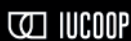


MEMORIAS PEDAGÓGICAS DEL FUTURO

EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES

DESDE NUESTRA AMÉRICA

Pablo Imen



Memorias pedagógicas del futuro

Imén, Pablo

Memorias pedagógicas del futuro: educación, lucha de clases desde Nuestra América / Pablo Imén; prólogo de Cinthia Wanschelbaum . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-018-7

1. Educación Ciudadana. 2. Lucha de Clases. 3. Capitalismo. I. Wanschelbaum , Cinthia, prolog. II. Título.

CDD 306.432

Arte de tapa: Rocío Saravia Pampin

Diseño interior: Eleonora Silva

Memorias pedagógicas del futuro

Educación y lucha de clases desde Nuestra América

Pablo Imen



IUCOOP



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras



CLACSO



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampin - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Américo Cristófalo - Decano

Ricardo Manetti - Vicedecano

Matías Cordo - Subsecretario de Publicaciones



INSTITUTO UNIVERSITARIO
DE LA COOPERACIÓN

IUCOOP

Ángel Petriella (*in memoriam*) - Rector

Pablo Imen - Vicerrector

Violeta Boronat Pont - Secretaria de Desarrollo Institucional



CTERA

Sonia Alesso - Secretaria General

Miguel Duhalde - Secretario de Educación



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Memorias pedagógicas del futuro. Educación y lucha de clases desde Nuestra América (Buenos Aires: CLACSO, octubre de 2021).

ISBN 978-987-813-018-7

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org

Índice

Prólogo	15
<i>Cinthia Wanschelbaum</i>	
Palabras preliminares necesarias	19
Capítulo 1. Razones y corazones para este libro.....	23
Organización temática del libro	36
Capítulo 2. Una aproximación a la educación como concepto y como praxis	43
Primeras definiciones de la educación como concepto y como praxis.....	44
<i>¿Educere? ¿Educare?</i>	51
Una introducción a las variables educativas “extra pedagógicas”. Una historia de antagonismos en las relaciones sociales y en los proyectos educativos	52
Educación y lucha de clases.....	55
La educación en el capitalismo en clave conceptual e histórica	58
Volver a la historia de los sistemas educativos	63
Educación y luchas en torno a la clase, el género y la nación.....	65
Resistencias y luchas por la hegemonía frente a la educación capitalista	68
La dimensión política educativa en clave histórico-concreta.....	70
Los niveles de abordaje de la educación	79
Un marco epistemológico, metodológico, ético-político y pedagógico	82
La perspectiva epistemológica	82
Más elementos para el encuadre.....	84

Capítulo 3. Capitalismo, colonialismo y Simón Rodríguez.

Notas acerca de un nacimiento que no termina de ocurrir	89
Un rodeo histórico y conceptual: notas sobre el capitalismo como orden social	99
La gran transformación económica	100
La gran transformación política	108
La gran transformación cultural	121
Filosofía, ética y política para un proyecto radicalmente democrático	127
Una educación para la solidaridad	131
Los atributos de la pedagogía rodrigueana	132
Clave 1: construcción de pueblos y repúblicas	133
Clave 2: construir un pensamiento propio	134
Clave 3: una educación integral	135
Clave 4: una educación para el trabajo	137
Clave 5: los y las docentes, un trabajo colectivo	138
A modo de cierre	139

Capítulo 4. La fundación del sistema educativo y las batallas

políticas y pedagógicas del origen	143
A modo de introducción política, pedagógica y didáctica	143
Las revoluciones burguesas y sus huellas	144
Dos visiones enfrentadas acerca de la educación posible y necesaria	153
Iglesia versus liberalismo	156
Entre la filosofía y la pedagogía	161
Otra disputa de época: escuela tradicional versus escuela activa	165
Argentina como caso paradigmático	170
Algunos elementos centrales de la ley 1420	173
Educación como “derecho”, la obligatoriedad y el papel del Estado	173
La dimensión pedagógica	177
Maestras, maestros	178
Órganos de gobierno	178
Algunos significados político-educativos de la norma	180
La voz de las mujeres	185
A modo de conclusión: para leer las teorías de la educación	187

Capítulo 5. Entre guerras y revoluciones

Un mundo en transformación. La economía y la producción en una perspectiva histórica	194
La producción y el trabajo en clave capitalista	200

Un mundo en transformación. A propósito de las democracias y las luchas en torno a sus alcances y sus límites.....	208
Un mundo en transformación. La cuestión de la cultura.....	217
Educación, economía, política, cultura.....	222
Elementos de la economía, la política, la cultura y la geopolítica.	
El marco de la Revolución Rusa	224
La Revolución Rusa.....	228
Breve interregno teórico: significados de las “revoluciones”	230
Notas educativas en la Revolución Rusa.....	235
Makarenko: educar para el comunismo	
(Notas desde el <i>Poema pedagógico</i>).....	239
La Colonia Gorki: hacia una pedagogía comunista. Primeras notas de la pedagogía makarenkiana	244
Crítica del teoricismo.....	246
La ira como motor de la invención pedagógica.....	248
La pedagogía de Makarenko y la educación comunista.....	251
Una pedagogía de lo colectivo y de la colectividad	252
Trabajo, base material y buen gobierno: aportes a una educación integral	255
Dimensión pedagógica del trabajo y el desafío de las perspectivas.....	259
El teatro y sus múltiples dimensiones políticas, pedagógicas y culturales.....	261
La cuestión económica.....	264
La cuestión de la política y del poder.....	266
Tensiones e interrogantes de la propuesta de Makarenko	267
A modo de conclusión	270

Capítulo 6. Jesualdo, pedagogo de la desolación y la esperanza.

Notas sobre el contexto histórico, para comprender la obra de Jesualdo.....	271
El lugar de los sistemas educativos y la educación	275
Jesualdo: una pedagogía nuestroamericana	279
<i>Vida de un maestro y La expresión creadora del niño:</i>	
rasgos y sentidos de una experiencia original.....	280
Capitalismo, educación y lucha de clases	285
Fines y sentidos de la pedagogía de Jesualdo.....	288
La crítica a la vieja escuela	290
Acuerdos y desacuerdos con referentes/as de la Escuela Nueva.....	293
Educar para la libertad y la creación	297
Escuela y comunidad.....	302

Notas sobre la política educativa.....	304
Notas sobre el “cómo”.....	308
¿Hay un método?.....	309
Jesualdo sistematiza los principales elementos del proceso metodológico.....	313
La relación pedagógica, a propósito de cómo se aprende y cómo se enseña.....	314
Hacia una educación desenajenante y organización democrática del trabajo escolar.....	318
Algunos resultados de la experiencia.....	324
Por qué y cómo hay que leer a Jesualdo.....	326
Para leer hoy a Jesualdo.....	332
Capítulo 7. El período de entreguerra y la segunda oleada de la “teoría crítica”. Aportaciones de Antonio Gramsci.....	335
La victoria del Ejército Rojo y la reconfiguración del mundo.	
Cuadro de posguerra.....	335
Cuando lo viejo no termina de morir y lo nuevo está naciendo.	
Los trágicos y fértiles años 30.....	341
A propósito de las teorías críticas.....	344
La(s) educación(es) según Antonio Gramsci. Breve biografía de Antonio Gramsci.....	351
En torno a la <i>alternativa pedagógica</i>	353
Educación, política y hegemonía.....	355
La política educativa.....	360
Un análisis histórico concreto.....	363
Los fines de la educación.....	370
Una formación integral.....	371
Formar para la autonomía (entre el espontaneísmo y la dirección).....	372
Recuperar el legado de la escuela humanista, una perspectiva sólida de la cultura y la formación de constructores/as.....	373
Formación de ciudadanos y ciudadanas-gobernantes.....	374
Nota sobre la mujer.....	375
Notas pedagógicas 1. Tomar en serio a la niñez.....	376
Notas pedagógicas 2. Espontaneísmo o coerción, un falso dilema: hay que educar a los y las educadores.....	377
Notas pedagógicas 3. Cómo estudiar historia y filosofía.....	379
Notas pedagógicas 4. ¿Masividad o “calidad”? La noción de estudio como oficio y los fines de la institución escolar.....	380
Sobre el trabajo docente.....	381

Problemas de la transición.....	383
Crítica de la educación capitalista	385
Y la valoración de la nueva escuela soviética.....	387
Lo epistemológico y la psicología como trasfondo de lo pedagógico	389
La reconfiguración del mundo tras la victoria del Ejército Rojo.....	393
Capítulo 8. Los proyectos educativos en los “Treinta Años Gloriosos”	397
El escenario luego de la Segunda Guerra Mundial	397
El capitalismo en el cambio de siglo y sus revoluciones.....	401
Proyectos en América Latina y sus ecos teóricos.....	405
Las pedagogías de la reproducción	409
Educación y luchas de clases.....	413
Freinet y una pedagogía del pueblo.....	414
Por una escuela del pueblo	416
Los fines y medios de la nueva educación.....	418
Contra un currículum de “migajas”.....	422
Una teoría del aprendizaje	423
Una teoría de la enseñanza y la importancia del método.....	425
¿Cómo se construyeron las técnicas Freinet?.....	425
Algunos nudos centrales	429
Conclusiones del periodo	431
Capítulo 9. Perspectivas antihegemónicas en los años setenta.	
De Althusser a Paulo Freire	437
Introducción a la coyuntura de los setenta.....	437
Las perspectivas reproductivistas	439
La reproducción del orden	441
Ideas sobre los sistemas educativos y la reproducción del orden.....	444
La autoridad pedagógica	445
Michel Apple como puente entre el reproductivismo y el crítico-reproductivismo	450
Un balance de claroscuros.....	461
Un antecedente necesario: la pedagogía libertaria de Ferrer i Guardia.....	463
¿Qué docentes hacen falta para qué educación?.....	469
Breve conclusión y puente a la escuela antiautoritaria	472
Summerhill.....	473
Las pedagogías institucionales	477
La educación liberadora en América Latina y el Caribe. Paulo Freire.....	482
Paulo Freire como ser humano y pedagogo	483
Algunas referencias a su pedagogía	484

Notas políticas	484
Notas pedagógicas	486
Notas metodológicas.....	488
A modo de conclusión	490
Capítulo 10. La recomposición neoliberal del capitalismo	
y las ¿nuevas? orientaciones del proyecto civilizatorio hegemónico.....	495
Los setenta y la recomposición neoliberal del orden.....	495
Fundamentos ideológicos del neoliberalismo.....	501
Neoliberalismo y educación	506
Posibles efectos del neoliberalismo en educación.....	511
El Banco Mundial como expresión paradigmática de los organismos financieros internacionales en materia educativa	517
La educación como llave del desarrollo.....	519
De la contención de la pobreza a la soberanía del consumidor individual.....	521
Estado y mercado en educación: los planteos sobre el financiamiento educativo	528
La enseñanza, los resultados, la competencia.....	532
Equidad, calidad y focalización.....	536
Responsabilización de la víctima	537
Una política gradualista	539
El Banco Mundial y los profesores excelentes	541
El Banco Mundial y la teoría de la educación	548
Capítulo 11. El neoliberalismo como política pública.	
Su proyecto educativo en Argentina y una imprevista anomalía en Colombia	549
A modo de introducción, cómo se organiza este capítulo.....	549
El escenario argentino	552
Más sobre la educación en Argentina	559
Los setenta en política	563
Continuidades (y rupturas) neoliberales por otros medios.....	566
Los noventa y después.....	568
La educación neoliberal en Argentina, antecedentes y disputas. De cómo se cimentó el camino neoliberal y cómo se desplegaron las resistencias.....	569
Los primeros pasos del neoliberalismo educativo con la dictadura genocida de 1976	574

(Otro) breve interregno histórico: con qué se encontró el neoliberalismo educativo en Argentina.....	574
La transformación educativa en los años noventa	577
Las resistencias.....	582
Un balance de la primera fase, entre la coyuntura geopolítica y la educación ...	585
El Movimiento Pedagógico Colombiano como respuesta a los primeros intentos neoliberales	588
Devenires en movimiento.....	593
Capítulo 12. Un nuevo ciclo en Nuestra América, la resurrección bolivariana y cambios en la geopolítica. Novedades político-educativas y pedagógicas: el caso venezolano	599
Estallidos neoliberales y la resurrección bolivariana de Nuestra América.....	599
Venezuela: raíces de un <i>ethos</i> colectivo insurgente.....	604
Interregno histórico necesario: la Revolución Negra.....	608
El retorno de Bolívar en el siglo XXI	611
El proceso político y económico en la Venezuela de Chávez.....	613
La educación en Venezuela: notas en el camino.Un breve recorrido por la historia de la educación en Venezuela	619
Qué educación para el viejo orden.....	621
Novedades bolivarianas hacia una pedagogía emancipadora	625
Contenidos de la Ley Orgánica de Educación.....	633
La educación como derecho humano y el papel del Estado (y otros ámbitos)	634
Principios y fines de la educación	637
Lo privado (y lo público) en la nueva Ley Orgánica de Educación.....	641
El sistema educativo.....	644
La dimensión pedagógica.....	646
El trabajo docente	649
Gobierno y participación	651
A modo de cierre.....	655
Capítulo 13. La restauración neocolonial en América Latina y el Caribe y el canto del cisne neoliberal.. Los dilemas de la educación en momentos de cambios epocales	659
Coyuntura geopolítica y los proyectos educativos en disputa: el caso argentino.....	659
Cambios agudos en la geopolítica, y agudización de la ofensiva neoliberal-conservadora	659

Las políticas educativas durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner	667
La restauración neocolonial, neoliberal y neoconservadora	678
El modelo educativo del macrismo: entre desmantelamientos y restauraciones.....	680
La Ciudad de Buenos Aires como gran laboratorio neoliberal	685
Capítulo 14. Las luchas de las mujeres en educación	691
Feminismos y educación: un largo camino hasta el presente.....	692
Concepción de niñez, fundaciones y algunas innovaciones pedagógicas.....	694
El lugar de la mujer	698
Carmen Peñaloza, y una política educativa feminista en San Juan.....	701
Luchas y sindicatos docentes	704
Capítulo 15. Un puente político y pedagógico entre el pasado y el porvenir.....	707
Claves de lectura de un final que abre.....	707
Las enseñanzas de la pandemia	710
Querellas pedagógicas en tiempos de pandemia	712
Engarces entre el proyecto educativo neoliberal, la pandemia y la pospandemia.....	716
Convergencia reproductiva ante el COVID-19.....	721
¿Para qué, por qué y cómo hablamos del “pasado”?	725
Reflexiones sobre la labor teórica y sus consecuencias prácticas	729
Algunas notas de una(s) pedagogía(s) emancipadora(s).....	732
La pedagogía emancipadora en cuestión.....	734
Las dimensiones de una pedagogía emancipadora	735
La dimensión utópica y ético-política.....	735
La dimensión procesual dialéctica.....	738
La dimensión producto-acervo. Unas ideas para el presente.....	739
Rasgos y finalidades de la pedagogía emancipadora	740
Atributos del docente individual y colectivo	742
Características de la política educativa.....	743
La dimensión táctica y estratégica.....	745
Bibliografía	751

Prólogo

Cinthia Wanschelbaum

Corría el año 2002 y a un grupo de estudiantes/militantes de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, nos tocaba cursar la materia Política Educativa. Todas y todos decidimos cursar el práctico con Pablo Imen, por ser uno de los contados docentes marxistas de la carrera. En momentos en los que el país se había convertido en un hervidero de luchas populares, las clases de Pablo fueron espacios de profunda formación teórico-política. El debate entre estudiantes de distintas pertenencias políticas dentro del amplio campo político-popular, junto con una exigente lectura de los textos y de la realidad, convirtieron a ese momento/espacio en una escuela para comprender al mundo y la imperiosa necesidad de transformarlo.

Hoy, veinte años después de aquella experiencia educativa puertas adentro y fuera de la universidad, tengo la responsabilidad y el placer de prologar un nuevo libro de mi maestro, escrito al calor de uno de los momentos más complejos de la humanidad, y cuando la ofensiva de la derecha y del capital se centra en la educación como campo de batalla cultural.

Las primeras ideas que pueblan este libro, *Memorias pedagógicas del futuro. Educación y lucha de clases desde Nuestra América*, fueron paridas al mismo tiempo que se le puso nombre al virus SARS COVID-19,

que desde inicios del 2020 a la actualidad, trastocó al mundo haciendo que nuestra supervivencia como especie –al decir de Fidel Castro– sea una lucha cotidiana más.

Sus “razones y corazones” surgieron como una necesidad de repensar la propuesta de formación de la asignatura Teorías de la Educación II del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, espacio de enseñanza que compartimos y que tiene por objetivo recorrer las teorías, corrientes, experiencias educativas del siglo XX. En ese momento no pensábamos que esos documentos de trabajo escritos por Pablo se convertirían, semanas después, en un extraordinario material para la elaboración de clases virtuales. Y esto, que parece anecdótico, hace que este libro se inscriba, por su origen y contenidos, en la historia de la pedagogía marxista argentina, inaugurada en los años 1920/1930 por Aníbal Ponce. Un hilo rojo conecta a esta obra con *Educación y lucha de clases* (2005), que también nació de un conjunto de clases-conferencias escritas por Ponce para ser enseñadas y debatidas con sus estudiantes.¹ Pero, sobre todo, su conexión histórica viene de compartir un posicionamiento político, ético, pedagógico que consiste en concebir a la educación como un espacio de lucha; como un campo en disputa entre proyectos político-pedagógicos antagónicos. A lo largo del texto –y de su trayectoria–, como filósofo y pedagogo de la praxis que es, Imen insiste en interpretar a la educación como una práctica política, como parte de los “debates y combates” entre quienes se proponen perpetuar un orden de dominación y quienes pretenden transformarlo.

La tarea que encara con la escritura de los capítulos que componen el libro –y con la convergencia de instituciones que lo editan– es construir una herramienta que, justamente, sea parte de ese campo en disputa. El exhaustivo y analítico recorrido que realiza no tiene por objeto dar cuenta de un conocimiento erudito. En este libro, el

¹ *Educación y lucha de clases* es un libro compuesto a partir de un conjunto de conferencias que Ponce dictó en el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) durante el año 1934, y se editaron en el año 1937.

conocimiento construido opera como una necesidad teórica para la transformación práctica. Sus palabras están pensadas para quienes tenemos un fuerte compromiso con una educación emancipatoria. Se trata de un libro que es una provocación a hacer. Pero no desde un vacío histórico sino a partir de efectuar el inventario de huellas que nos ha dejado el proceso histórico-pedagógico desde el siglo XIX hasta la amenazante actualidad neoliberal.

Una de las propuestas analíticas que construimos colectivamente consiste en analizar a las pedagogías tanto de la dominación como de la emancipación en términos de oleadas. Dentro de la pedagogía crítica/emancipatoria identificamos, hasta el momento, tres oleadas. La primera, y que daría inicio a esta corriente en Nuestra América, abreva en los postulados pedagógicos de Simón Rodríguez y de José Martí. La segunda oleada, estaría constituida tanto por las reflexiones de Aníbal Ponce y José Carlos Mariátegui, como por la experiencia educativa de Jesualdo. Y la tercera se inauguraría con la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y las experiencias revolucionarias de Cuba y Nicaragua. El viaje pedagógico al que nos invita este libro y la brújula del marxismo que lo guía –o a Imen en tanto teórico de la educación– lo incluiría como parte de una cuarta oleada de la Teoría Crítica de la Educación en América Latina, junto con aquellas experiencias pedagógicas rupturistas de los procesos y movimientos políticos latinoamericanos y emancipatorios del siglo XXI. Esta es una clasificación incipiente, en marcha, y que este libro, a la vez que es parte, convida a pensar.

Es que de eso se trata esta obra. De un convite a vivir de preguntar por los qué, cuándo, dónde, para qué, para quiénes, quiénes y cómo de la educación. Sus páginas presentan un profundo recorrido por las teorías y experiencias educativas del “corto” siglo XX y de los inicios del XXI, otorgando de esa manera la mirada de totalidad a la historia de la pedagogía. Son protagonistas de estas memorias pedagógicas personajes disímiles como distantes en tiempo y espacio. Freinet dialoga con Jesualdo, Makarenko con Apple, entre otros encuentros que se proponen.

