c. nivel medio
- d. problema universitario
- e. educación extraescolar.

El discurso apunta a los objetivos de democratización de la educación, a una formación que compatibilice la calificación necesaria para el mundo laboral con una adecuada preparación política y cultural.

Hasta aquí, el documento expresa la medida de lo posible en aquel contexto. El error de cálculo estuvo centralmente ligado a la estrategia del socialismo en el cortísimo plazo: el hecho de que las fracciones de ADEP se incorporaran entre marzo y mayo de 1973 a organizaciones armadas, explica, en parte, esta visión distorsionada y, en parte, la posterior crisis de esta estructura.

Estas tensiones entre pasado y futuro, entre lo posible y lo imposible, marcaron el rumbo sectario de la Juventud Peronista, reivindicándose como excluyente organización revolucionaria. Y esta actitud, sumado al error de análisis de la etapa, nos hacen prever un desenlace que, por conocido, no deja de ser trágico.

3.7.1.a. La Universidad en 1973-1974

La Universidad de este período constituyó una experiencia irrepetible en términos de la identificación institucional con. El medio social, por un discurso claramente comprometido con el proceso de liberación nacional que marcó la coyuntura.

Esto fue así no sólo porque la comunidad educativa era permeable a la sensible agudización de la lucha de clases: una vez dirimida la lucha de clases con la clausura de una salida revolucionaria, la izquierda peronista obtuvo por sus años de servicio la ciudadela universitaria como su único bastión posible, y esto se prolongó hasta la intervención Ivanissevich.

Justamente por. a concepción político- ideológica de estos sectores del peronismo, las banderas históricas de la Reforma (autonomía, libertad de cátedra, cogobierno y autogestión) fueron virtualmente despreciadas por las autoridades y los claustros.

¿Cómo aceptar esas reivindicaciones elitistas cuando la Revolución caminaba por las calles y las fábricas?

El divorcio de la Universidad y la realidad político-social que había servido a la institución universitaria para defenderse de los vaivenes político-institucionales y aún de los gobiernos reaccionarios (que, a su vez y no casualmente, han tomado siempre entre sus primeras medidas la intervención de la Universidad y el cese de la autonomía), ahora carecía de sentido porque el país era conducido por un Gobierno Popular.

La crítica a los intelectuales reformistas, rotulados como antinacionales y antipopulares, generó una corriente de intelectuales para la cual todo parecería tener que nacer de la nada. Fue negada en bloque toda la tradición de lucha de la Reforma identificando al liberalismo con la democracia: la vieja idea de una tábula rasa resurgió de la mano del rechazo global a un pasado entendido como vergonzante.

“La universidad, puesta de espaldas con su propia historia, debía ser reinstitucionalizada desde el Estado.” (A.Puiggrós, ob.cit)

Así, la política hacia el grueso de los intelectuales no peronistas fue la coerción y no la construcción contrahegemónica. No se trató de incorporarlos a una propuesta alternativa: se los sentó en el banquillo de los acusados. También al interior de la izquierda peronista se aplicó una misma política; en lugar de asumir las múltiples heterogeneidades reales que hubiesen enriquecido el proyecto global, se acallaron las diferencias tras un verticalismo antidemocrático y uniformizante.

El contexto político condujo a una situación paradójica sobre el discurso antiautonomista: “Aunque pronunciándose contra la autonomía, los sectores que dirigieron la Universidad se encontraron objetivamente en una situación de defensa de la autonomía, frente a un gobierno que pretendía imponer un modelo de universidad con el cual ellos antagonizaban. Defendiendo el perfil dominante que el gobierno peronista debía jugar en la universidad, desarrollaron una política autónoma que produjo uno de los enfrentamientos más violentos entre la Universidad y el Estado.”(A.Puiggrós, ob.cit.)

Así, en una época caracterizada por una agudización de la crisis de dominación, los Intelectuales no pudieron avanzar ni en la construcción de un bloque ideológico junto a los sectores subalternos, ni en la configuración de una pedagogía alternativa. La izquierda marxista - profundamente influida por el liberalismo desde sus orígenes- nunca llegó a trascender la defensa de la ley 1420 y la reivindicación de la Reforma Universitaria.