Justamente, uno de los principios epistemológicos y metodológicos plasmados urgentemente en el título –*Memorias pedagógicas del futuro. Educación y lucha de clases desde Nuestra América*– es el par dialéctico historia/porvenir. En un momento en el que –al decir de Gramsci– el viejo mundo parece morir y el nuevo está tardando en nacer, en este claroscuro donde surgen los monstruos, Pablo toma posición –¡una vez más!– y recupera la memoria de las luchas políticas y educativas del pasado, como experiencias y herramientas históricas que existen en el presente y que tienden un puente para arar un porvenir soñado, donde la educación deje de ser un privilegio para transformarse en un derecho humano y de los pueblos. El pesimismo de la inteligencia se amalgama afinadamente con el optimismo de la voluntad. La furia de los muchachos de la Escuela de Barbiana que protagonizan las primeras páginas del libro se abrazan con el entusiasmo de la Venezuela bolivariana, hacia el final.

Y si de entusiasmo se trata Pablo Imen es un maestro también en eso. Por eso, al final del libro nos regala algunas notas para una pedagogía emancipadora. Este libro que va y viene entre la crítica y la propuesta superadora, culmina con la invitación en los tiempos pos pandémicos que se avizoran, a crear y a luchar por una pedagogía que retome la viva tradición de la escuela pública –con sus matices y antagonismos–; que se construya de modo situado; que asuma un compromiso militante, que “tome partido”; que forme personas críticas; que conjugue el pensar, el sentir, el decir, el hacer, el convivir; que forme para el trabajo liberador; y que todo esto lo haga de forma participativa y colectiva.

Quiero concluir este prólogo agradeciendo a Pablo por su constante interpelación al trabajo teórico comprometido junto con los colectivos y movimientos políticos, sociales, sindicales que luchamos por la transformación radical de este mundo en el que, más temprano que tarde, abriremos grandes alamedas por donde pasaremos libres para construir una sociedad mejor.

Ojalá que disfruten de la lectura, pero, sobre todo, que compartan y difundan para hacer de este libro lo que es, una herramienta de lucha, de creación y de construcción de una educación para la emancipación.

Palabras preliminares necesarias

Estas líneas están siendo escritas en enero de 2021, posiblemente, en el peor momento de la transición entre el estallido de la pandemia y las aún brumosas nuevas realidades que se expresarán en la pospandemia. Afirmamos que es el peor momento porque, aunque está al alcance de la mano el conjunto de vacunas que posiblemente ponga fin al COVID 19, una parte de la población en Argentina parece ignorar los enormes riesgos de esta coyuntura.

Asumimos que este tiempo configura un verdadero punto de inflexión en el cual se bifurcan dos caminos: la continuidad por otros medios del proyecto neoliberal-conservador, neocolonial y patriarcal o, alternativamente, la creación de un orden social basado en valores que pongan en el centro el cuidado, así como la reproducción de la vida y la dignidad de los seres que habitan el planeta. Se trata de una lucha civilizatoria integral y multidimensional: lo cultural, lo económico y lo político se debaten en diferentes rumbos posibles y, en ese contexto, la educación es parte de esos fuertes debates y combates.

Las derechas y los representantes del capital vienen por la reconfiguración eficaz de su proyecto educativo. Algunas propuestas ya se ensayaban antes de la pandemia y van incrementando su nivel de organicidad a un proyecto que va hacia un claro rumbo mercantilizador, tecnocrático y autoritario. El movimiento de educación en

el hogar, la expansión de la virtualidad o las pruebas Pisa son parte del arsenal para una guerra declarada contra la educación pública, los colectivos docentes, los/as estudiantes y sus familias, los Estados (gobernados por fuerzas de inspiración democrática) los Pueblos y, al fin y al cabo, la Humanidad como especie.

Por cierto, aquél proyecto hegemónico ha sido y sigue siendo confrontado por movimientos de educadores y educadoras, instituciones educativas (especialmente muchas universidades públicas), los movimientos sociales, sindicatos de educación que configuran un bloque histórico político, cultural y pedagógico-cultural de orientación antineoliberal que, con matices y grados, se proponen defender la educación pública. Algunos se sustentan en un programa de resistencia; otros, además, ensayan la creación de proyectos educativos emancipadores agregando a la “agenda defensiva” una “agenda pedagógica propia” que se despliega en medio de intensos debates y combates.

Las páginas que siguen tuvieron una primera redacción en el verano de 2020 y resumen largos años de lecturas, análisis, escrituras a propósito de temas relevantes de la educación entendida como práctica social e histórica. El contexto institucional en el que surgieron es la Universidad Nacional de Luján en la que, con formato de “documentos de trabajo”, estos temas fueron discutidos por el equipo de Teorías de la Educación II, asignatura que refiere a cuestiones educativas del siglo XX. El primer esbozo abarcó doce documentos originales que fueron materia de arduos intercambios. Pero –como esbocé apenas– este texto no puede comprenderse sino como parte de una larga historia personal y de inserciones pasadas y presentes en instituciones que hoy integran esta apuesta de coedición: CLACSO, CTERA, Filosofía y Letras de la UBA y el IUCCOOP, Instituto Universitario del Movimiento Cooperativo de Crédito que condensa una valiosa tradición solidaria de producción de conocimiento y de propuestas de formación.

Con estos párrafos intento explicitar el marco y, en parte, el sentido de este libro. Por un lado, se trata de posicionarse en una coyuntura

de aguda disputa por el presente y por el futuro. O, dicho de otro modo, este libro –que tiene mi firma pero que sólo puede concebirse como parte de un proceso histórico y colectivo– toma posición y se propone recuperar la memoria de las luchas políticas (concepto aquí tomado con la mayor amplitud) y educativas del pasado porque tales procesos conflictivos nos permiten entender quiénes somos, a favor de qué, de quién, contra quién y contra qué estamos peleando.

Si hiciera falta traducir esta idea –que habla de lo “institucional”– aparece como un campo central el académico. Están así involucradas universidades, CLACSO como red de centros de investigación, pero también la CTERA (que integra a su vez CLACSO) tendiendo un puente único y privilegiado entre la teoría y la práctica. En todo caso, como parte del universo universitario inscribo este esfuerzo en una definición fundamentalmente política que retoma el legado de la Reforma Universitaria de 1918, aunque en el marco de los tiempos actuales. En tal sentido, es preciso señalar que compartimos lo que sostiene la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, aprobada en 2018 en Córdoba:

En el Centenario de la Reforma, no somos ajenos al sufrimiento humano ni al mandato de la historia. No podemos seguir indiferentes al devenir del orden colectivo, a la lucha por la verdad heroica y al anhelo trascendente de la libertad humana [...]. Ha pasado el tiempo y ese mensaje cargado de futuro nos interpela y nos atraviesa como una flecha ética, para cuestionar nuestras prácticas. ¿Qué aportamos para la edificación de un orden justo, la igualdad social, la armonía entre las Naciones y la impostergable emancipación humana?; ¿cómo contribuimos a la superación del atraso científico y tecnológico de las estructuras productivas?; ¿cuál es nuestro aporte a la forja de la identidad de los pueblos, a la integridad humana, a la igualdad de género y al libre debate de las ideas para garantizar la fortaleza de nuestras culturas locales, nacionales y regionales? (IESALC-UNESCO, 2009: 8-9).

Este texto que ponemos a disposición en tiempos de transición civilizatoria se enrola, entonces, en unas instituciones y en un proyecto que hace explícito su contenido, su inspiración, su sentido y, veremos, su método. No se trata sólo de interpretar el mundo sino de transformarlo. Y esa apuesta, entre las urgencias históricas que transitamos, se compromete con las fuerzas colectivas que apuestan y construyen un orden muy diferente al que –blanco sobre negro– expuso, muy pedagógicamente, el COVID 19.

Ustedes, lectoras y lectores, podrán evaluar con su propio criterio si estas páginas sirven a estos propósitos de ayudar a comprender y entusiasmar para actuar, transformando en este tiempo de urgencias en que lo nuevo no termina de nacer, pero está naciendo.

Capítulo 1

Razones y corazones para este libro

Este libro es producto de múltiples impulsos y motivos que de algún modo fueron explicitados lo más brevemente posible en las palabras preliminares. Ese es un necesario punto de partida. Nos proponemos hablar de educación y comenzar a abrir el campo a partir de la reposición de voces que merecen más lugar en los textos pedagógicos. Voces que pueblan las aulas, los patios escolares, las calles donde habitan las instituciones educativas. Serán las voces de las y los estudiantes, y de educadores y educadoras.

Hemos dicho desde la primera página –y lo diremos muchas veces más– que la educación es un campo de disputa entre proyectos y colectivos que la encarnan, sostienen, despliegan. Este enfoque que es político, epistemológico, metodológico y pedagógico será el sustrato organizador del texto. Nos disponemos a revelar esas luchas que se expresan hoy en los avances que se propone consumir el proyecto educativo neoliberal y las líneas de resistencia que oponen mayorías educativas con matices pedagógicos y con la imperiosa necesidad de profundizar una articulación orgánica que habilite la creación y concreción de un proyecto educativo alternativo, de inspiración democratizadora y libertaria.

En este primer capítulo que abre el libro con esta idea de educación como lugar de lucha nos proponemos ilustrar, metafórica y a la vez un tanto esquemáticamente, miradas opuestas sobre la educación. Por cierto, las fuentes de estudiantes y docentes que volcamos aquí se centran en la educación formal (se verá que de maneras muy diferentes) en la medida en que entendemos que el campo más potente e influyente es el de la educación sistemática. Pero no reducimos la educación al campo de las instituciones formales, pues como toda práctica histórica y social rebasa los límites escolares. Se convierte en procesos a la vez colectivos, políticos, culturales y en otros relacionales o íntimos, pero le damos un lugar central a las disputas en torno a las pedagogías institucionalizadas, a las dinámicas escolares, al funcionamiento de los sistemas educativos, a las políticas educativas, a las grandes corrientes de pensamiento pedagógico que convergen conflictivamente en un campo muy dinámico.

Nuestras fuentes serán dos, a los fines de contrastar miradas radicalmente opuestas sobre las percepciones y realidades de lo que es la educación como práctica histórica, cultural, política, pedagógica e incluso didáctica, inscripta a su vez en instituciones escolares. Por un lado, la experiencia reflejada en el libro *Cartas a una profesora* ocurrida en los años cincuenta y que se publicó en 1967 en Barbiana (Toscana, Italia). Por otro, el testimonio de jóvenes estudiantes y docentes de liceo (secundario) en la muy demonizada Venezuela chavista. Son entrevistas realizadas en enero de 2012. Las dos miradas intentan dar cuenta de la educación como campo de disputa.

Cartas a una profesora es un texto duro, impiadoso, conmovedor. Fue producido por un grupo de estudiantes expulsados del sistema educativo formal en la Italia de los años cincuenta. Y convocados por un cura comprometido con los y las sin tierra, sin techo, sin justicia, crearon una escuela popular a los fines de formar hombres íntegros, conscientes, y militantes. Pero, a la vez, se proponía concretar aprendizajes que, tras los exámenes de rigor, permitieran a sus alumnos alcanzar la certificación de fin de los estudios en la escuela oficial obligatoria. Ellos, que fueron víctimas de un sistema social y

educativo selectivo, excluyente, clasista, patriarcal y racista elevan sus voces en ese libro. Pero no son solo gritos por la legítima furia frente a la exclusión, sino que se exponen fundamentos, análisis, datos de una educación para la injusticia. *Cartas a una profesora* es un libro publicado en Argentina en 1974 ¡hace casi medio siglo! acerca de una experiencia desarrollada en Italia, en la década del cincuenta.

El cura florentino Don Milani fue enviado a Barbiana y creó una escuela popular. Lo hizo, afirma Meri Franco Lao en el prólogo del libro, “No tanto para colmar el abismo de la ignorancia, sino el abismo de la diferencia” (AA.VV., 1972: 7). Milani muere el 26 de junio de 1967 de leucemia, veinte días después de la publicación de *Cartas a una profesora*; “que se vistieran de blanco, que hicieran fiesta, pues moría con alegría. La obra de sus chicos su obra maestra estaba concluida” (AA.VV., 1972: 7-8).

En las primeras páginas se explica la causa de la apuesta de Milani:

A cada nuevo alumno que se presenta a la escuela de Barbiana, Don Milani lo provoca diciéndole que, a lo sumo, conocerá doscientas cincuenta palabras, mientras el patrón conoce unas mil, y que ésta es una de las razones por las cuales sigue habiendo patrones y esclavos. Acuden a ese semi-internado rural los que fracasaron en los institutos de enseñanza oficiales. Por una extraña coincidencia, son los pobres. Pero de allí van a salir hombres conscientes y responsables que se consagrarán a ayudar a otros en las mismas condiciones de inferioridad, a través de la enseñanza, la política o la labor sindical (AA.VV., 1972: 12).

Quienes escriben este texto son ocho chicos que toman la palabra para denunciar un sistema social y educativo injusto. Recurren para eso a datos, análisis y agudos corolarios que permiten denunciar por qué la escuela oficial, es una escuela de clase: “Escuela de clase es aquella en la cual el hijo del obrero, después de años de estudios, encuentra perfectamente normal que su padre sea explotado por el patrón” (AA.VV., 1972: 16).

Si el contenido de clase aparece como nítido objeto de crítica, otro elemento central de este trabajo son los indicadores cuantitativos que revelan, blanco sobre negro, la dimensión numérica de un fracaso fenomenal. Pero no se trataba de un fracaso de las víctimas –como sugieren las perspectivas liberales y neoliberales– sino del fracaso de un sistema educativo. O, dicho con más precisión, del éxito de un modelo educativo ordenado en función de la reproducción de la desigualdad. En la IX Conferencia General de la UNESCO, realizada en Nueva Delhi en 1956, se dieron cifras estremecedoras del proceso de selección escolar en América Latina: de cada 100 niños/as que ingresan en primer grado, 37 se pierden en segundo grado, llegando a 62 en tercero, 79 en cuarto, 83 en quinto y 88 en sexto. Por cierto, en las décadas siguientes las luchas populares lograron avances en materia de reducción de aquella flagrante desigualdad en los niveles de logro escolar.

En *Cartas* aparecen algunos nombres de pila: Juan, Miguel, Jorge, Lucio, Manuel, Carlos, Luis, Angelito... no aparecen ni los apellidos ni la totalidad de quienes pasaron por esa experiencia. Pero es una obra colectiva en la que todos toman la palabra y la despliegan con una profundidad y belleza inusitada. Es preciso adelantar ahora una idea importante. El libro es un acta de acusación labrada por víctimas del sistema educativo formal. Y son señalados/as como victimarios los y las profesoras con quienes se toparon y a partir de cuyas acciones sufrieron la expulsión de las escuelas oficiales. Don Milani y sus estudiantes le hablan al colectivo docente en la medida en que le asignan un papel protagónico en el funcionamiento discriminador de aquella institución escolar oficial. Es decir, se refieren abiertamente a una institución que naturaliza un orden injusto y reproduce –bajo la ideología de los dones o del mérito– la desigualdad en la distribución de los conocimientos y los reconocimientos según el origen de clase, étnico o sexual y de género.

El texto se organiza en partes, cada una de las cuales incluye pequeñas secciones donde se desarrollan en secuencias vinculadas diferentes conceptos, imágenes y metáforas. No nos importa aquí

recorrer exhaustivamente el contenido de esta pieza fundamental de crítica a la educación en el capitalismo. Privilegiamos exponer algunos conceptos –con su bella y profunda forma de enunciar– que revelan la cara más descarada de la injusticia educativa que ha tenido y sigue teniendo lugar en las instituciones escolares. Veámoslo, a modo de presentación de los problemas, respuestas y luchas centrales de la educación entendida como práctica humana en el seno de la sociedad.

El apartado es contundente. El título reza: “La Escuela Obligatoria No Puede Eliminar.” Y empieza el texto así: “Querida señora: Usted no se acordará, ni de mi nombre. Eliminó a tantos. Yo, en cambio, me acuerdo a menudo de usted, de sus colegas, de esa institución que ustedes llaman escuela de los muchachos que ustedes ‘rechazan’” (AA.VV., 1972: 21).

El relato se va desplegando en la comparación entre la escuela oficial y la propuesta de Don Milani, una escuela popular. El encuentro con los jóvenes expulsados se resume en el apartado titulado “El hospital”, donde se plantea el papel de los y las educadoras en el denominado “fracaso escolar”:

Nuestro primer encuentro con ustedes fue así. A través de los muchachos que no quieren. Nosotros también notamos que con ellos resulta difícil dar clases. A veces nos entran ganas de sacárnoslos de encima. Pero si los perdemos, la escuela no es una escuela. Es como un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable. Y ustedes, ¿de veras se atreven a jugar ese papel en el mundo? ¿No? Entonces vuelvan a llamarlos, insistan, empiecen todo de nuevo hasta el infinito, a costa de pasar por locos. Mejor pasar por loco que ser instrumento de racismo (AA.VV., 1972: 30-31).

La agudeza del análisis nos lleva inmediatamente a la pregunta: ¿de quién es el mentado fracaso escolar?

Con el subtítulo de “El predilecto” se señala uno de los rasgos de la escuela popular propuesta por Milani:

Allí también era dura la vida. Era tanta la disciplina y tales los escándalos que se armaban, que a uno se le iban las ganas de volver. Pero quién no tenía las bases, quien era lento o desganado, se sentía el predilecto. Era tratado como ustedes tratan al mejor alumno. Parecía que toda la escuela fuera para él solamente. Hasta que él no había entendido, los demás no seguían adelante (AA.VV., 1972: 24).

La organización del trabajo establecía que quienes estuviesen más avanzados debían comprometerse con el aprendizaje de los más pequeños o quienes iban a un ritmo menor. Esa docencia se ejercía de un modo diferente al “oficial”. Uno de los chicos que asumió el papel escribía:

Si me equivocaba en algo, no importaba. Era hasta un alivio para los chicos. Estudiábamos juntos. Las horas pasaban tranquilas, y nadie se asustaba y se acobardaba. [...] Además, enseñando aprendía muchas cosas. Por ejemplo, aprendí que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es la política. Salir de él solos es la avaricia. Y no es que yo estuviese vacunado contra la avaricia. En época de exámenes tenía ganas de mandar al diablo a los más chicos para ponerme a estudiar para mí. Yo era un muchacho como los de ustedes, pero allá en Barbiana no lo podía confesar, ni a los demás ni a mí mismo. Me tocaba ser generoso cuando aún no lo era. A ustedes les parecerá poco. Pero con sus alumnos hacen menos todavía. No les piden nada. Los invitan solamente a abrirse camino (AA.VV., 1972: 25-26).

Estas reflexiones conducen a pensar cuál es el sentido de la institución escolar, para qué pasan los niños y niñas por sus aulas. La respuesta es contundente:

También el fin de los muchachos que asisten a esa escuela es un misterio. Tal vez no existe o es vulgar. Día tras días los muchachos estudian para el registro, para la libreta de notas y para el diploma. Y mientras tanto no reparan en todo lo bueno que están estudiando. Idiomas, historia, ciencias, todo se convierte en notas y nada más. Detrás de esas hojas impresas, solo está el interés individual. El

diploma significa plata. Nadie de ustedes lo dice. Pero por más vueltas que le den, eso es lo que queda en el fondo. Para estudiar con ganas en sus escuelas habría que ser arribistas a los 12 años. A esa edad, hay pocos arribistas. Tan es así que la mayoría de sus alumnos odia la escuela. La invitación vulgar de ustedes no merecía otra respuesta (AA.VV., 1972: 34-35).

Se va hilando una reflexión que permite componer el sentido profundo de la escuela, y cómo se va enhebrando un mandato sistemático a dispositivos, relaciones, prácticas que terminan siendo funcionales al esquema clasista y racista que denuncian los jóvenes. El examen es considerado como la herramienta de exclusión más eficaz. Afirman los estudiantes-autores:

Hay que abolir los exámenes. Pero, mientras se requieran, por lo menos sean ustedes leales. Las dificultades siempre se ponen en el mismo porcentaje en que aparecen en la vida. Si se ponen más, quiere decir que tienen la manía de la trampa. Ni que les hubiesen declarado la guerra a los muchachos. ¿Quién los obliga a eso? ¿El bien de los alumnos? [...] El bien de ellos, no. Fue aprobado con un nueve en Francia un muchacho que ni sabría pedir donde está el baño (AA.VV., 1972: 32).

Repasan como ejemplo ilustrativo las prácticas de profesores y profesoras que definen como “chapados/as a la antigua”. Y describen:

Entre otras cosas, ninguno de sus alumnos logró resolver ese problema. De los veintiocho que estábamos ahí, el resultado fue: veintiséis aplazados. ¡Y él salió diciendo que le había tocado una clase de imbéciles! [...] ¿A quién le correspondía frenarlo? Hubieran podido hacerlo el director del liceo o el consejo de profesores. No lo hicieron. Hubieran podido hacerlo los padres. Pero mientras sean ustedes lo que sujetan la sartén por el mango, los padres se van a quedar callados. Y entonces, o les sacamos de la mano todas las sartenes (notas, libretas, exámenes) o bien organizamos a los padres. Un lindo sindicato de papás y mamás, capaz de recordarles que les pagamos nosotros, y les pagamos para que nos sirvan, no para que nos echen. En el fondo les

haría bien. Los que no reciben críticas envejecen mal Se apartan de la historia que vive y progresa. Se convierten en esas pobres criaturas que son ustedes (AA.VV., 1972: 35-37).

Entre las modalidades de examen se hace referencia a los textos escritos. En Barbiana cuestionaban las composiciones que se pedían en el aula, y lo hacían con una aguda ironía. Recuerda uno de los muchachos que en la escuela le pidieron un texto sobre el tema “Hablan los vagones de ferrocarril”. A él, que tenía 14 años y venía de la montaña. Y reflexionaba que “si quería ser honesto, debía entregar la página en blanco. O bien criticar el tema y a quién lo había dado” (AA.VV., 1972: 31). Pero al tiempo que se criticaban agudamente esas prácticas que cimentan el “fracaso escolar”, en la escuela de Don Milani se proponían alternativas:

En Barbiana había aprendido que las reglas para escribir eran las siguientes. Tener algo importante que decir, o que sea útil para todos o para muchos. Saber a quién se escribe. Recoger todo lo que sirve. Encontrar una lógica para ordenarlo. Quitar toda palabra que no usamos hablando. No fijarse límites de tiempo. Así escribo con mis compañeros esta carta. Así espero que mis alumnos escriban, cuando yo sea maestro (AA.VV., 1972: 31).

En la escuela que proponían sugerían tres reformas: no aplazar; dar una enseñanza a tiempo pleno a quienes parecen “tontos”; dar una finalidad a quienes no tienen ganas. El texto dice mucho más pero no se propone este capítulo un abordaje integral de *Cartas a una profesora* (1972) sino algunas de sus críticas sustantivas, así como las alternativas pedagógicas que habilitó la Escuela de Barbiana de Don Milani.

No avanzaremos más respecto de los análisis que tanto denuncian una escuela para la injusticia como anuncian otra educación posible. La furia argumentada de los muchachos tiene razones y corazonas, no tenemos ni la autoridad ni el derecho a cuestionar a las víctimas de un orden social y educativo injusto que se pronuncian

repletos de fundamentos y evidencias. Pero siendo nosotros y nosotras docentes comprometidos/as cada día de nuestra práctica en transformar la educación y el mundo en un sentido de justicia e igualdad nos vemos compelidos/as a expresar un matiz, en todo caso, incorporando ahora una perspectiva necesaria.

Es que concebimos a la educación como un ámbito heterogéneo y conflictivo en el que conviven proyectos educativos y protagonistas diferentes y antagónicos. Queremos completar este capítulo introductorio con otra mirada que nos parece interesante.

El siglo XXI ha iniciado su marcha –muy particularmente en América Latina– con reconfiguraciones sustanciales iniciadas en 1998 con el triunfo de Hugo Chávez Frías en Venezuela. Este hecho fue el inaugural de un ciclo histórico de avances en el proyecto bolivariano de Patria Grande, al cual le destinamos un capítulo en particular y por tanto será materia de profundización en otro momento de este libro. Pero queríamos oponer aquí las creaciones que ocurren dentro de un sistema educativo que, junto con la sociedad, se está transformando como parte de una Revolución cultural, política y económica.

En esa brumosa transición en que lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer –pero está naciendo–, se refleja un modo de pensar la educación dentro del sistema educativo formal que contrasta fuertemente con la visión de los muchachos de Bar-biana. Y es que ambos relatos son rigurosamente ciertos, lo que nos reafirma en la idea de complejidad, contradicción y dinamismo de los sistemas educativos nacionales.

Los testimonios que volcamos aquí son parte de una investigación realizada entre 2011 y 2013 sobre la educación en la Venezuela Bolivariana, que tuvo como corolario –entre otras derivas– la publicación del libro *Educación rodrigueana para el socialismo del siglo XXI* (Imen, 2014). En el trabajo de campo hubo entrevistas individuales y colectivas a grupos de estudiantes y docentes en instituciones del Estado Aragua, con una tradición de innovación pedagógica muy asentada.

En el balance de qué se llevan de la educación recibida en el Liceo (nivel secundario), enumeran las voces de las y los estudiantes:

Respecto de lo que habló usted [...] de qué nos sirvió estudiar, bueno, digo yo que fue la base... fue la base fundamental para vivir lo que vayamos a vivir cuando salgamos a la calle... Nos enseñan [...] nos inculcan la idea, la chispa, de cómo es el mundo, cómo es el exterior, cómo se trabaja, cómo se estudia en la universidad [...], cuáles son las problemáticas que hay. Normalmente ese apoyo es fundamental porque aquí nosotros somos como un pollito dentro del huevo que está esperando, que está madurando (risas) y está por romper la cáscara, nos prepara para un mundo que es mucho pero mucho más difícil que el que tenemos aquí. Ya no somos los mismos muchachos que entramos al Liceo (Imen, 2014: 293).

La idea de una educación para la vida contrasta fuertemente con las denuncias de Barbiana que ejemplifica con abundantes referencias la disociación entre el proyecto educativo que se implementa en los establecimientos escolares y la vida realmente existente.

Otra valoración de los y las jóvenes que va a contramano de las denuncias de *Cartas a una profesora* (1972) es un conjunto de valores que inciden en el modo de ver el mundo y el modo de actuar. ¿Qué ha sido el Liceo para ellas y ellos? “Normalmente yo diría que es lo que nos formó, es la base... es lo que prácticamente nos enseñó a trabajar en colectivo, es lo que nos enseña muchísimas cosas que nos deja para la vida, a ser tolerantes, a comprender a las demás personas” (Imen, 2014: 308). Y los vínculos que priman, lejos de una cultura de la competencia, de los dispositivos de premio y castigo, de la relación pedagógica entendida como una guerra abierta, son los de la amistad. La amistad como argamasa de la relación entre quienes componen la comunidad educativa, “[...] el liceo es tener amigos. [...] Yo empecé aquí en segundo año y he tenido amigos constantes, he aprendido a compartir [...] también hemos sido amigos de los profesores” (Imen, 2014: 308).

Un elemento de primer orden de esta educación es asumir un posicionamiento crítico, curioso y desprejuiciado. Vale tanto para las afirmaciones del conocimiento científico como para las relaciones personales. Dice una estudiante:

También nos enseñan a pensar, cuando te vienen con cuentos de otro lado... ahora no... ahora tenemos la base, por lo menos yo, soy de las que me dicen algo y no me quedo con eso y no lo repito, porque he conocido, hay muchas personas, ¿verdad? Que dicen algo y lo que hacen es comentarlo y regarlo... entonces yo soy de las personas que investigo qué fue lo que pasó realmente para después opinar. Y eso era lo que pasaba antes, que nos decían 'esto es así y esto es así' y de ahí nos dejaban este conocimiento, entonces [...] ahora, pues no... (Imen, 2014: 309).

Esta escuela ligada a la vida y también a un modelo de sociedad, esta propuesta pedagógica que no existía en ningún manual y se fue creando en constante tensión entre lo viejo y lo nuevo, requería, requiere, del concurso de las y los educadores y educadoras. En diálogo con ellos y ellas, se expone la dura transición entre modelos y relaciones pedagógicas muy diferentes. Había que superar la estructura de la vieja escuela, la organización del tiempo, el uso del espacio, la fragmentación del conocimiento, la rígida estructuración disciplinar de los procesos de trabajo docente:

...el niño que ingresa al Liceo viene de una escuela que le da media hora de receso, de un docente que le trabaja todas las áreas... Pero ahora viene al Liceo que ha sufrido los mayores embates de la fragmentación [...] porque venía a once asignaturas. Y cada docente con una forma particular de ser, con una exigencia particular, porque tampoco la escuela tenía un rumbo único, sino que tenía pedacitos de rumbo definidos por cada individuo. Entonces cómo no vamos a tener un país disociado, individualista, si es que formábamos a un individuo bajo ese esquema. Entonces allí comenzamos a ver que teníamos que integrarnos y comenzamos a proponer qué tal si nosotros podemos integrar las asignaturas en áreas [...] y fueron creándose

espacios de debate, de construcción y echamos a andar (docente).
(Imen, 2014: 250)

Todo debió modificarse radicalmente y el proceso se fue dando no sin resistencias y complejidades:

es decir, la relación con la comunidad, las formas de planificar, el proceso de lo que significa el diagnóstico permanente [...] Fíjate que nosotros venimos de tener un docente para cada asignatura o disciplina, ahora hablamos de un docente integral [...] el mismo docente se niega: es que bueno, es ciencias naturales pero él no da química [...] Entonces es una lucha con el propio docente, de los compañeros que, bueno tenemos la responsabilidad de este trabajo pegadito con el docente, de irlo problematizando, echamos nuestras peleas de vez en cuando [...] Porque, bueno, nos formaron para dar clase objetivo por objetivo pero ahora tú tienes que construirlo desde la realidad... y mira que no es fácil [...] Entonces está ahí nuevamente la investigación acción haciendo acto de presencia. Diagnosticando mi realidad, dándoles herramientas a los muchachos para que aprendan a diagnosticar su realidad, creando mecanismos dentro del aula para que el muchacho pueda hablar sobre ese diagnóstico y comenzar a pensar con sentido crítico sobre esa realidad [...] Basándose en eso se fueron adaptando los contenidos. Posteriormente a eso viene lo que es la constitución de proyectos de aprendizaje (docente). (Imen, 2014: 251-252)

En *Cartas a una profesora* (1972) se planteaba que la evaluación era un dispositivo para legitimar la discriminación y consagrar la desigualdad. Las notas y la certificación, decían los muchachos de Barbiana, eran la razón primera y última de muchas y muchos estudiantes y, sobre todo, de sus familias. En este proceso de transformación, la evaluación debía tener una función muy diferente, orgánicamente vinculada al proceso pedagógico, a captar y valorar los logros de cada estudiante, así como identificar las dificultades y trabajar sobre ellas. Y por contraste, se analizaba críticamente la idea de “nota” y de “examen” como dispositivos con fertilidad pedagógica. Eran para

otra cosa. Para una pedagogía emancipadora debía pensarse una total reformulación del sentido y de los instrumentos de evaluación. Como dice un docente:

...las evaluaciones de aquí meramente eran pruebas... y le colocábamos al estudiante esa forma de evaluación. Entonces se dijo que la evaluación era un proceso continuo que no es una nota. Porque hay tantos factores que pueden influir en un estudiante para la hora de una prueba. Una prueba no es un instrumento suficiente ni válido... mide sólo la repetición de ciertos conocimientos, no mide capacidades. En ese momento no entendíamos, y nos preguntábamos como íbamos a hacer... ¿vamos a cambiar las pruebas?, ¿qué estamos haciendo? Entonces eso era un choque tremendo y era la resistencia mayor que aparecía dentro de los docentes. Muchos docentes que estaban en proceso de jubilación se terminaron yendo porque eran los que más resistían (risas). [...] claro, es que ahora un docente tiene que describir. Un docente que antes calificaba [...] tiene que describir los procesos de aprendizaje que está desarrollando el estudiante (docente). (Imen, 2014: 255)

Hasta aquí llegamos con este confronte de perspectivas y propuestas. Nos parecía importante iniciar este esforzado recorrido por temas fundamentales de la educación que intentaremos abordar en las páginas que siguen tras este capítulo de presentación.

En esta operación de recuperar la voz de jóvenes educadores, educadoras, educandos y educandas que libraron la lucha por su derecho a la educación nos proponemos varios objetivos simultáneos. Primero, hacer visibles a los y las invisibles. Segundo, interpelarnos como educadores y educadoras acerca del papel que jugamos (y el que podemos jugar) como corresponsables del derecho a la educación. Y tercero, introducirnos en un análisis crítico de los sistemas educativos formales en los tiempos actuales donde se libran profundas luchas y transformaciones en la sociedad y también en la educación.

Como advertimos, concebimos a la educación como una práctica histórica y social que tiene en los sistemas educativos formales un lugar central pero no excluyente. Y así iremos recorriendo a lo largo de este libro diferentes alcances de lo educativo, sus luchas, creaciones y transformaciones.

En nuestro próximo capítulo esperamos aportar una conceptualización de la educación y el enfoque que propiciamos para comprenderla y analizarla. Pero antes, haremos un recorrido por los temas que trabajaremos a lo largo de este libro.

Organización temática del libro

El punto de partida del texto se propone reflexionar e intercambiar conceptos acerca de qué aspectos supone la “educación” como campo problemático desde nuestra perspectiva. Mucho de lo relevante ha sido esbozado en este mismo texto desde la primera página.

Otro punto de partida nos ubica como pedagogas y pedagogos de Nuestra América. Somos y hablamos desde el fondo de la historia de América Latina y el Caribe. Esa “unidad problemática” a la que lúcidamente se refirió José Aricó en *Dilemas del marxismo en América Latina* (2020), se ha venido estructurando en un ciclo originario de tres siglos de colonialismo y otro de dos centurias de neocolonialismo. Tales relaciones son el yugo de nuestras opresiones, nuestros dolores y nuestras derrotas. Pero también tal recorrido temporal es el de la expresión de nuestros sueños, nuestras luchas y nuestras apuestas, nuestras esperanzas y nuestras construcciones. Y algunas victorias resonantes. Nuestra América como proyecto colectivo emancipador sigue siendo una asignatura pendiente a casi 530 años del acto fundacional de sometimiento y vasallaje. Este punto de partida que nos da identidad, nos conduce a retomar una afirmación desenvuelta en estas mismas páginas: el espectro de Simón Rodríguez –maestro de Bolívar y audaz formador de Pueblos y Repúblicas libres– sigue presente entre nosotros/as recordándonos la labor emancipadora

pendiente. Vale advertir que Rodríguez no sólo fue audaz creador de una educación emancipadora, sino un agudo crítico de la educación colonial. Podría afirmarse sin dudar que la “teoría crítica” tiene su primera oleada en la labor de cuestionamiento radical que Simón Rodríguez hizo de la educación tradicional de su época. Y no sólo confrontó con los poderes pedagógicos reaccionarios del siglo XIX sino que también se diferenció de las alas progresistas de las burguesías liberales. A contrapelo tanto del pensamiento educativo conservador como del pensamiento progresista liberal forzó el límite mucho más allá de lo aceptable y por eso fue perseguido, tildado de loco, e impugnado allí donde fundaba una escuela o hacía oír sus voces de denuncia y de anuncio. Esa herencia, así, no es en absoluto un pasado muerto. Al menos para nosotros y nosotras es un rico acumulado político y pedagógico; es asignatura pendiente; es presente y puede ser porvenir.

Luego de la clarificación acerca de nuestro marco ético-político, disciplinar y pedagógico, avanzaremos con el abordaje de la época fundacional de los sistemas educativos formales. En el marco de los procesos independentistas americanos y de la creación de los Estados Nacionales podremos ver los grandes acontecimientos que conmovieron al mundo, sus ecos y resonancias en la región, su expresión en nuestro país y algunas de las experiencias educativas que expresaron las disputas epocales, dentro de los nacientes sistemas educativos.

Siguiendo el hilo histórico –eje organizador del libro– se irá avanzando a partir del recorrido de los grandes acontecimientos que se inician el siglo XX con la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. Esto permitirá dar cuenta de las novedades de época en el plano de las relaciones internacionales, de la economía, la política y la cultura. Este marco permitirá comprender experiencias, proyectos y disputas en el campo de la educación.

El temprano siglo XX habilita la aparición de la segunda oleada de “teorías críticas” con los aportes sustantivos de José Carlos Mariátegui, Aníbal Ponce o Antonio Gramsci. Y en aquellas mismas

décadas, en simultáneo, asistíamos a la concreción de las Revoluciones de México y de Rusia que sacudían al mundo. Tales experiencias abrían nuevos cauces a la reflexión y a la invención pedagógica, político-educativa y cultural.

Otras apuestas contra-hegemónicas, como la Escuela Moderna del gran pedagogo anarquista Ferrer i Guardia o las creaciones de la República Española, constituyeron valiosas fuentes inspiradoras de una educación libertaria cuyas aportaciones nos parece importante visibilizar. Por supuesto, tales creaciones no llegan a agotar el escenario de la primera mitad del siglo XX. En el seno de los sistemas educativos formales tuvo lugar, como una fuerza que se extendió muy ampliamente, la corriente de la escuela nueva o activa. Y en el intersticio entre la denuncia (de las anquilosadas prácticas de la vieja escuela tradicional) y el anuncio (de una nueva concepción de niñez y de educación), emergieron poderosas alternativas pedagógicas.

Es reveladora la actitud de Célestin Freinet quién se pregunta por la crisis de la institución escolar y reclama una actualización progresista. Él reconoce el valor de la vieja escuela en el siglo XIX pero advierte la imperiosa necesidad de su reforma. Con la sugerente metáfora de “sacarse el sombrero ante la escuela del pasado” y “sacarse la chaqueta ante la escuela del porvenir”, Freinet propone una perspectiva que es capaz de cuestionar y reconocer a la vez. Otros pedagogos y pedagogas, especialmente nuestroamericanos, son particularmente duros/as con la escuela realmente existente. Se comprende, pues han ensayado audaces apuestas y tal esfuerzo las y los ha convertido en víctimas de autoridades anquilosadas que han castigado la propensión a crear y a democratizar la escuela. Otro pedagogo que indagaremos, Jesualdo Sosa, en sus textos, revela críticas radicales al viejo orden educativo y a sus agentes: sus propuestas son creación heroica y a la vez una declaración de guerra contra la educación hegemónica. Abrimos entonces una exploración de contextos, posiciones y disputas en torno a los órdenes que debían darse la sociedad y la educación.

Un siguiente momento del libro se ubica entre el fin de la segunda guerra mundial (1945) y la imposición del neoliberalismo como proyecto de recomposición exitosa y, a la vez, dramática del capitalismo. Se analizan las reconfiguraciones de la educación hegemónica dando cuenta de la emergencia de perspectivas tecnicistas (como las pedagogías por objetivos o la instrucción programada) y economicistas (como la teoría del capital humano) en el marco de grandes disputas mundiales entre el bloque capitalista hegemónico por EE. UU. y el campo del socialismo real, bajo el liderazgo de la Unión Soviética. En ese marco se recorrerá también la perspectiva abierta por los procesos de liberación nacional (Asia, África), la Revolución Cubana y las respuestas sistémicas como la “Alianza para el Progreso” en América Latina y el Caribe. La emergencia de experiencias políticas como la de la Unidad Popular en Chile o los trabajos de la Iglesia Católica y su opción por los pobres –con Paulo Freire como un exponente de primer orden de la pedagogía de liberación– constituyen parte de este período. Las novedades de la Educación Popular y de la Investigación “Acción Participativa” son estación obligada de este momento histórico. En el plano de las ideas, se abordarán también algunas experiencias o reflexiones que intentan forzar el límite de lo posible como la corriente anti-institucionalista.