Hubo algunas experiencias alternativas, las llamadas 'cátedras nacionales' que funcionaron en los últimos '60 que intentaron desarrollar una propuesta ideológica desde la izquierda nacional y desde el peronismo de izquierda.

3.8. Algunos elementos significativos de contexto. La crisis del peronismo

La juventud peronista -en particular la organización Montoneros- fue aislándose y enfrentándose al resto del peronismo, con especial virulencia en relación a los grupos de choque de la ultraderecha y la Triple A. En principio, las FFAA tuvieron una posición de no intervención en el violento conflicto interno. La sociedad civil, atónita ante el espiral ascendente de la violencia, sólo aspiraba a no ser “visitada” por uno u otro sector.

Y a este cuadro en el plano político, se sumó el fracaso de la gestión económica diseñada por Gelbard. El eje del conflicto se trasladó a la distribución del Ingreso; y con ello se avino el inicio de la ruptura del frente popular inaugurado en marzo de 1973. Ezeiza y la expulsión de la JP de la Plaza de Mayo, son dos puntos de inflexión que señalan el lugar que asume el propio Perón en el conflicto.

En 1974, con la muerte de Perón se cierra un ciclo abierto en 1930.

“Morían muchas cosas sin que naciera ninguna: moría el proyecto de impulsar el crecimiento autónomo de la sociedad argentina sin romper los límites del capitalismo, y con absoluta prescindencia de su posibilidad efectiva; moría el sueño del “pacto social” que parlamentarizaba el enfrentamiento entre trabajadores y empresarios, para volver innecesario el golpe de Estado; moría el horizonte de un país relativamente próspero y relativamente capaz de satisfacer, tal cual era, los requerimientos esenciales de buena parte de sus integrantes y las aspiraciones irrealizadas de todos los demás; moría el canal que había absorbido sea por participación directa como por oposición sistemática- las energías que intentaron dibujar un país diferente. Es decir, todo lo que existía estaba herido de muerte, sin que la muerte de lo existente se tradujera -directa, puntualmente- en la vida de lo por existir.”(Horowicz, ob.cit.)

Se exacerba el conflicto en la sociedad, surcando todas las instancias posibles. Al interior del peronismo, Gelbard queda aislado y es obligado a renunciar. La asunción de Celestino Rodrigo marca el quiebre de los vínculos del gobierno y el movimiento obrero. Sus medidas agudizan la puja por el ingreso, y su programa no es más que un resumen de las “sugerencias” del FMI y una dosis homeopática del plan que, poco después, aplicaría el pro-

pio Martínez de Hoz. El asalto al cuartel de Monte Chingolo por la guerrilla, reforzó la idea de la ingobernabilidad del régimen, y la sublevación del brigadier Capellini configuró el anticipo del sable lugoniano. El gobierno estaba aislado, y la clase obrera no movió un dedo en defensa de una clase política que no la representaba en absoluto.

Pero sumado a este cuadro, al interior de la clase obrera se estaba desarrollando un proceso de peligrosas consecuencias: sus bases movilizadas comenzaban a vislumbrar que la lucha por el salario estaba ligada a la lucha por el poder total -que aparecía como la única vía para defender el salario y uno de los pre-requisitos era el desalojo de la burocracia sindical.

El Partido Militar, convertido en la última reserva del bloque dominante, se adelantó como Partido del Orden, frente a una clase obrera movilizada que había roto con el peronismo de la derrota y comenzaba a buscar su propio camino.

Pero esta coyuntura marcaba también los límites del sector más avanzado del movimiento obrero, que aún no estaba en condiciones de disputar el poder: la derrota de la clase obrera fue, primero, una victoria de Isabel. Una victoria párrica, por cierto, que selló su derrota al frente del aparato de Estado. Y la victoria del Proceso - el segundo gran revés del proletariado argentino- consistió en rehacer la sociedad argentina de tal modo que la hegemonía social del proletariado quedara seriamente dañada.

En el orden mundial, seguía a la crisis de los primeros '70 los primeros embates efectivos de la ofensiva neoconservadora, centralizados en los gobiernos de Reagan y Thatcher, que tuvieron un enorme predicamento entre los países latinoamericanos, viabilizando sus fórmulas económicas, políticas e ideológicas a través de los gobiernos militares primero; y luego con algunas modificaciones en los gobiernos civiles.