Los años setenta son el escenario en que transcurre una brutal ofensiva del bloque neoliberal-conservador. Este proyecto civilizatorio se instala por vía de golpes militares en América Latina (con la del dictador Augusto Pinochet en Chile como su expresión más acabada) o por vía electoral en EE. UU. (con la presidencia de Ronald Reagan) e Inglaterra (con la presidencia de la primera ministra Margaret Thatcher). En este mismo proceso –incluso antes, desde fines de los años sesenta– se produce una revitalización de las corrientes críticas. Una suerte de tercera ola de la mano de corrientes y autores/as franceses/as (Althusser, Bourdieu o Baudelot entre otros/as) o anglosajones (Apple, Giroux, Mc Laren) que vienen a completar un escenario de profundos contrastes políticos, pedagógicos, teóricos y prácticos.

En otros capítulos abordamos la nueva hegemonía neoliberal, la caída del bloque socialista y las nuevas configuraciones del mundo en estos albores del siglo XXI. Nos proponemos dar cuenta de los proyectos político-educativos impulsados por el neoliberalismo, la evolución de su proyecto, de sus dispositivos, de su lenguaje. Su traducción a política pública y muy particularmente sus efectos pedagógicos permitirán re-visitar esta apuesta civilizatoria mercantilista, tecnocrática y autoritaria. Pero junto a esto nos importará trabajar las resistencias y las alternativas. El cambio de escenario en la región a partir del triunfo de Hugo Chávez Frías en Venezuela romperá tanto la noción de mundo unipolar como el concepto de pensamiento único. También, en educación, habrá contestaciones y alternativas que hoy se encuentran en desarrollo –comenzando por la pandemia y continuando por la perspectiva de la pospandemia– que abren una gran incógnita sobre el futuro inmediato, no sólo de la educación sino de todos los campos de la vida colectiva. Esbozaremos, asumiendo grandes límites, un capítulo que incluirá dos grandes tópicos que expresan luchas y coyunturas actuales: la recuperación del legado de las luchas de mujeres y disidencias como parte de la visibilización del enorme legado de educadoras que reclama reelaboraciones, ampliaciones, profundizaciones para contribuir no sólo a la igualdad y al reconocimiento de géneros sino a la comprensión de procesos profundos y reales en el campo de la educación alimentado por la labor de las maestras. Reconocemos que será un desarrollo limitado que nos comprometemos a continuar. Por otro lado, también incorporamos algunas reflexiones sobre el escenario que abre la pandemia del COVID-19 y el tránsito a un brumoso orden pospandémico.

Este apartado no puede cerrarse sin alguna referencia a las opciones pedagógicas que sostienen el camino emprendido. Dado el peso de la trayectoria pedagógica estructurada según cánones clásicos, nos vemos en el desafío de lograr un equilibrio entre los viejos modos de estudiar y las novedades de una propuesta que se funda en principios participativos, en una lectura activa, en un estímulo que se basa en la tesis XI de Marx sobre Feuerbach: “Los filósofos no han

hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.” Esperamos, pues, que este material aporte elementos para una práctica transformadora.

Una tarea que nos proponemos es la transmisión cultural, y esto supone al menos tres cosas.

Primero, la visibilización de perspectivas y experiencias que la “pedagogía de la domesticación” ha ocultado. Nos proponemos, por decir de algún modo, asumir el lugar de “albaceas testamentarios” del riquísimo legado pedagógico de inspiración emancipadora; nos llevará a poner en el centro de atención el reconocimiento y análisis de aquellas maestras y maestros que soñaron e hicieron una educación radicalmente democrática. No somos, afortunadamente, ni los únicos, ni las primeras en hacerlo.

Segundo, la provisión de un enfoque, un método y unas herramientas para leer cada experiencia en su contexto, abordaje que permite, a nuestro juicio, comprender cabal y complejamente el sentido su creación y su derrotero.

Tercero, intentar puentes entre la teoría y la práctica de diversos modos. Uno sería saliendo del ámbito del aula para llegar al territorio y a actores que den cuenta de procesos vívidos que enriquezcan la “teoría de la educación”. Otro modo posible es promoviendo una comprensión del fenómeno educativo como una acción humana que incorpora la dimensión del afecto y del posicionamiento ético-político.

Este texto se propone aportar a la concreción de múltiples dimensiones que incluyen la apropiación de conocimientos, la comprensión de perspectivas y enfoques, el dominio de herramientas, cierta explicitación del posicionamiento ético-político. Desde la interpelación de Simón Rodríguez (“O inventamos o erramos”) a la apuesta de Jesualdo Sosa por una educación para la libertad, nos desvela mostrar un camino pedagógico de inspiración liberadora.

Tal vez es pedirle demasiado a un libro, pero estas ideas animan la escritura y difusión de estas Memorias Pedagógicas. Y lo hacemos en una coyuntura histórica de transiciones complejas e inciertas,

asumiendo una perspectiva a la vez rigurosa y militante, como corresponde a una producción emanada del seno de la Universidad Pública.

La idea de educación emancipadora no será solo una buena descripción de experiencias y conceptos valiosos. Esperamos que la lectura de tales prácticas y propuestas (nacida en la disputa con visiones divergentes y antagónicas) sean un estímulo a la imaginación para una educación que reinventa sus legados. Estas palabras se piensan para actuales y futuros educadores y educadoras. Así hacemos honor a un mandato que tomamos como propio y que fue formulado con extrema belleza por Gianni Rodari en su texto *Gramática de la fantasía*. Dijo nuestro pedagogo:

Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quién cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, a quién tiene confianza en la creatividad infantil, a quién conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. 'El uso total de la palabra para todos' me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo. (Rodari, 1993:8)

Capítulo 2

Una aproximación a la educación como concepto y como praxis

En este libro nos proponemos hacer foco –en términos históricos– en el siglo XX y lo que va del siglo XXI, aunque para ello necesitamos recurrir a elementos previos: el pasado se proyecta en el presente y hacia el porvenir de las más extrañas maneras.

Damos cuenta desde ahora sobre uno de los atributos de un conocimiento riguroso de lo social (y por tanto de lo educativo): no es posible entender el presente sin conocer el pasado. El pasado es memoria y, de algún modo, es identidad o parte de la identidad que se transforma en pensamiento, acción, sentimiento y proyecto actualizado. Esto ocurre tanto a nivel individual como colectivo. Alrededor del valor de la historia y de sus interpretaciones se han desplegado multitud de debates que dan cuenta de su relevancia. Por ejemplo, las distintas visiones del proceso independentista –que varían según la mirada de quién describe: liberal, revisionista, marxista y/o sus múltiples denominaciones– encierran una comprensible disputa disciplinar, pero una menos reconocida pugna ideológica por la interpretación del pasado. Quién establece una lectura de la historia de un país tiene la clave para influir en el presente y en el porvenir sobre la identidad y el proyecto colectivos. Los neoliberales dan un

paso más en esta querrela: se proponen negar la historia y leer la realidad en términos de presente perpetuo.

Intentaremos contribuir a organizar la comprensión conceptual e histórica de los tópicos que iremos tomando para abordar el eje de la “educación” comprendida como campo de prácticas y teorías complejamente imbricadas entre sí.

Primeras definiciones de la educación como concepto y como praxis

“Educación” es un término polisémico, es decir, que puede ser definido a través de múltiples significados. Elegimos comenzar definiendo a la educación como una actividad humana, históricamente situada y orientada por intencionalidades, métodos y saberes (en un sentido amplio). Tales elementos son materia de controversia y disputa: ¿qué es educar?, ¿para qué y cómo hacerlo?, ¿quiénes lo deben hacer y sobre quiénes?, ¿con qué?, ¿cuándo y dónde? Estas son algunas de las preguntas sustantivas sobre las cuales no hay una respuesta única (y, más precisamente, hay enconadas controversias).

Como actividad humana puede la educación ser definida como inherente a la especie, es decir, una práctica que se basa en una idea de humanidad y de sociedad que tienden a modificar la Naturaleza y a sí mismas, entre otras cosas, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje. Y si esta idea de educación supone una suerte de “esencia humana”, su traducción concreta depende de los contextos sociales e históricos pues las sociedades siempre cambian. No estamos ahora fijando un juicio ético sobre si las sociedades cambian para bien o para mal, sino advirtiendo –como tempranamente lo planteó Aníbal Ponce– que las transformaciones de la dinámica social tienen influencia en cambios en la educación. Vale aquí señalar que en el período de la humanidad definido como “comunismo primitivo”, en el cual regía una economía de subsistencia y toda la comunidad participaba de las labores de reproducción de la vida, la educación

estaba “difusa en el ambiente”. Así, la vida colectiva incluía su perspectiva pedagógica muy ligada a las relaciones de dicha comunidad. La economía de subsistencia –la caza y la pesca, o el recoger los frutos de la naturaleza disponibles con un simple estirar de brazos– se fue reconfigurando como economía excedentaria a partir del invento de las técnicas de la agricultura y la ganadería y con el predominio, a través de la fuerza, de unos y unas personas sobre otros y otras. En este nuevo escenario, un sector de la comunidad se separó de las funciones estrictamente productivas y se constituyó como elenco gobernante. Para plasmar esta división social y sexual del trabajo, la educación se vio interpelada a cumplir otras funciones de legitimación del nuevo estado de cosas. Se configuraba así una “educación reproductora” del orden, cuyo fin era contribuir desde una actividad específica –la educativa– a la perpetuación de un determinado estado de cosas. Pero con la emergencia de la “educación reproductora” nacía, al mismo tiempo, una “educación transformadora”, contestataria, insurgente. Así, entre quienes ahora pasaban a ser un grupo mayoritario de oprimidos y oprimidas, se gestaban otras formas de educación (o contra-educación) o se expresaban demandas por más y mejor educación como ocurrió mucho más tarde, con la Revolución Francesa. Lo que queremos introducir aquí es la idea de educación como esencia humana y su recorrido paralelo, convergente y contradictorio con el desarrollo social más general. Por eso veremos cómo cada contexto histórico fue generando su propia “agenda educativa” en términos de creaciones, luchas, construcciones, consolidaciones, crisis y reinvencciones.

A continuación, y en un primer nivel de análisis, haremos foco en la definición convencional de educación como triángulo que vincula educador/a, educando/a y conocimiento. Este abordaje resulta un ejercicio metodológico relevante pero que requiere rebasar los componentes que consagra la pedagogía como disciplina.

En efecto, el vínculo maestro/a - educando/a está condicionado, atravesado e influido por variables sociales más amplias y, por decir de algún modo, “extra pedagógicas”. Por caso, no es lo mismo

analizar la relación pedagógica en una institución de sectores sociales en emergencia que en otras cuyo público son hijos e hijas de las élites, ni hacerlo en un contexto de crisis económico-social que en un escenario de crecimiento con justicia distributiva. Tal como hemos vivido en Argentina, esos aspectos impactan notablemente en las relaciones pedagógicas. Dicho esto, podemos hacer un ejercicio analítico “aislando” este elemento sustantivo de la educación (nos referimos a la relación pedagógica) para dar cuenta de muchas de sus dimensiones fundamentales. Luego será necesario incorporar a este análisis “micro focalizado” otras dimensiones más amplias que afectan de un modo u otro a la relación pedagógica.

Con esta aseveración estamos incorporando una segunda dimensión epistemológica. Si la primera observación daba cuenta de lazos temporales entre pasado, presente y futuro, aquí agregamos que podemos, a los fines analíticos, tomar un aspecto aislado de la realidad. A su vez, esta operación mental no ignora que lo analizado tiene una cierta artificiosidad puesto que no toma en consideración factores que inciden sobre la realidad en cuestión.

Tal es el caso de la relación pedagógica, ahora abordada aisladamente pero que no puede comprenderse al margen de grandes y no tan grandes cuestiones de contexto.

Esta unidad concreta que nombramos “relación pedagógica” ha sido definida con la figura de la tríada educador/a-educando/a-conocimiento. Esta idea deja sentada una afirmación relevante y tiene que ver con esto: el corazón del hecho educativo se sintetiza en la transmisión y apropiación del conocimiento. A diferencia de otras relaciones y prácticas, la actividad educativa tiene en el centro de sus prioridades el conocimiento, según estas perspectivas “clásicas”.

Nos permitimos agregar dos aspectos importantes. Uno, referido al conocimiento (o conocimiento escolar) propiamente dicho. Distintas disciplinas, corrientes o perspectivas –y muy especialmente la sociología del currículum crítica– expresan posiciones divergentes acerca de cuál o cuáles son los conocimientos válidos, legítimos, relevantes y pertinentes que deben integrar la relación pedagógica.

¿Quién es productor/a del saber verdadero?, ¿cuál es o cuáles son estos saberes que merecen ser enseñados y aprendidos?, ¿cómo se construyen, dónde, bajo qué condiciones, cómo se traducen a la relación pedagógica?, ¿quiénes tienen derecho al saber, y a qué saber tienen derecho? Estos interrogantes –y sus respuestas– han marcado a lo largo de la historia de la educación fuertes controversias. Y tales luchas fueron la plataforma sobre la que se fueron configurando diferentes tradiciones pedagógicas. Estos linajes pedagógicos, pues, conviven conflictivamente dentro y fuera de las instituciones escolares y los sistemas educativos.

Dijimos que muchos enfoques utilizaban la figura de la tríada educador/a-educanda/o-conocimiento para dar cuenta de la especificidad de la relación pedagógica. Sin negar la centralidad de estos aspectos, nos parece importante incorporar dos dimensiones que son inherentes a ese vínculo pedagógico. Ambas de una trascendencia fundamental para comprender cualquier relación pedagógica.

La primera dimensión adicional de la que queremos dar cuenta es la del poder, en la medida en que la relación pedagógica es también una relación de poder o de poderes. Se trata de una relación asimétrica entre educador/a y educando/a. Estas asimetrías reconocen un carril funcional (quien enseña y quien aprende son idénticos/as en cuanto personas pero desiguales en sus roles y funciones); otro institucional (pues el o la educadora tiene el atributo de la calificación y la aprobación del proceso de aprendizaje realizado por los y las estudiantes); y en tercer lugar, generacional y/o disciplinar (quienes mayormente tienen el rol de educadores/as o bien son parte de generaciones anteriores a sus estudiantes o son portadores/as de un saber que resume mal o bien el conocimiento acumulado en la disciplina que imparten). Muchos son los debates en torno al lugar del poder en la relación pedagógica, comenzando por su legitimidad -¿debe haber un poder desigual en la relación pedagógica?, ¿es posible un poder totalmente igualitario?, ¿es posible pensar el tema del poder en otras claves, superando la idea de que se trata de una mera relación de dominación? y siguiendo por su sentido, ¿al servicio de

qué fines se estructura la relación de poder?, entre otras cuestiones que no tenemos espacio para desarrollar ahora mismo.

Una segunda dimensión que queremos explicitar aquí es la del “afecto” puesto en el vínculo. Tal elemento, soslayado u oculto en los balances “oficiales” sobre la relación pedagógica, constituye un pilar sustantivo en todo acto educativo. El vínculo está cimentado en ciertos sentimientos –sean cuales sean estos– que tienen un lugar decisivo en las relaciones humanas que se proyectan, para bien o para mal, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la tradicional triada se convierte en un pentágono ampliado: educador/a-educando/a-conocimiento-poder-afecto.

Estas dimensiones que componen la relación pedagógica no han sido construidas ni conceptualizadas según un patrón homogéneo; no es posible encontrar unanimidad acerca de cómo son o cómo deben ser. Y esto ha ocurrido así por al menos dos razones. Una primera, de orden propiamente pedagógico: la Humanidad es un proyecto colectivo que incesantemente se despliega en el escenario histórico y en su caminar aprende, transforma, configura y reconfigura sus modos de ver, de hacer y de estar en el mundo. La educación, como toda práctica social, reconoce un desarrollo ininterrumpido que va generando un acervo del campo educativo y lo que hoy se ensaya como pregunta, mañana se afirma como verdad... mientras que, pasado mañana, es desmentido como error a corregir... para ser recuperado más adelante como acervo vigente que requiere traducciones o actualizaciones.

Una segunda razón, de orden ético-político, es que, como toda práctica social e histórica, en sociedades organizadas en torno a relaciones injustas, se generan posicionamientos diferentes y contrapuestos acerca de los fines y los medios de la educación. Mientras unas posiciones intentan ser funcionales a la consolidación del orden social –naturalizándolo y difundiendo de diversos modos su reproducción ampliada– otras, en las antípodas, denuncian esas injusticias y promueven la relación pedagógica como un ámbito de renovadas lecturas del mundo, de cuestionamiento a las injusticias

imperantes, de participación en la comprensión de una realidad para ellas y ellos inaceptable e intolerable. La educación, así, es para esta segunda perspectiva una herramienta liberadora. Para agregar complejidad, entre las posiciones más consecuentemente apologistas del orden social y sus antagonistas, teorías (y prácticas) críticas, se despliegan variantes intermedias o autoproclamadas “neutrales” en la relación educación-contexto.

Ahora cabe consignar un tercer elemento de nuestra perspectiva epistemológica: nos referimos a la complejidad y las múltiples dimensiones de la realidad. En las disputas que analizaremos no existen sólo posiciones binarias y homogéneas: un repaso por las propuestas, construcciones, debates y combates muestra tensiones, contradicciones, y grises. Tal aseveración acerca de los “grises” –que los hay en más de un sentido– no quita pertinencia a la pregunta que nos estamos formulando: ¿es la propuesta educativa funcional al orden vigente o da pasos a su crítica y superación? La complejidad que estamos proponiendo es que las teorías de la educación no pueden dejar de formular esta pregunta a la hora de analizar propuestas, prácticas y conceptualizaciones sobre la educación a la vez que admitir que no siempre se pueden dar respuestas taxativas. Que no las dan, inclusive, las propias educadoras y educadores que generan experiencias que deben conocerse y reconocerse. Que no reconocen, tampoco, algunos y algunas de quienes producen teoría, y para quienes la referencia a las relaciones de la educación con el orden social más amplio no constituye parte de su agenda política, epistemológica y pedagógica. Otros y otras sí lo hacen y están atentos a sus causas y consecuencias. Si, por caso, el soviético Makarenko define expresamente su opción por la educación para el comunismo, otros educadores y educadoras –como Alexander Sutherland Neill, creador de Summerhill– no toman posición respecto del sistema social y el papel de la educación. Las lecturas de documentos del Banco Mundial o la OCDE dan por natural el orden vigente y simplemente dan recomendaciones para construir un proyecto político educativo y pedagógico funcional a su reproducción ampliada.

Esta definición de educación como relación pedagógica y sus cinco componentes nos ubica en un punto de partida a nuestro juicio significativo para pensar la (o las) teoría(s) de la(s) educación(es). Hay un ser educador/a y un ser educando/a que se relacionan en torno a la producción, distribución y apropiación de conocimientos. El vínculo supone una posición desigual de poder y, a la vez, se basa en el afecto (sea cual fuera la forma que el sentimiento adopte). Tal formulación general no implica unos acuerdos universales en torno a qué conocimientos se crean (se deben crear), recrean (o se deben recrear), transmiten (o se deben transmitir) y distribuyen (o se deben distribuir). Tampoco es unánime la posición respecto del modo de ejercer el poder ni del lugar del afecto en la construcción de la relación pedagógica. Por el contrario, como veremos a lo largo de estas páginas, tales dimensiones son materia de divergencias y querellas.

En una primera aproximación podemos así formular preguntas que permitan construir una mirada sobre la educación, en el plano de la relación pedagógica tomada como unidad de análisis:

- ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿quién los establece?
- ¿cuáles son los medios para llegar a tales fines?, ¿cómo se organiza el proceso y los componentes de la enseñanza y del aprendizaje?
- ¿cómo se construye el currículum?, ¿cuáles son sus elementos y dimensiones?
- ¿cómo se organizan los ámbitos de gobierno y participación?, ¿cómo se estructuran las relaciones de poder en el vínculo educador(a)/educando(a)?
- ¿qué papel juega el afecto en el proyecto pedagógico?, ¿qué tipo de afectividad se pone en juego, y cuál debe orientar el trabajo pedagógico y el vínculo en un sentido amplio y multidimensional?

¿*Educere*? ¿*Educare*?

Una distinción básica al analizar la relación pedagógica es aquella a propósito de la direccionalidad que adoptan o deben adoptar los procesos educativos. Un eje que cruzó la historia de la educación plantea la tensión entre los términos *educere* y *educare*. Ambas palabras tienen raíz latina y suponen derroteros contrapuestos acerca del modo en que (y para qué) se enseña y se aprende.

Educere remite a un proceso que parte del educando o educanda, y presupone la noción de que todos y todas tenemos determinadas inclinaciones o potencialidades que se despliegan en un recorrido educativo de la persona que aprende de adentro hacia afuera.

Educare, en sentido inverso, es la acción externa que ejerce el o la educadora sobre el o la educanda para incorporar ciertos acervos –la cultura humana– en el proceso educativo.

Esta tensión entre desarrollar las propias inclinaciones o incorporar lo externo –que efectivamente ocurre– puede ser superada si se concibe la relación pedagógica como un proceso bidireccional que puede proponerse al mismo tiempo tanto el despliegue de la propia naturaleza como la apropiación del acumulado histórico de la Humanidad. Como dice José Martí, pedagogo y revolucionario de la Cuba del siglo XIX: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: exponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (Martí, 2015: 112).

La aparente dicotomía entre *educere* y *educare* debe ser, a nuestro juicio, traducida a una conceptualización que supere la respuesta reduccionista a lo que caracterizamos como falsa disyuntiva. Es preciso vincular dialécticamente el desarrollo de las propias potencialidades y la apropiación del acervo cultural de la Humanidad, y con ello avanzar en nuevas claves epistemológicas, metodológicas y

pedagógicas. Esta amalgama dinámica de teoría, método y práctica permitirá construir un proceso de enseñanza-aprendizaje superador.

La relación pedagógica, por su parte, ocurre en un contexto histórico y se inscribe en una dinámica institucional y en este sentido debe entenderse a la vez como relación social, como elemento histórico, como campo de creación, reinención y controversia. En las próximas secciones desarrollaremos estos temas.

Una introducción a las variables educativas “extrapedagógicas”. Una historia de antagonismos en las relaciones sociales y en los proyectos educativos

Sostenemos, pues, a la educación como una práctica inherente al género humano. La Humanidad es, por decir de algún modo, un “colectivo que aprende”. En su largo caminar histórico, y por diversas vías, las personas y las sociedades “aprenden” y “enseñan”. Cada esfera de la vida social tiene una dimensión pedagógica: los procesos instituyentes y las instituciones que van organizando a la colectividad humana son (entre otras muchas cosas) espacios de aprendizaje: se aprende a ser madre, a ser hijo/a, a ser miembro de una iglesia, un sindicato o un partido político. En un sentido muy general, la vida humana es un sostenido proceso de enseñanza y aprendizaje. Allí hay elementos a incorporar en una teoría de la educación, agregando que esas relaciones, estructuras, instituciones, dinámicas, subjetividades que ocurren se intervenculan entre sí de muy distintas maneras.

Lo educativo está, por decir de algún modo, en todos lados y en todos los tiempos. Pero, por otra parte, adquiere un estatus particular en el campo de la educación sistemática, especialmente en el espacio de los Sistemas Educativos Formales. Más, cabe señalar, los sistemas educativos no han existido desde siempre ni, necesariamente, existirán por siempre. Han sido producto de la modernidad capitalista pero han abrevado en instituciones e ideas previas. Y

muchas prácticas educativas –más o menos intencionales o difusas– atravesaron y sostuvieron formas de organización social previas al orden capitalista aún vigente.

Antes de la creación de los sistemas educativos formales las sociedades se organizaron en torno a diferentes tipos de relaciones –el denominado comunismo primitivo, el esclavismo, el feudalismo y el propio orden capitalista–. Estas formaciones económico-sociales contuvieron diferentes modos de “educar” a sus nuevas generaciones, de manera más o menos funcional a la respectiva estructura del orden en cuestión. Conforme las antiguas sociedades basadas en la economía de subsistencia desarrollaron capacidades productivas que generaron excedentes económicos, se fue acentuando una división del trabajo que reflejaba distintos modos de opresión.

Una primera división del trabajo fundada en el cuerpo biológico fue consumando un lugar subordinado para las mujeres y otro dominante para los hombres. Mientras esto ocurría, se producía una división social del trabajo según la cual la clase productora era separada de aquello que producía y la riqueza generada por el trabajo colectivo era apropiada por unas élites que se separaban del trabajo manual y ocupaban lugares sociales de gobierno y decisión.

Estas configuraciones de relaciones opresivas que expresaron el patriarcado y las sucesivas clases sociales antagónicas (esclavizados/as-esclavistas; siervos/as-señores; proletarios/as-capitalistas) engendraron funciones educativas que bien podían aprenderse en los procesos vitales, como los esclavizados/as en las haciendas o en instituciones creadas a tales efectos. En la Edad Media la aristocracia tenía su educación ligada al arte de la guerra, mientras que el clero –parte de la clase dominante– concentraba la hegemonía de la vida cultural y controlaba bajo su dominio a las Universidades.

Las conquistas de las tierras en los “márgenes periféricos” agregaron un tercer plano de opresión entre los/as nativos/as sometidos/as y las coronas metropolitanas. El genocidio perpetrado durante tres siglos en Nuestra América y el latrocinio de riquezas inconmensurables fueron acompañados de una operación simbólica de amplia

eficacia y continuidad en el tiempo: el colonialismo como construcción cultural. La idea de que había una jerarquía social fundada en atributos raciales funcionó como coartada que aún continúa vigente. Los debates de Fray Bartolomé de Las Casas y Juan Ginés Sepúlveda ponían en cuestión la humanidad de los pueblos originarios. Aunque la disputa en las cortes españolas se saldó a favor de la protección relativa de los pueblos nativos, nuevos “instrumentos parlantes” vinieron a ocupar su lugar. Fueron entonces las personas esclavizadas provenientes de África quienes, sin ningún tipo de derechos, se vieron reducidas como fuerza de trabajo esclava, súper explotada y embrutecida hasta configurar un segundo genocidio en Abya Yala. La Revolución de Haití, con sus sucesos definitorios ocurridos entre 1792 y 1804, fue una gigantesca “anomalía” que reivindicó la condición humana de la negritud, que sostuvo un contundente posicionamiento anticolonial y expresó una suerte de contra modernidad. En una heroica y desigual resistencia, africanos/as, descendientes y otras categorías calificadas por los invasores como subhumanas se unieron en la lucha contra el invasor opresor. Lo inesperado e inaceptable fue que esa insurgencia haya logrado una victoria frente al ejército de Napoleón, abriendo una nueva época para el mundo y, sobre todo, para Nuestra América. Sentaron así un precedente inaceptable para las élites de ayer y de hoy, que intentaron invisibilizar la dimensión anticolonialista y antirracista del proceso.

Digamos que todas estas relaciones articularon múltiples formas de desigualdad y opresión que, a la vez que fueron el sustrato del orden capitalista, fueron desafiadas, confrontadas y en ocasiones vencidas por las y los resistentes.

El capitalismo anudado en torno a relaciones de explotación de clase, de dominación política y de hegemonía cultural desplegó un proyecto político educativo y unos modelos pedagógicos funcionales a la reproducción ampliada de dicho orden. El colonialismo, el patriarcado y la burguesía convergieron en la estructuración de un orden social que se ha prolongado con éxito durante los últimos dos siglos.

Educación y lucha de clases

El siglo XIX ha sido el momento de la creación de los Sistemas Educativos Nacionales, y sus sentidos, modos de gobierno y funcionamiento han sido materia de disputa. Para las élites burguesas –tanto en los capitalismos centrales como en sus periferias– el sistema educativo debía abonar a la imposición de una cultura hegemónica y a la formación eficaz para la producción. En una perspectiva diferente, para los sectores populares, los Sistemas Educativos Nacionales debían ser una vía para la ampliación de derechos sociales, ciudadanos y humanos. A la vez, los nacientes sistemas educativos eran percibidos como un canal de ampliación de acreditaciones en la medida en que los títulos educativos fueron y son llaves para el acceso a determinadas ocupaciones en los mundos del trabajo.

En todo este tiempo –dos siglos que transcurren entre el XIX y el XXI– se registraron todo tipo de oposiciones al capitalismo frente a sus múltiples plataformas de opresión.

Un hecho sumamente relevante ha sido la emancipación americana que culminó con el triunfo militar de Ayacucho de 1824. Luego de tres siglos de conquista brutal, se logró romper las cadenas coloniales y se inició una nueva etapa. Pero la victoria militar de las fuerzas dirigidas por Bolívar no alcanzó a avanzar en la imprescindible Revolución política, económica y cultural que abrió paso a la creación de la Patria Grande. Si bien en estos dos siglos hubo propuestas, acciones así como doctrinas alrededor de la unidad latinoamericana y su emancipación, su consumación definitiva está pendiente. Antes y después, en otras lejanas colonias en Asia y en África, los pueblos encararon sendas luchas que hicieron del colonialismo una relación hoy residual e inaceptable. Si el viejo molde colonial poseía un modelo pedagógico, su transformación en orden neocolonial planteó continuidades (pero también rupturas) con el período anterior. En todo caso, fue labor de corrientes de educadoras y educadores desafiar al

orden educativo neocolonial desplegado tras la emancipación militar respecto de las coronas metropolitanas.

En el plano de la lucha de clases, el mundo ha desafiado en múltiples tiempos y geografías al capital como relación social: desde la Comuna de París a la Revolución Rusa, han sido muchos los puntos de quiebre con el orden, especialmente la configuración, tras la segunda guerra mundial, del denominado bloque socialista o socialismo real que colapsó en 1991 con la disolución de la Unión Soviética. La experiencia de América Latina en este lapso histórico y en parte vigente –en Cuba, Venezuela o Bolivia, más allá de los hechos contingentes inmediatos– puso en la agenda política la tarea de construir el socialismo del siglo XXI. No podemos excluir de este marco histórico la experiencia de la República Popular China que se prepara para asumir un nuevo liderazgo mundial.

Finalmente aquí, el creciente y cada vez más organizado movimiento feminista alcanzó en estos años niveles inéditos de eficacia en sus luchas por la igualdad, el reconocimiento y la participación de mujeres y disidencias en la construcción de una vida común.

Si el capitalismo aún sigue siendo el proyecto civilizatorio hegemónico están al orden del día múltiples impugnaciones y resistencias que pueden ser sepulcrales de un modelo de sociedad que viene conduciendo a la Humanidad a un callejón sin salida.

Estas imposiciones y luchas, estas tendencias y contratendencias, se expresan en la configuración y despliegue dinámico de los sistemas educativos, marcando el pulso de las políticas educativas y de las dinámicas de las instituciones escolares.

Y este es un cuarto elemento de nuestra perspectiva epistemológica: la concepción de las distintas esferas de la vida social (y de la totalidad social) como escenario de disputas donde conviven tendencias (predominantes) y contratendencias (de inspiración contra hegemónica). La omisión de estos conflictos entre proyectos y sujetos supone un empobrecimiento del análisis cuyo alcance teórico resulta sumamente acotado. En otras palabras, la difusión de una idea homogénea de la realidad social puede aportar –como todo esquema– alguna

clarificación general pero tras su comprensión cabe incorporar la dimensión de las tensiones, contradicciones, sujetos, proyectos y disputas que se despliegan en el tiempo. Omitir una perspectiva “de fondo” (aunque algo esquemática) debe completarse con la mirada compleja, dialéctica y dinámica de toda realidad social y educativa.

La educación en el capitalismo en clave conceptual e histórica

Avancemos. Dijimos que, dentro de las sociedades que se organizaron en torno a nudos opresivos, la educación hegemónica fue mutando según los contextos pero conservando ciertas invariantes pedagógicas.

Entre las funciones estructurales del sistema educativo en el capitalismo podemos enumerar los siguientes atributos:

- a) La promoción de procesos culturales de naturalización del orden, su aceptación y en lo posible la adhesión activa a la reproducción del capitalismo, sus valores fundantes, su modo de ver el mundo, la prioridad del tener sobre el ser, y todas sus implicancias.
- b) La estructuración de un proceso de distribución desigual de “ganadores/as” y “perdedores/as” en término de conocimientos y reconocimientos académicos. Mientras algunos sectores no acceden a ninguna educación formal o apenas logran transitar los grados más elementales, una minoría accede a los niveles superiores de sus respectivos sistemas educativos. Tal ha sido un campo de lucha entre proyectos de ampliación del derecho a la educación y las fuerzas contrarias tendientes a su reducción.
- c) La creación de una lógica de gobierno vertical y autoritaria fundada en una estructura, valores y subjetividades que legitiman un modo de toma de decisiones, regulaciones adecuadas,

roles y funciones claramente delimitados de arriba hacia abajo. Tal lógica de gobierno ha sido desafiada, por su parte, por ensayos democráticos radicales dentro de las fronteras de los sistemas escolares formales.

- d) La construcción de un currículo que se presenta abstracto, con una organización fragmentada y compartimentada de saberes. Se escinde la teoría de la práctica (o se subordina la segunda a la primera) y se separa a la educación de la vida. Este también fue y sigue siendo un arduo terreno de disputa.
- e) Se intenta convertir al educador o a la educadora en agente aplicador enajenado de los paquetes pedagógicos elaborados por expertos/as. Aquí se produce una articulación orgánica entre las dimensiones epistemológicas, pedagógicas y políticas. Hay así un orden educativo sujeto a un gobierno que define contenidos y, a través de una capa de tecno expertos/as, establece los conocimientos legítimos. Para asegurar la disciplina no ahorra ningún dispositivo: los discursos oficiosos y oficiales, la formación y actualización docente que refuerce la educación hegemónica, la distribución de recursos materiales y simbólicos, la creación del artefacto texto que permita regular la práctica docente o el mejoramiento creciente de la “evaluación” como herramienta cada vez más perfeccionada de control del trabajo de enseñar. También aquí hubo y hay resistencias de las más diversas a estas políticas de proletarianización del trabajo de enseñar.

Estos aspectos constituyen atributos que se expresan de modo permanente en la “educación capitalista”. Si ponemos el término entrecomillado es porque estamos haciendo un ejercicio de abstracción asumiendo que no hay “una” educación capitalista, sino que hay elementos que se hacen presentes de manera generalizada en las prácticas pedagógicas y dinámicas institucionales escolares. Claro que tales rasgos han sido objeto de contestación y de oposición de

alternativas pedagógicas que logran eficaces contrapuntos con la educación hegemónica. Por cierto, tales marcas anti-hegemónicas no tienen un carácter extendido, pero constituyen ejemplos para forzar los límites de la educación reproductora. Se advierte, incluso, que los cambios que van ocurriendo en la sociedad y en el propio sistema educativo pueden ir transformando las estructuras, las relaciones y las culturas hegemónicas. Y es que los sistemas educativos, sus instituciones y sus prácticas no “evolucionan” naturalmente siguiendo los dictados de las élites y sus administradores/as sino que avanzan en un mar turbulento de resistencias, construcciones alternativas, complejos procesos de confrontación y cooptación que le quitan a las dinámicas educativas una supuesta previsibilidad y pacífica perpetuación del estado de cosas preexistente.

Estamos ahora retomando la clave metodológica y epistemológica ya señalada, que supone reconocer la complejidad, la contradicción y el despliegue progresivo de los sistemas educativos, sus proyectos político-educativos y sus modelos pedagógicos. En primer lugar, la propia configuración del orden social se va modificando históricamente. El capitalismo del siglo XIX ha sufrido muy significativas reformulaciones. La creación de los Estados Nacionales en ese siglo, con todas sus diferencias muy relevantes, estuvo condicionada por fuertes disputas internas. De un lado, la vieja clase desalojada –la aristocracia y el clero en Francia– se opusieron de todos los modos posibles al nuevo poder de los Estados burgueses. Así, amenazaron a lo largo de todo el siglo XIX con luchas restauradoras que, a veces, lograron su cometido. Del otro, las nuevas fuerzas sociales –como el proletariado en los países europeos– fueron actores insubordinados que resistieron a través de múltiples estrategias la construcción siempre dinámica del capitalismo. Las Revoluciones en Francia de 1789, 1848 o 1871 (con la Comuna de París) fueron el prólogo a la Revolución Rusa de 1917 que proclamó que se cerraba el ciclo del capitalismo y empezaba la era histórica del socialismo en el mundo.

La amenaza de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas tuvo como consecuencia la reconfiguración del capitalismo en variantes

con indudables diferencias entre sí pero con un objetivo común: superar la crisis orgánica de entonces para que el sistema pudiera seguir funcionando. Así, los Estados de Bienestar o los Estados Nacional-Populares fueron variantes de esta misma búsqueda. Por cierto, en el seno de las corrientes que impulsaron estos proyectos hubo sectores más radicalizados que promovieron transformaciones de inspiración anticapitalista, y su suerte dentro y fuera de los movimientos reformistas, no logró imponerse a la idea fuerza de “humanizar el capitalismo”. Desde luego, estos gobiernos que impulsaron transformaciones en la dinámica del orden capitalista han efectivizado valiosos derechos y mejorado las condiciones de vida de las mayorías populares en sus respectivos países.

El último cuarto del siglo XX fue escenario de novedades imprevisibles poco antes. Veamos: la caída de la Unión Soviética, la disolución del campo del socialismo real y la entronización del neoliberalismo como proyecto de recomposición conservadora y ultra liberal del capitalismo constituyeron muy importantes novedades del siglo XX y caras de una misma moneda.

El neoliberalismo hasta hoy triunfante debió atravesar un largo desierto: la intelectualidad fundadora de esta corriente ultra mercantilista hizo sus primeras armas en la década del treinta con Von Mises y la Escuela Marginalista Austríaca en su momento fundacional. En la década del cuarenta fue ampliando su contingente de intelectuales en plena expansión de las ideas keynesianas lo que implicó un bajo grado de influencia, incluso en el campo de la academia. Sus ideas eran despreciadas incluso en las Universidades, dada la hegemonía del pensamiento keynesiano. Fue con la crisis de los años setenta que el pensamiento neoliberal ganó fuerza y comenzó a traducirse en políticas públicas. Queremos por tanto señalar –con este ejemplo– cómo nacen, maduran, se instalan y entran en crisis diferentes proyectos sociales. Aunque el neoliberalismo sigue siendo el modelo dominante en el mundo de hoy, se vienen denunciando no sólo su agotamiento teórico sino su inviabilidad fáctica. La idea de que no hay proyectos eternos y que el devenir histórico va

sometiendo a las personas a la prueba de la vida es un punto epistemológico contra los espíritus esencialistas. La lectura del arsenal teórico neoliberal, por ejemplo, propone instalar una antropología y sociología inmutable del/la ser humano, a quién se define (desde siempre y para siempre) como egoísta y racional que, en la búsqueda de su felicidad y a través de la competencia, va hacia su mandato esencial: vencer a otros/as y maximizar sus beneficios. Este y otros supuestos teóricos han sido el sustento de políticas públicas desde los años setenta del siglo XX, que han fracasado una y otra vez en todos los planos menos en el ideológico: una parte importante de las sociedades no ve aún una alternativa al neoliberalismo. No diremos más sobre este punto pero queremos dejar planteado el concepto de la transitoriedad de las formas de organización social. Eso es lo que ha mostrado la historia de larga duración, y se revela hoy en los cuestionamientos al neoliberalismo.

La imposición de un “pensamiento único” en los años noventa duró menos tiempo del esperado: el triunfo de Hugo Chávez Frías en la Venezuela de 1998 y los sucesivos triunfos de Inácio Lula da Silva en Brasil, Néstor Kirchner en Argentina, el Frente Amplio en Uruguay, de Rafael Correa en Ecuador, de Evo Morales en Bolivia, de Daniel Ortega en Nicaragua, del Frente Farabundo Martí en el Salvador, de Mel Zelaya en Honduras o de Fernando Lugo en Paraguay constituyeron una novedad histórica impensable que reinstaló el proyecto bolivariano de Patria Grande y cuestionó tanto la tradicional injerencia de EE. UU. como muchos de los principios del neoliberalismo.

La creación de los BRICS, lanzados en 2006 con la alianza de Brasil, Rusia, India, y China, a la que pocos años más tarde se incorporó Sudáfrica, ha significado un fuerte contrapeso frente al poder que EE. UU. ejerció durante casi todo el siglo XX, y en soledad desde la disolución del bloque socialista. Por cierto, tales relaciones de fuerza parecen estar marcando el declive de la potencia norteamericana y el acelerado empoderamiento de China como la primera economía mundial. Este poderío, articulado con Rusia (y su indiscutible peso militar) y las alianzas con otros países expresadas en la Ruta de la

Seda van delineando dos modelos de globalización. La neoliberal, promovida por EE. UU. y las organizaciones financieras internacionales, está fundada en la acumulación por vía de la especulación financiera. La que impulsa China propone un nuevo orden mundial y tiene un sesgo productivista. También son diferentes los modos de vinculación entre el centro y las periferias en ambos casos. Casi finalmente aquí es necesario recordar que el proceso chino está dirigido por el Partido Comunista de ese país y que en sus congresos se ha reafirmado la voluntad de construir el socialismo. Sin tiempo para extendernos sobre este punto, es posible dejar sentado que estamos en presencia de un proceso de transición brumoso que prefigura cambios sustantivos en el orden mundial que se viene delineando.

Tales dinámicas políticas, geopolíticas, culturales, económicas, sociales fueron operando como fuerzas que moldearon una y otra vez los sistemas educativos nacionales.

Más allá de todas estas disputas cabe consignar que el saldo de fin de siglo es que se impuso como proyecto hegemónico planetario el neoliberalismo. Los organismos internacionales, muy especialmente los financieros, ocuparon un lugar relevante en la construcción de las políticas públicas y particularmente las educativas. Las reformas de los años ochenta en adelante tuvieron como protagonistas principales al Banco Mundial, al Banco Interamericano de Desarrollo, a la OCDE, a la Organización de Estados Iberoamericanos que no cesaron de imponer su perspectiva, de difundir un sentido común, de proponerse influir en las políticas nacionales a través del concepto llave de “calidad educativa”.

Estos fenómenos nos obligan a repensar el modo de abordar las cuestiones educativas. La vida de las aulas y las instituciones escolares, los mandatos ministeriales o las políticas públicas expresan procesos mucho más amplios y complejos en los vínculos más allá de la escuela. Estudiar así la teoría de la educación supone abordar diversos niveles complejos y articulados que van desde los grandes debates de ideas a los nuevos dispositivos de regulación y control como los operativos estandarizados de evaluación. Y, también, la

acción insurgente desde las aulas y las instituciones como revelan congresos sindicales docentes, investigaciones educativas o – mucho más complejamente– ensayos de políticas educativas de gobiernos de inspiración popular y democratizadora.

Volver a la historia de los sistemas educativos

Consignamos la importancia del relevamiento de la historia para comprender el presente. Esta idea general –entendemos– debe aplicarse a la esfera de la educación. La conformación de los sistemas educativos se produjo en el marco de grandes “sismos” en el plano mundial y regional: se constituyeron en paralelo a la creación de los Estados Nacionales que sufrieron un arduo –penoso y sangriento– proceso de constitución, en el mundo y, por tanto, también en Nuestra América. Pero además de estos “movimientos tectónicos” de carácter político, social, cultural e institucional el campo naciente de la educación sistemática está atravesado por debates y combates acerca de elementos sustantivos para su configuración. ¿A qué fines debe servir la educación? ¿Quién es responsable de la educación? ¿Quién es destinatario/a de la educación? ¿Qué debe enseñarse y cómo? ¿Quién es responsable de garantizarla? ¿Cómo? Si estas y otras cuestiones están presentes en la relación pedagógica como unidad de análisis, tales preguntas (y sus respuestas) fueron parte de la construcción de los sistemas educativos nacionales. En esas creaciones hubo desde los orígenes fuertes disputas (como veremos luego) y tales luchas de ideas contrapuestas tuvieron incidencias en las instituciones escolares y relaciones pedagógicas realmente existentes. Es decir: las transformaciones de las sociedades y el despliegue de los sistemas educativos fueron tensionando y generando mutaciones tanto de las sociedades como sus instituciones. Y, claro, de su sistema educativo formal.

En el primer cuarto del siglo XX primaba una perspectiva educativa expansiva, y había concepciones de educación pública fundadas

en un concepto de “Estado docente”. En este sentido y en muchos países la política educativa fue el antecedente de las políticas públicas desplegadas bajo el proyecto de capitalismo de bienestar con su Estado benefactor o providencia.

Una gran batalla originaria en el campo de la educación, visible en todos los países donde se fundaron los sistemas educativos formales, se dio entre una educación tradicional y conservadora frente a una concepción que se legitimaba como democrática y ciudadana. Las confrontaciones entre “conservadores” y “liberales” fueron las centrales de un período que se extiende entre la creación de los sistemas educativos y la década del setenta.

Otro eje convergente de disputa se dirimió con la aparición del movimiento de la denominada “Escuela Nueva” o “Activa”. Tal extensa construcción fue una respuesta pedagógica a un modelo autoritario y teorista heredado de las instituciones medievales. Así, en las primeras décadas del siglo XX se avanzó en un modelo expansivo de ampliación del derecho al acceso a la educación, con Estados cada vez más comprometidos con la ampliación de la educación primaria, así como la gradual ampliación de los otros niveles educativos. Estas afirmaciones las hacemos tomando como caso paradigmático a la Argentina, asumiendo que hubo diferentes ritmos, modalidades, inspiraciones de implantación de los modelos de educación formal según cada país. La construcción del Sistema Educativo Formal requirió la sanción de diversas regulaciones, la asignación de recursos, la difusión de un sentido común educativo, así como la conformación de un colectivo docente comprometido con aquél proyecto nacional de inspiración liberal-oligárquica. El Sistema de Instrucción Pública de Centralizado Estatal fue a su vez escenario de diferentes propuestas, algunas más acotadas en sus búsquedas de democratización educativa y otras que intentaron profundizar y ampliar la creación de un modelo pedagógico de inspiración emancipadora.

Mientras los sistemas educativos se extendían en “Occidente”, las crisis capitalistas tuvieron como una consecuencia inesperada la emergencia de la Unión Soviética, seguida, en el proceso histórico, de la

configuración del campo socialista. Esta vía anti-capitalista abrió otras experiencias y construcciones: se intentaron crear sociedades igualitarias, con nuevas nociones de democracia (socialista) y, con ellas, unos sistemas educativos funcionales a esos fines políticos y culturales muy amplios. En 1917 (año de la Revolución Rusa) se inició así un recorrido fortalecido en 1945 con la creación del bloque socialista de Europa Oriental (disuelto en 1989), en 1949 con la Revolución China, en 1959 con la Revolución Cubana, en la década de los años sesenta con los procesos de liberación nacional en Asia y África. Es decir que, mientras los sistemas educativos en el capitalismo hacían sus propios procesos evolutivos surgían, por otra parte, nuevos modelos, orientaciones, proyectos político-educativos que aparecían como alternativas pedagógicas. A partir de 1917 el mundo se escinde y tal trayectoria impacta no sólo en los sistemas educativos, en las políticas educativas, en los modelos pedagógicos sino también en la(s) teoría(s) de la educación.

La lenta y gradual imposición del neoliberalismo junto a la caída de los países del bloque socialista constituyeron claves en la invención del proyecto político educativo y el modelo pedagógico neoliberal. Retomaremos a continuación estos puntos, pasando de las formulaciones generales de la educación capitalista a formas que adquirió en un plano histórico-concreto.

Educación y luchas en torno a la clase, el género y la Nación

Hemos partido de una primera conceptualización de la educación como práctica social, histórica y cultural que puede, analíticamente, organizarse en torno a cinco elementos: educador/a-educando/a-conocimiento-poder-afecto. Este primer abordaje nos habilita unos anteojos para mirar la educación, algunos de sus aspectos sustantivos aunque, hasta aquí, de manera abstracta e ideal.

A continuación introducimos un nuevo elemento: la educación como momento de la realidad social no debe analizarse sin tomar en cuenta los procesos históricos de los cuales es parte, ni de la totalidad

social que la educación expresa. En otras palabras: aunque la Humanidad es un proyecto común puede apreciarse un recorrido histórico en el que se fueron desplegando distintos modos de organización colectiva. Tal recorrido expresa antagonismos y disputas –patriarcado, clasismo, racismo y colonialismo– que estructuraron sucesivas formas de organización social –comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, capitalismo y primeros ensayos de socialismo–.

En esas diversas formas de organización social se fueron desplegando, con antagonismos y luchas, instituciones sociales, económicas, culturales, políticas y educativas que implicaron determinadas formas de estructurar los procesos educativos como campo particular de lucha. Esto ocurría y en cada orden social se reiteraba una secuencia general: la imposición de un nuevo tipo de sociedad se iba desplegando como normalidad hasta que aquella nueva sociedad, ahora convertida en vieja, llegaba a un punto de agotamiento, crisis y superación por otras relaciones sociales. Así se pasó del esclavismo a la servidumbre y de ésta al capitalismo, en el cual se superaban parcialmente las viejas formas opresivas (hoy mismo perviven relaciones esclavistas y serviles) y se cristalizaban nuevas formas de opresión, proceso reestructurador del que emergían renovadas confrontaciones e insurgencias.

En apartados anteriores intentamos sintetizar algunos elementos del capitalismo y con ellos introducir diferentes aspectos sobre la educación en el sistema. Con esta somera descripción nos propusimos advertir que el capitalismo condensa relaciones de dominación heredadas del fondo de la historia. Y también nos propusimos advertir acerca de los rasgos o configuraciones invariantes específicos de la educación en este orden social.

La perspectiva dialéctica que sostenemos presupone que no hay procesos lineales ni homogéneos y que la complejidad y la disputa constituyen fenómenos inherentes a las construcciones humanas y a sus sociedades. De allí que frente a las formas predominantes que estructuran las relaciones sociales, fundadas en el ejercicio de la dominación, del sometimiento, de la segregación, de la impugnación

en diversos campos emergen siempre respuestas, insurgencias, rebeliones y revoluciones. En relación a este último punto, advertimos la emergencia de la Unión Soviética y el campo socialista que habilitaron configuraciones muy diferentes de los sistemas educativos en esos países.

En el campo específico de la educación ocurre algo parecido: se va estructurando un orden educativo hegemónico –en general bastante funcional a las formas sociales, culturales, políticas e institucionales que lo rodean y atraviesan–. Este orden educativo hegemónico tiene unos rasgos estructurales que van generando culturas y subjetividades hegemónicas que suelen ser reforzadas por la política pública y particularmente la política educativa.

En este nivel de análisis, recuperamos entonces algunos interrogantes que contribuyen a completar nuestra mirada.

- ¿Cuáles son las tendencias y rasgos de la educación en el capitalismo?
- ¿Qué fines son los que intenta imponer la lógica del orden capitalista al sistema educativo, a las instituciones, a las prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo se piensa, en el capitalismo, la construcción curricular, la relación pedagógica y qué papel se le otorga a los/las sujetos de la educación? ¿Qué lugar habilita para el conocimiento experto? ¿Qué lugar para los y las educadoras?
- ¿Qué modos de gobierno son ensayados y a través de qué dispositivos intenta el sistema regular la vida de los sistemas educativos, la dinámica de las instituciones escolares y las relaciones pedagógicas?

Resistencias y luchas por la hegemonía frente a la educación capitalista

Si existe, como advertimos, una educación de orientación capitalista hay como contraposición una educación que intenta disputar la hegemonía.

Esta búsqueda se da tanto dentro de los márgenes de los propios sistemas capitalistas así como en aquellos momentos de ruptura en que emergen apuestas colectivas de inspiración revolucionaria.

Las oleadas revolucionarias que sacudieron al mundo vieron a la educación como un lugar fundante del nuevo orden a crear.

La Revolución Francesa expresó una ruptura originaria del viejo orden monárquico y feudal. Algunos de los intelectuales orgánicos del nuevo bloque social proclamaron la noción de educación como derecho: “Condorcet proclamó que la educación del pueblo es una obligación del Estado con respecto a todos los ciudadanos sin excepción; que la educación debe ser general y gratuita en todos los niveles escolares, igual para la juventud de ambos sexos y que la enseñanza de la religión debía ser suprimida” (Konstantinov, 1984: 77). Más allá de la suerte de esta posición en particular aparece ya una noción enteramente diferente a la idea previa de la educación concebida como un privilegio para las élites.

Los procesos revolucionarios del siglo XX abrieron un nuevo tiempo histórico en la búsqueda de crear una sociedad inédita, creación que requería el concurso de un proyecto educativo revolucionario. Aquí es necesario volver a una lectura dialéctica para apreciar los esfuerzos de hacer nacer una pedagogía proletaria –en el caso de la naciente Unión Soviética– y las enormes dificultades para su completa concreción. El *Poema pedagógico* de Antón Makarenko (2012) refleja los desvelos para crear una educación comunista, y también da cuenta de las resistencias que emergían de las propias autoridades revolucionarias. Los casos posteriores de los países del bloque socialista –China con Mao Tsé Tung, Cuba con Fidel Castro y, más tarde,

Venezuela con Chávez y Bolivia con Evo Morales–, fueron escenarios de valiosos esfuerzos que no sólo se proponían concretar las promesas educativas incumplidas de las revoluciones burguesas, sino crear órdenes educativos muy diferentes.

Por otra parte debemos dar cuenta del hecho de que en muchos lugares se pensaron e implementaron propuestas de inspiración libertaria, sin convertirse en paradigmáticas, –en la tradición anarquista o autonomista– que han tenido una influencia relevante a la hora de imaginarios alternativos a la educación oficial, hegemónica y dominante pero que no amenazaron la centralidad de la pedagogía reproductora del orden.

Así, nos encontramos con ensayos que se proponían (y proponen) contribuir a la formación de una nueva sociedad, superar la escisión de la educación y la vida, rearticular la relación práctica-teoría, salir de concepciones fragmentadas del conocimiento, promover la centralidad del trabajo liberador, de la construcción colectiva, formar ciudadanos/as-gobernantes, promover un desarrollo integral de la personalidad.

Tales esfuerzos no pudieron alcanzar un nuevo paradigma político educativo ni pedagógico planetario pero se registraron indudables avances en términos de democratización de la educación. Y también hubo (y hay) ensayos que permitieron (y permiten) avances parciales en la creación de una educación emancipadora, sin llegar a concretar un modelo acabado.

Nos importaba aquí adelantar un nivel de conflicto, estructural y sistémico que ocurrió en el campo de la educación. Hasta aquí expusimos los elementos constitutivos del orden capitalista y su paradigma educativo (político-educativo y pedagógico) para oponerle resistencias y alternativas anticapitalistas y contra hegemónicas.

Pero ahora proponemos pasar a otro nivel de análisis histórico concreto, en el que podamos repensar los sistemas educativos y sus construcciones y disputas. De algún modo, tales reconfiguraciones han influido en las dinámicas institucionales y en las relaciones pedagógicas realmente existentes.

La dimensión política educativa en clave histórico-concreta

Los apartados anteriores sintetizaron perspectivas conceptuales, históricas y metodológicas con el foco puesto en algunas definiciones sobre qué se entiende por educación –sus diferentes dimensiones–, y cómo leer la educación como campo inserto en diferentes contextos dinámicos, complejos y contradictorios. Intentamos poner en primer plano la educación como ámbito privilegiado de construcción de hegemonía y anti-hegemonía; de comprenderla como campo de disputa. El recurso a la historia ha tenido como objeto clarificar el concepto de educación y su relación especialmente con el sistema social más amplio en el que se despliega.

En el apartado que estamos iniciando, nos proponemos enriquecer aquél primer abordaje cuyo interés prioriza un nivel conceptual para lo cual debió recurrir a un rodeo histórico. Ahora proponemos cambiar el foco y nos importa hacer una inmersión en los procesos históricos y las luchas que allí se libraron. Aquí no es una preocupación debatir si la educación intenta reproducir u oponerse al orden capitalista sino, más bien, qué sujetos, qué luchas, qué proyectos pedagógicos circularon por los sistemas educativos, en particular, el argentino.

Es que existen distintos planos y niveles de la realidad social. En un nivel más abstracto (pero no por ello menos real) hay una conflictividad central entre aquellos proyectos educativos que tienen un sesgo reproductor del orden social y otros que, por el contrario, se plantean contribuir a su superación. En relación con esto, debemos advertir que las acciones revolucionarias que permitieron superar al viejo orden no han ocurrido nunca, decisivamente, dentro del sistema educativo sino que han sido producto de violentos sismos sociales y políticos. En general, la educación –y la educación formal especialmente– acompañó parcialmente las luchas por las transformaciones revolucionarias del orden. Lo segundo para señalar es que entre las pedagogías inspiradas en ideas que reivindican al capitalismo y

otras que lo impugnan existen alternativas que basculan entre ambas opciones, o que sin plantearse expresamente la transformación profunda de la sociedad dan claves para forzar los límites en la educación existente. Tales ensayos –las propuestas de Carlos Vergara, Luis Iglesias o las hermanas Cossetini en Argentina; o las de Pedro Figari o Jesús Aldo Sosa en Uruguay– constituyen valiosas aportaciones a una pedagogía que cuestiona los legados antidemocráticos de la educación tradicional, y proveen elementos valiosos para una pedagogía del porvenir. Pero de ningún modo se proponen expresamente transformar desde la educación las sociedades injustas que denuncian. Desde esta intención de identificar cómo evolucionaron sus sistemas educativos y sus luchas internas es que avanzamos en las próximas páginas.

En un plano histórico concreto cabe consignar que la creación de los sistemas educativos estuvo plagada de complejidades, tensiones y conflictos. El caso argentino fue bastante ilustrativo en este sentido, pues su construcción, ligada organización del Estado Nacional, tuvo aristas muy álgidas en términos de imposiciones y resistencias. Fue un campo de disputas donde se plantearon y dirimieron conflictos que tuvieron impacto en el campo de la política educativa, de las instituciones escolares y de las relaciones pedagógicas.

Por un lado, la Iglesia Católica había sido durante los tres siglos de colonialismo el principal agente educativo: tenía el control de las escasas universidades y de la mayoría de las escuelas. Cuando las oligarquías fundadoras de los Estados Nacionales quisieron ejercer el dominio simbólico e institucional se desataron furiosas batallas entre el liberalismo oligárquico triunfante y la Iglesia Católica. En Argentina se realizó, en 1882, el primer Congreso Pedagógico donde representantes liberales y católicos dieron una fuerte confrontación en la que los últimos se retiraron derrotados: la nueva hegemonía instalada por la oligarquía liberal se fundaba en una ideología republicana y en el basamento científicista que portaban las fracciones más lúcidas de las nuevas élites. La derrota del campo ideológico y político del “viejo orden” (y la Iglesia Católica era un puntal de aquél

pasado colonial) se expresaba inequívocamente en el campo de la educación. Dos años más tarde, en 1884, se sancionó la Ley 1420 de educación primaria gratuita y obligatoria para los territorios nacionales (en aquél momento, prácticamente la mitad del país en términos geográficos). Tal hecho determinó la ruptura de las relaciones diplomáticas entre el Estado Nacional –presidido por Julio Argentino Roca, con el Ministerio de Educación bajo las órdenes de Domingo Faustino Sarmiento– y el Vaticano.

Los conflictos entre católicos/as y liberales, en el último cuarto del siglo XIX, se saldaron a favor de los/as últimos/as. El Estado Nacional asumió un papel protagónico en la configuración de un verdadero Sistema Educativo Nacional que era portador de una cultura escolar hegemónica. Esta cultura escolar hegemónica ponía el centro en un currículum fundado en la ciencia positiva, y su particular traducción como conocimiento escolar. Tal definición excluía en primer término a la religión de las aulas pero también a toda cultura que se apartara de los cánones culturales y los conocimientos legitimados por la autoridad escolar. Los y las educadoras eran puestos/as en el centro de la relación pedagógica, de la vida escolar, de la autoridad que emana del conocimiento y la moral pública. Ellas y ellos eran interpelados/as como funcionarios/as públicos/as y como apóstoles.

El niño y la niña, concebidos/as como sujetos y a la vez objetos pedagógicos, eran igualados/as detrás del guardapolvo en unas mismas exigencias, contenidos, usos del tiempo y del espacio que eran asegurados a través de diferentes dispositivos, desde el discurso pedagógico oficial pasando por los manuales de textos, la formación docente y las regulaciones del trabajo de enseñar. Todo este andamiaje, duramente construido en las últimas décadas del siglo XIX, se encolumnaba detrás de un modelo de gobierno jerárquico y vertical que se prolongaba desde el Ministerio hasta el aula.

En este plano, la política educativa y sus procesos de desarrollo provee un marco que atraviesa y condiciona la vida en las aulas y las relaciones pedagógicas. El Estado –como aparato que condensa las

relaciones de fuerza y ejerce el poder en un amplio rango material y simbólico— impulsó (e impulsa) determinadas ideas acerca de qué entiende por buena educación y cuáles son los medios para llevarla a cabo. En ese recorrido, el Estado a través de sus poderes e instituciones legisla (intentando regular las conductas de los y las integrantes de las comunidades educativas), distribuye recursos, estructura niveles de gobierno y participación, define los conocimientos legítimos y los organiza en un currículo difundiendo de este modo la creación de hegemonía en el campo de la educación, en un sentido muy amplio.

En el caso argentino —que es el que nos interesa por ser nuestro propio marco nacional si bien tiene muchos puntos comunes con otros países en el siglo XIX— la organización de un proyecto político educativo y pedagógico se proyectó en el denominado Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal —SIPCE— (Puiggrós, 1994). Pero tal creación no puede comprenderse al margen de un proceso igualmente intrincado y violento: el nacimiento del Estado Nacional.

El Estado Nacional fue una creación trabajosa, compleja y contradictoria. Montada tras décadas de guerras intestinas, estructurada sobre un genocidio, tuvo al menos dos elementos que constituyeron verdaderas “anomalías” en los regímenes de las Repúblicas Oligárquicas erigidas tras la independencia de la Corona de España. La primera (aunque posterior en el tiempo) fue la doctrina Luis María Drago. En 1902, el entonces canciller de Julio Argentino Roca (que cursaba su segundo mandato), exige el cese de hostilidades militares contra Venezuela. El presidente venezolano, Cipriano Castro, se había negado a pagar una deuda con el Reino Unido, Alemania e Italia que impusieron un bloqueo naval al país caribeño. Frente a la agresión (que contó además con la complicidad de EE. UU.), Drago exigió el fin de bloqueo y la prohibición de cualquier respuesta militar frente a la deuda soberana de un país americano.

La segunda fue la creación de un proyecto político-educativo que generó un modelo pedagógico avanzado en relación con la educación promovida en la colonia por la Iglesia Católica. El “Estado Docente”

lo fue en sentido integral y sus definiciones tuvieron como consecuencia una lucha con la institución eclesiástica que determinó, tras la sanción de la Ley 1420 de Educación Común, Gratuita y Obligatoria, la ruptura de relaciones diplomáticas con el Vaticano (que es y tiene rango de Estado) por el término de casi veinte años. Este proyecto político educativo tuvo, desde nuestra perspectiva, tensiones y contradicciones: expandió al sistema educativo a niveles inéditos en un tiempo histórico relativamente breve, expresó el compromiso del Estado Nacional con una fuerte labor legislativa, con un creciente financiamiento y con la creación de un colectivo docente al que interpeló como apóstol y funcionario público. Las maestras y maestros tenían la misión de “civilizar al bárbaro”. Se obturó la introducción de la religión en la escuela pública y se impuso una perspectiva cientificista y positivista. Por cierto, se trataba de un modelo reproductor del orden, cuya finalidad era en lo sustantivo la socialización de las jóvenes generaciones (en muchos casos hijos e hijas de la inmigración) en los valores de la muy lúcida élite oligárquico-liberal.

Este modelo de Instrucción Pública fue una marca de nacimiento del sistema educativo que, por su parte, se desplegó desde sus orígenes con matices internos y a lo largo del tiempo entre diferentes grupos de educadoras y educadores que dieron lugar a la conformación de tradiciones o linajes coexistentes dentro de la educación pública. Carlos Vergara, Luis Iglesias, Florencia Fossatti, Olga y Leticia Cossetini fueron expresión de una corriente radical-democrática, con iniciativas de inspiración emancipadora que forzaron los límites del modelo pedagógico oficial y, si bien nunca constituyeron corrientes mayoritarias, han dejado una huella valiosa que se ha retomado creativamente hasta hoy.

El movimiento renovador no se circunscribió a la Argentina, fue un proceso mundial. Así como la Escuela Activa o Escuela Nueva fue un movimiento iniciado en Europa como reacción a la educación tradicional, jerárquica, teoricista, en América latina y Caribe se habían registrado mucho antes propuestas profundamente democráticas y libertarias, como la muy pionera experiencia de Simón

Rodríguez quién ya a fines del siglo XVIII proponía una educación capaz de fundar Pueblos y Repúblicas libres. En el período fundacional que estamos describiendo muy brevemente, las propuestas en la Banda Oriental del Uruguay brillaron con luz propia: Pedro Figari y su educación para el trabajo, o las propuestas de los hermanos Varela, los posteriores ensayos de Jesualdo Sosa, Julio Castro o Miguel Soler Roca en Uruguay dan cuenta de una corriente de proyección rioplatense. La lista está lejos de agotarse y no es este el momento de profundizar el abordaje de la historia. Más bien nos importa advertir –como reflexión epistemológica y metodológica– que los Estados Nacionales y sus Sistemas Educativos nacieron de procesos conflictivos, muy turbulentos y contradictorios. Que tales nacimientos fueron marcados por conflictos de poder extra pedagógicos –como la lucha entre el naciente liberalismo oligárquico y la institución eclesiástica– y también a partir de la impugnación de las culturas de los pueblos originarios y de las culturas que portaban los hijos e hijas de la inmigración europea. Dentro de ese complejo proceso, se advierte una evolución que impulsa una cultura y un modelo pedagógico oficial y que esta matriz tiene corrientes que convergen contradictoriamente. Dentro de estas, resaltamos las experiencias que buscaron ampliar y profundizar los niveles de democratización de la educación. La educación fue, en el caso de Argentina, una temprana conquista de inspiración democratizadora dentro de un régimen político oligárquico que sostuvo, hasta donde le fue posible, una democracia representativa limitada que se fue ampliando por la creciente lucha de los sectores populares.

La emergencia del radicalismo como movimiento nacional popular a fines del siglo XIX y su victoria presidencial en 1916 abrieron una nueva época política en Argentina al desplazar a los regímenes elitistas por experiencias de mayor democracia social. Durante el primer gobierno de Hipólito Yrigoyen tuvo lugar la Reforma Universitaria que abrió nuevos cauces para la creación de una Universidad popular, democrática y transformadora. También aquí hubo

novedades en el plano del funcionamiento de esa institución medieval y de sus reinvencciones pedagógicas.

Entre los gobiernos de Yrigoyen y la mitad de la década del cuarenta la crisis social y política se tramitó por vía del primer golpe militar (en 1930) y de gobiernos que defendieron la idea de “fraude patriótico”. El argumento era que cuando las masas populares elegían a los titulares del Estado solían equivocarse y que era legítimo y necesario proceder a un fraude que pusiera al frente de las instituciones a personas calificadas en lugar de demagogos y populistas. Mientras tanto, a tono con procesos mundiales, se crearon organismos de regulación de la economía como el Banco Central o las Juntas Nacionales de Carnes y Granos. Contra sus creencias económicas de libre mercado, las personalidades de aquél régimen político autoritario, dictatorial, se sumaban a la oleada de medidas proteccionistas de la economía nacional: a veces la necesidad tiene cara de hereje.

El peronismo, a continuación de la década infame, incorporó nuevos derechos y amplió fuertemente el sistema educativo nacional a través de la gratuidad de la educación superior, la creación de la Universidad Obrera Nacional (rebautizada Universidad Tecnológica Nacional durante el gobierno de Arturo Frondizi, tras el golpe de Estado contra Perón en 1955), la expansión del sistema educativo en términos de financiamiento, la creación de establecimientos, la ampliación de la matrícula, del cuerpo docente, la creación de un sistema de formación técnica para un modelo de país productivo de desarrollo industrial medio. Por cierto –y contradictoriamente– en este período también se reintrodujo la educación religiosa en las escuelas públicas y se legisló el financiamiento de establecimientos privados con el erario público. Estas novedades impactaron en las teorías de la educación, así como en las definiciones acerca de lo que el Estado esperaba de una “buena educación”.

En los años cincuenta y sesenta –con el peronismo proscripto– se instalaron políticas de orientación “desarrollista” en línea con la “Alianza para el Progreso” promovida por Estados Unidos para América Latina. En esos años se crearon las carreras de Ciencias de la

Educación y se promovió una primera oleada de proyectos basados en principios tecnocráticos. La “Teoría del Capital Humano” se sentó como fundamento de una educación que debía orientarse a lograr el único desarrollo deseable en nuestros países. Tal pretensión –abonada desde la política pública y también desde múltiples centros de difusión, académicos y comunicacionales– impregnó la vida de las instituciones y permeó tanto la subjetividad de los y las educadoras como algunos elementos de las relaciones pedagógicas. ¿Cuál era el camino del desarrollo? Separar a las élites tradicionales del ejercicio del poder y de instituciones obsoletas y promover una educación para el desarrollo capaz de poner a nuestros países en la senda de los países capitalistas avanzados: debíamos ser como ellos, reconociendo un único modelo a seguir y un camino excluyente para lograrlo. Estas ideas tuvieron impacto relevante en ciertas dinámicas institucionales y en los modos de pensar la esfera pedagógica. En los años sesenta se produjeron algunos hechos que dejaron huellas en la historia de la educación argentina. Para enunciar sumariamente, entre 1956 y 1966 se logró plasmar un modelo universitario basado en los principios de la Reforma de 1918, con enormes avances en el modelo de producción de conocimiento y formación de profesionales comprometidos/as con el desarrollo nacional. Sin embargo, con el golpe de Estado encabezado por el general Onganía tal ensayo fue literalmente arrasado con la intervención de las Universidades y la expulsión de centenares de científicos/as que se vieron compelidos/as a tomar el camino del exilio. A fines de los años sesenta se intentó una reforma de la educación a través de la Ley Astigueta que fue rechazada fuertemente por las comunidades educativas. Y en esta década también la educación privada logró niveles más profundos de reconocimiento. Es decir que los años sesenta fueron contradictorios pero el saldo final fue trágico para la educación pública en todos sus niveles. Como es previsible, tales hechos que conmovieron al sistema educativo han tenido incidencia en el funcionamiento de las instituciones escolares y en la pedagogía (o las pedagogías existentes).

En Argentina un muy breve período, que se extendió entre 1973 y 1976, habilitó una serie de ensayos cuestionadores del orden político, cultural y educativo: desde la Universidad Nacional y Popular para la Liberación hasta la Educación de Adultos se registraron esfuerzos transformadores de la vida del sistema educativo nacional. Con sus luces y sombras, este período fue clausurado con un sangriento golpe de Estado cívico-militar-eclesiástico-empresarial que impuso violentamente un orden conservador en el campo de la educación.

La recuperación de la institucionalidad democrática en 1983, plagada de limitaciones, intentó revertir parte de la pesada herencia dictatorial. Y hubo medidas en esa dirección. Incluso procesos fallidos como el Congreso Pedagógico marcaron la brecha entre las intenciones y las realidades que pueden ocurrir en contextos democráticos débiles. Los años noventa y los sucesivos gobiernos de Carlos Saúl Menem y Fernando de la Rúa profundizaron los lineamientos neoliberales y hubo un enorme esfuerzo estatal de transformación de la educación en clave tecnocrática y mercantilista, aplicada a través de políticas públicas que combinaron la aprobación de nuevas leyes (Ley de Transferencia de 1992, ley Federal de Educación de 1993 y Ley de Educación Superior de 1995), de la generación de nuevos dispositivos de gobierno, de cambios en la lógica del financiamiento, de la creación de un nuevo “sentido común pedagógico” cuya expresión clave fue “calidad educativa”. Si bien el modelo estalló los días 19 y 20 de diciembre de 2001, su mayor éxito fue la continuidad de un difuso pero muy eficaz ideario neoliberal con un fuerte anclaje en el campo de la educación.

Los sucesivos gobiernos de Néstor Kirchner, Cristina Fernández de Kirchner y Mauricio Macri le pusieron improntas bien diferentes a la educación a través de sus respectivos modelos y sus políticas públicas. No avanzaremos más aquí. Lo que nos importaba en esta sección era advertir que hay un plano, el de la “política educativa” y que debe ser parte de nuestro análisis. Así, si esperamos que la teoría de la educación tenga una perspectiva integral y dialéctica debemos incorporar este nivel de análisis. Si bien la relación pedagógica tiene

una autonomía relativa, la política pública y en particular la política educativa tienen gran incidencia en la vida de las instituciones escolares y lo que allí dentro ocurre.

Por tanto, y aquí explicitamos un principio metodológico, la comprensión de toda propuesta pedagógica debe incluir la consideración de su contexto social más amplio y, dentro de éste, el nivel de la política pública en general y la política educativa en particular. Lo que ocurre dentro del sistema educativo, en sus instituciones, tiene un grado de relación con la política educativa si bien tal relación no es necesariamente funcional a las orientaciones gubernamentales.

Los niveles de abordaje de la educación

En las páginas precedentes hemos abundado en conceptualizaciones e historizaciones que permitan enmarcar el abordaje de los fenómenos que integran el campo de la educación. Casi no hemos hecho referencia a experiencias que pueblan el mundo de la pedagogía y que suelen enseñarse en diversas asignaturas de carreras ligadas a la formación docente. En las páginas que siguen, iremos abordando prácticas y pensamientos que tienen como punto de partida la pedagogía de Simón Rodríguez y se continúa en otras tradiciones que habitan nuestro continente. Esperamos haber explicado por qué y cómo no es posible comprender a Simón Rodríguez por fuera de su contexto histórico concreto, ni entender a Makarenko y su pedagogía al margen de la Revolución Rusa. Estos breves ejemplos pretenden advertir que el campo educativo reconoce niveles diferentes que tienen lógicas diferentes pero a la vez conviven, se yuxtaponen, se complementan y enriquecen, se contradicen y disputan. Desde esta perspectiva epistemológica está pensado este libro. Cada capítulo abordará un momento histórico intentando enhebrar los distintos niveles que se liban en el aula, en la institución escolar, en el respectivo ministerio, en aquellos momentos que vivía el país y la región donde se aloja la educación que elegimos hacer visible y analizar por su relevancia y trascendencia.

Ahora podemos avanzar planteando la existencia de tres niveles de abordaje de la educación como fenómeno complejo.

El primer nivel es el macro, que contiene elementos políticos, político-educativos y derivas pedagógicas. Incluye el análisis que toma como foco la relación entre educación y su orden social más amplio, estableciendo los límites entre modelos reproductores y modelos transformadores. Se advirtió oportunamente que existen propuestas contradictorias, o que omiten toda referencia al contexto, o que evolucionan en una dirección o en otra opuesta. Pero esta perspectiva, más abstracta que los otros dos niveles que proponemos, constituye una divisoria relevante en términos de la dimensión política, cultural, ideológica y pedagógica de la educación. Esta mirada da cuenta de posiciones críticas de la reproducción como de otras apologéticas del orden social más amplio. Las posiciones de Althusser, o la que propone Jesualdo Sosa pero también –por caso– las que proponen Milton Friedman o documentos del Banco Mundial son expresiones de este nivel macro.

Un segundo nivel que proponemos lo denominaremos mezo-político educativo. En este nivel pasamos del enfoque más abstracto acerca del vínculo “educación/orden social” para sumergirnos en el terreno de los proyectos político-educativos, sus traducciones como grandes propuestas (relatos o instrumentales), también, para mirar las políticas públicas y las “voces públicas autorizadas” y sus pronunciamientos con foco en el campo de la educación.

Aquí discriminamos diferentes subniveles convergentes, a saber:

- i) La perspectiva de grandes movimientos pedagógicos de influencia extendida; tal vez el caso de la “escuela nueva o activa” como respuesta a la “educación tradicional” sea sumamente ilustrativo a estos fines. Estos grandes paradigmas tienen influencia relevante en las dinámicas institucionales y en las relaciones pedagógicas, en la construcción de un nuevo sentido

común, en la formulación de las propias políticas públicas, y hasta en las propias subjetividades de los y las educadoras.

- ii) El análisis de los organismos internacionales que construyen proyectos con impacto extendido en la creación de un sentido común político-educativo y pedagógico, al tiempo que generan dispositivos concretos de incidencia en la política educativa de los países. El caso paradigmático de las pruebas PISA nos revela los enormes alcances en términos de imaginario educativo, y un esquema que combina negocios, tecnocracia y formación con venta de tecnología.
- iii) El análisis de las políticas educativas que dan un marco a las experiencias que conviven en el seno de los sistemas educativos nacionales.
- iv) El análisis de corrientes o movimientos pedagógicos que pueden o no articularse con las políticas públicas y que van en sentido político y educativo contra-hegemónico.

Un tercer nivel micro educativo que remite a experiencias concretas que pueden y deben ser leídas en diferentes claves. En sí mismas, las valoramos por su contenido pedagógico al desafiar, hasta cierto punto, los límites de lo posible. Su visibilización es un objetivo central de estas páginas, más es preciso ir delineando una metodología que supere la fase de su descripción. Por un lado, no puede comprenderse ninguna experiencia fuera de su contexto histórico más general, de las políticas públicas que ocurren en el territorio de referencia, o sus justificaciones como respuesta a otras experiencias o a tradiciones que permiten comprender su emergencia y desarrollo. Por otro, el análisis de la experiencia –comprendida como expresión de su tiempo– habilita un proceso de comparación con otras, a los fines de ir construyendo un método, categorías y comparaciones para dar cuenta, no sólo de los elementos visibles de cada experiencia, sino de

rasgos que le dan su potencialidad y trascendencia como iniciativa consumada.

El desafío educativo es lograr articular estos distintos niveles en una comprensión que dé cuenta de las disputas y construcciones que operan en cada coyuntura histórica, las fuerzas que inciden, las tendencias y contratendencias que conviven y confrontan. Esa visión holística permite justipreciar el lugar de cada creación en su propia coyuntura. Y también analizar qué de aquella experiencia, o aquella conceptualización, resulta un aporte útil para pensar las instituciones, prácticas o ideas para el presente y el porvenir.

En la siguiente sección retomaremos algunas ideas fuerza que dan sustento desde el punto de vista epistemológico, metodológico, ético-político y pedagógico.

Un marco epistemológico, metodológico, ético-político y pedagógico

La perspectiva epistemológica

En las páginas precedentes fuimos desarrollando algunas ideas del orden epistemológico que queremos desplegar aquí.

Para comprender las distintas perspectivas y experiencias que recorre este libro –desde Simón Rodríguez hasta el Movimiento Pedagógico Revolucionario en la Venezuela del siglo XXI– es preciso comprender el carácter holístico de nuestra mirada. Asumimos la idea de la realidad como una totalidad social compleja, contradictoria y en desarrollo. Tal noción –inscripta en las tradiciones dialécticas– presupone la existencia de momentos o niveles imbricados que se despliegan siempre conflictivamente y que no pueden aislarse de su propia historia. Así, se organizan los capítulos siguientes que recorren los contextos históricos, políticos, culturales, político educativos y pedagógicos en sus mutuas implicancias.

Para comprender la educación en clave dialéctica, por tanto, debemos ligarla con sus contextos más amplios. Usamos “contextos” en plural, pues son múltiples los niveles de la realidad que inciden (o pueden incidir) en cualquier experiencia educativa: desde las presiones impuestas por la implementación de las iniciativas planetarias neoliberales por los organismos financieros internacionales hasta las políticas públicas del país de que se trate, pasando por la historia de la experiencia propiamente dicha o de los cambios que se suceden en el sentido común a la luz de las luchas históricas. Es desde el registro del vínculo de la educación con su contexto (especialmente si hablamos de una experiencia) que encaramos su estudio, dando cuenta de las especificidades de tal experiencia abordada y su evolución en el tiempo. Ni la experiencia ni los contextos son estáticos y tal dinámica es parte del modo de pensarla. Más aún: estamos leyendo la experiencia o la perspectiva de que se trate, desde el presente. Nuestra lectura es actual, se hace desde las urgencias y ocupaciones del presente y tal hecho también le da un sesgo particular al abordaje de la historia.

Por tanto, y aquí explicitamos un principio metodológico, la comprensión de toda propuesta pedagógica debe incluir la consideración de su contexto social más amplio y, dentro de éste, el nivel de la política pública en general y la política educativa en particular. Lo que ocurre dentro del sistema educativo, en sus instituciones, tiene un grado de relación con la política educativa si bien tal relación no es necesariamente funcional a las orientaciones gubernamentales.

La experiencia analizada suele enmarcarse en una tradición, una corriente, un linaje que dialoga y disputa con otros. Entender a la educación como campo de disputa nos exige interpretar las realidades a la luz de las tensiones, contradicciones, convergencias, evoluciones. Se trata de interpretaciones dinámicas de procesos que nunca operan en el vacío histórico sino que dialogan con fuerzas coincidentes o divergentes. El análisis de tales fuerzas contradictorias y sus relaciones cambiantes es parte del trabajo de elucidación del lugar de una determinada experiencia.

Es que existen distintos planos de contradicción: hay, como vimos, una conflictiva central entre aquellos proyectos educativos que tienen un sesgo reproductor y otros que, por el contrario, se plantean contribuir a la superación del orden social. Entre las pedagogías inspiradas en ideas que reivindican al capitalismo y otras que lo impugnan existen alternativas que basculan entre ambas opciones, o que sin plantearse expresamente la transformación profunda de la sociedad dan claves para forzar los límites de la educación existente. Hay resistencias que alimentan alternativas contra-hegemónicas y otras que, en sentido contrario, refuerzan la injusticia educativa.

Otro elemento que es necesario explicitar tiene ver con un posicionamiento ético político construido desde paradigmas radicalmente democráticos, igualitarios y emancipadores. La orientación, la lógica, los métodos y los contenidos que propiciamos se inscriben en las tradiciones políticas y pedagógicas transformadoras. Nuestra propuesta pedagógica, nuestro modo de trabajo con el conocimiento se basan en el ejercicio participativo, la construcción de un vínculo de reconocimiento, y constituyen una plataforma política, epistemológica, metodológica y pedagógica.

Más elementos para el encuadre

El campo de la educación, desde el punto de vista de su comprensión, debe ser analizado asumiendo que existen múltiples abordajes, metodologías, contenidos que suponen, desde luego, tomas de posición de quién realiza un trabajo de interpretación de esa realidad.

Un elemento que nos parece importante señalar es la relación teoría y práctica. El punto vale para toda acción humana y, por tanto, para la educación: se trata de un hacer ligado al conocimiento, al poder y al afecto (como vimos anteriormente). También aplicamos la noción de dialéctica para la relación teoría y práctica: la Humanidad “va estando en el mundo” y en ese caminar explora, crea, ensaya, configura relaciones, estructuras, instituciones, subjetividades, culturas. En el caso de la educación hay un inter juego entre las ideas

que impulsan y sostienen las prácticas e instituciones educativas que, a su vez, están relacionadas de múltiples modos con otras esferas de la realidad social.

Definimos anteriormente una organización de tres niveles que ahora retomaremos a la inversa.

Hay un nivel micro, de la experiencia propiamente dicha, que transcurre a través de un vínculo pedagógico entre educador/a y educanda/o y, en general, ocurre en algún marco institucional concreto. Puede ser una escuela, puede ser un movimiento social o una iglesia pero hablamos de una actividad intencionada de incorporación de determinados saberes, conocimientos pero también valores y estéticas, a través del ejercicio del poder.

En este nivel vemos que la institución y el/la educador/a tienen una determinada visión del mundo y de la educación, de los fines de su práctica, de los medios para llevar a cabo dicha experiencia. Es uno de los niveles sustantivos del quehacer pedagógico y responde a los interrogantes del para qué y por qué educar, cómo hacerlo, cuáles son los saberes relevantes, pertinentes y valiosos que debe incorporar la relación pedagógica. La relación pedagógica es un momento sustantivo que la “teoría de la educación” tiene la tarea de relevar, analizar, comprender; también, tiene la tarea de generar conceptualizaciones, sistematizar metodologías que permitan dar cuenta de los micro escenarios realmente existentes. Este esfuerzo de teorización, en nuestra perspectiva, debiera retroalimentar por su parte las prácticas pedagógicas del presente. Leer en clave profunda las relaciones pedagógicas que pusieron en marcha pedagogas y pedagogos de otras épocas debe permitir enriquecer un acumulado histórico. Decimos que la Humanidad es producto de un largo caminar que, sobre sus aprendizajes, ha creado y sigue creando realidades en el mundo. Recuperar la historia de las prácticas y reflexiones sobre la educación constituye una labor imperiosa para saber de dónde venimos, quiénes somos y hacia dónde queremos ir. En algún sentido, estas páginas se proponen visibilizar un legado pedagógico que sigue vivo en tradiciones, sueños, prácticas actuales. Como cada

experiencia recuperada nace de un contexto, y en general es parte de una lucha contra un proyecto educativo antagónico, veremos en las páginas que siguen no sólo el abordaje de las huellas de proyectos emancipadores sino también el marco histórico en el que emergieron. Y al asumir el carácter conflictivo de los procesos de creación y recreación de proyectos educativos, de sujetos que los crean y despliegan, una parte significativa de este libro abordará los proyectos educativos de las clases dominantes. La “escuela nueva” nació como respuesta a la educación tradicional, y la propuesta de Paulo Freire es una invención latinoamericana en un tiempo histórico de oprobiosos procesos de colonialismo y opresión sobre nuestros países. Si esto es así, el análisis de los grandes hitos educativos intentará dar cuenta de estas disputas intensas entre pedagogos, pedagogas y pedagogías. Diremos algo más aquí: los límites espaciales exigen realizar una selección, no es posible en un libro dar cuenta de la multitud de experiencias que ameritan el reconocimiento por su relevancia y significación. No están todas las experiencias –tarea de reconstrucción colectiva siempre y, a la vez, imposible de condensar en una única obra– pero sí esperamos reflejar en nuestro trabajo, aquellas que permitan dar cuenta de los nudos gordianos del pasado y del presente en el campo de la educación. Y seguiremos, a pesar de todo, lamentando omisiones que merecen ser reconocidas e incorporadas como acervos rebosantes de vigencia y de porvenir.

La institución educativa resulta el lugar inmediato de inscripción de toda experiencia pedagógica y aquí existe un primer nivel del orden tangible de “lo colectivo”. Una reflexión necesaria: cuando hablamos de lo colectivo debemos incorporar la idea de que la y el educador individuales son seres históricos y sociales; y que su cosmovisión, su método y práctica han sido alimentados por otras y otros. Lo individual es, de algún modo colectivo. Al decir de Sartre: “somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros”. Dicho esto, advertimos un registro diferente entre la acción de una educadora y la vida de la institución en que su práctica se inscribe. No es, por ejemplo, “una maestra en su aula” la que establece de manera

totalmente autónoma la forma y el contenido de la relación pedagógica, aunque así pueda eventualmente crearlo. O aunque lo cimente un sentido común expresado en dichos como “cada maestrillo con su librillo” o “tras la puerta del aula hago lo que yo quiero”. Estas miradas son parciales y se basan en realidades parciales y en muy trabajadas imágenes difundidas por quienes promueven la individualización del trabajo docente. Pensamos que, en cambio, existe una relación compleja y heterogénea entre la institución y el pedagogo o la pedagoga. O, más precisamente, existen múltiples relaciones posibles entre educador/a y su marco institucional. Depende de muchos factores, es preciso analizar caso por caso este vínculo complejo. A modo de ejemplo, las escuelas de Jesualdo Sosa o de Luis Iglesias en las que desarrollaron experiencias muy trascendentes eran escuelas rurales con muy pocos o ningún otro maestro o maestra. Ubicadas en los márgenes del sistema educativo, contaban con una libertad importante para llevar a cabo sus invenciones pedagógicas. Tanto Jesualdo Sosa como Luis Iglesias tienen muchos elementos en común, y uno que resulta interesante traer aquí: ambos fueron “corridos” de escuelas urbanas por sus actitudes ético-políticas y pedagógicas. Otro ejemplo es el de las hermanas Olga y Leticia Cossettini. Olga hizo un recorrido que tuvo su punto más elevado en la Escuela N° 69 “Dr. Gabriel Carrasco”, en Rosario. Desde su lugar como directora de la escuela logró encauzar al colectivo docente de la institución detrás de un proyecto pedagógico muy fértil de educación por el arte y de vinculación con la comunidad que se denominó “Escuela Serena”. Inspirada en aportes de la denominada “Escuela Activa o Escuela Nueva”, generó una valiosa propuesta que se centraba en el protagonismo de niñas y niños a partir de un vínculo amoroso y de un estudio riguroso de su conformación biológica y su psicología; haciendo un fuerte hincapié en la naturaleza social de la educación y su aporte a la creación de sociedades más justas y libres así como el rechazo de toda forma de discriminación. No es el objetivo de este apartado abundar en la experiencia sino señalar que tal empresa fue producto de una creación trabajosa que inspiraron e impulsaron (en este

caso) Olga y Leticia. Tal recorrido no fue pacífico ni lineal, hubo que superar resistencias de parte del colectivo docente, lo que revela que los procesos de creación de proyectos valiosos son trayectos intrincados, repletos de obstáculos e incertidumbres que reclaman dosis de mucha convicción, voluntad, inventiva, y gestión de lo imaginado pues hay ensayos y errores que van forjando el hallazgo.

Digamos de paso que pusieron en el centro al niño y a la niña, a sus inquietudes y preocupaciones, al reconocimiento de sus acervos, al acompañamiento de sus ambientes vitales. No recurrieron a “medios ideales” aislados de realidades injustas, sino que asumieron esas realidades injustas como parte de un escenario a leer, a comprender y a transformar. Realidades, pues, que eran a la vez herramientas y objetos pedagógicos.

Entonces el/la educador/a, la educanda/o y la institución constituyen una unidad sustantiva de toda experiencia pedagógica. Conocer estos componentes, analizarlos y conceptualizarlos constituye una labor de primer orden de la teoría de la educación. Dicho esto, advertimos que las experiencias que revisamos y que reportan a una dinámica institucional y a una relación pedagógica no se agotan en sí mismas sino que son, por un lado, emergentes de un contexto más amplio. Y por otro, se manifiestan como emergentes de un proceso histórico.

Capítulo 3

Capitalismo, colonialismo y Simón Rodríguez

Notas acerca de un nacimiento
que no termina de ocurrir

La educación, desde nuestro punto de vista, es una práctica social e histórica que caracteriza singularmente a la especie humana. Tal práctica tiene como atributo sustantivo el incluir una relación pedagógica que contiene diferentes elementos concatenados: educador/a-educando/a-conocimiento/saberes-poder y afecto. Ocurre en un contexto o en el marco de unos contextos que inciden sobre ella, y la educación misma devuelve desde su propio despliegue niveles de influencia sobre la totalidad social.

Desde el fondo de los tiempos hemos recorrido un largo camino como colectividad (o colectividades) desarrollando procesos de aprendizaje y de creación para satisfacer necesidades e intereses comunes (o así justificados). Hay controversias acerca del carácter social (o no) del ser humano, y también hay distintos modos de entender por qué se adoptaron formas colectivas de organización. Hay quién concibe esta unidad originaria de la especie como respuesta a la hostilidad de una naturaleza desconocida y amenazante, a los fines de asegurar su supervivencia. Otras perspectivas asignan el

espíritu gregario de los/as seres humanos/as a un rasgo “esencial” de la especie (y no como efecto de las circunstancias históricas). Y hay quienes, a contramano de estas explicaciones, niegan el carácter social de los/as seres humanos/as, como justifican distintas vertientes liberales y neoliberales.

Estas definiciones (o controversias) acerca de quiénes somos, o de quienes “estamos siendo” en el devenir histórico, no son sólo preocupaciones teóricas, sino fundamentos de las visiones de ser humano/a, de sociedad y de mundo que dan sustento a prácticas, a relaciones, a estructuras, a instituciones, etc. Advertimos aquí dos conflictos nodales que entrañan cuestiones de orden epistemológico, cultural y político que tienen incidencia en nuestras miradas sobre la educación.

Uno tiene que ver con la confrontación entre posiciones esencialistas –que definen a las cosas según un supuesto e inmutable estado de naturaleza– y aquellas existencialistas –que asumen el devenir y el cambio como un principio vital que caracteriza a todo ser vivo, y entonces especialmente a los/as seres humanos/as. El esencialismo suele expresar una posición conservadora y ha sido utilizado para legitimar la desigualdad y atacar las diferencias, como ocurre con las elucubraciones formuladas desde posiciones colonialistas según las cuales habría “razas inferiores” y “razas superiores” definidas por cualidades intrínsecas y esenciales, por fundamentos orgánicos inalterables.

El segundo conflicto refleja la tensión entre “individuo” y “colectividad” que, también, influye en una serie de definiciones de la educación.

Agreguemos aquí, complejizando el planteo, que en todos los ámbitos de la vida conviven aspectos “esenciales” de ciertas cosas y seres a la par que aspectos “existenciales” que se expresan en modos de evolución de tales cosas o seres. En un mismo sentido, la dicotomía entre lo “individual” y lo “colectivo” puede verse de modo complementario en la medida en que lo colectivo procede de la unión de individuos y que en lo individual se condensan influencias colectivas.

Lo que ocurre es que estas corrientes –el esencialismo y el individualismo, o el existencialismo y el colectivismo– se parapetan en uno de los polos incidiendo campos muy relevantes: el campo de la epistemología (que intenta dar cuenta de los conocimientos definidos como válidos) y los campos de la cultura y la política (que suponen relaciones de poder y la justificación de cierto modo de estructurar al mundo de lo social y sus relaciones). Estas ideas, claro, tienen impacto en el proyecto educativo dominante (el cuál es desafiado por proyectos educativos diferentes e incluso antagonicos). Por ejemplo: Margaret Thatcher desde la política y Milton Friedman desde el “mundo de las ideas” propalaron la idea de que “la sociedad no existe” sino que lo que hay son, más bien, “individuos”. Éstos, motivados por el egoísmo, estarían en el mundo participando activamente de relaciones de competencia que traducen este principio fundamental del neoliberalismo: el sentido de la vida es ganarle a los demás y acumular la mayor cantidad de bienes. Si esto es así, entonces la educación deseable será aquella que forme consumidores/as y competidores/as eficaces.

Pero podemos ver un pensamiento antagonico que convive conflictivamente con la perspectiva neoliberal. Si, como plantea Antón Makarenko en el contexto de la Revolución Rusa, el ideal de vida es el comunismo como utopía en construcción, los fines y medios de la educación válida serán muy distintos: formar al ser humano/a solidario/a, inquieto/a, integral capaz de dar nuevos horizontes igualitarios y emancipatorios a la sociedad en la que “la colectividad” se convierte en el principal centro de los esfuerzos de humanización. De tales ideas generales, debieran irse creando las correspondientes propuestas educativas.

Al decir de Paulo Freire –suscribimos–, el/la ser humano/a (y, también, la Humanidad) no “es” sino que “está siendo”. Esta definición filosófica, epistemológica, política y pedagógica presupone entonces que lo social no es “natural” sino histórico, y que reconoce un devenir cuya trayectoria no está escrita de antemano. No hay “fin de la historia” ni realidades homogéneas y clausuradas: las sociedades

sucesivas que enhebran la historia de la especie expresan antagonismos, luchas, creaciones que marcan aprendizajes y nuevos desafíos colectivos. Estos procesos históricos devienen en transformaciones de los órdenes sociales en torno a los cuales se estructuran las relaciones entre los/las seres humanos/as. Y si la educación es una práctica social e histórica, es menester advertir que el mismo campo de la educación, sus prácticas, sus teorizaciones, sus invenciones metodológicas son parte de la lucha de la Humanidad por su Humanización (o su deshumanización, según iremos viendo).

En cada época, así, las sociedades fueron desarrollando modos de educar(se). En la medida en que sus estructuras se organizaban en relaciones sociales entre clases sociales antagónicas; en torno a la subordinación de la mujer o al sometimiento de etnias a través de formas coloniales o neocoloniales –por poner algunos ejemplos– se organizaban, consecuentemente, distintos procesos e instituciones educativas para reproducir aquél orden más amplio. Aníbal Ponce en su *Educación y lucha de clases* (2005) u otros/as educadores/as como Célestin Freinet o Jesualdo Sosa dan cuenta de una cierta funcionalidad entre las sociedades y sus modos de educar a cada quién según su lugar en la estructura de clases, por ejemplo.

Las prácticas cotidianas han sido y son poderosas fuerzas pedagógicas. Si bien las instituciones específicamente educativas se crearon con la división social y sexual del trabajo, cabe recordar que toda práctica social incluye un elemento pedagógico. Una afirmación relevante a estos fines es que toda práctica humana –que es social e histórica– tiene un aspecto pedagógico. Y allí se ancla una parte importante de acervos pedagógicos. Veamos esta definición que propone Celestin Freinet a propósito de los principios que deben guiar al acto pedagógico:

Vais a buscar muy lejos los elementos de base de vuestra pedagogía. [...] Mirad como, entre el pueblo, se cuida y se educa a los pequeños animales: hallaréis en esto el origen de los grandes principios educativos a los que se vuelve lentamente, y como a disgusto. No al

aprendizaje prematuro, os dirá el cazador. [...] No peguéis nunca a los animales jóvenes. Dejadlos o haceldos golpear por otros, si es necesario, pero con el temor no conseguiréis jamás vuestros fines. Y los apicultores os dirán: nada de gestos bruscos, que provocan las reacciones de defensa de los animales de los que os ocupáis: confianza, bondad, ayuda y decisión. Yo os digo que si fuéramos así a buscar en la tradición popular las prácticas milenarias del comportamiento de los hombres en la educación de los animales, estaríamos en condiciones de escribir el más simple y el más seguro de los tratados de pedagogía (Freinet, 1996a: 9-10).

Nos importaba señalar aquí como una práctica milenaria que se compone de elementos “extraescolares” provee claves valiosas para pensar la relación pedagógica.

Por un lado, muchas prácticas sociales proveen elementos valiosos para pensar el acto educativo, la relación pedagógica. Estas dimensiones pedagógicas de las prácticas sociales son componente importante (aunque poco reconocido) de las propuestas educativas que se van plasmando. El desarrollo de las propias sociedades provoca transformaciones en todos los órdenes que van generando una dinámica de cambios entre las formas de organización social y, con ellos, en sus pedagogías reconocidas. En el contexto de las sociedades del pasado, se organizaron diferentes formas de educar a cada sector social, sexual o étnico reproduciendo hasta cierto punto las clasificaciones jerárquicas de la sociedad de marras. Por ejemplo: en Grecia antigua alcanzó un elevado nivel el desarrollo de las ciencias y las artes; sus beneficiarios fueron los varones, adultos, propietarios que fundaron las “democracias occidentales”. En Atenas, sólo un porcentaje muy minoritario de la población tenía acceso a esta educación. Los esclavos, los ilotas (productores libres), los metecos (extranjeros) o las mujeres no tenían derecho alguno a la participación ciudadana ni, consecuentemente, a la educación en escuelas y liceos.

La institución escolar alcanza un grado de desarrollo relevante en Grecia antigua y hay evidencias de distintos modelos de educación

sistemática que van plasmando un espacio específico donde tienen lugar las relaciones pedagógicas.

En las sociedades feudales que continuaron a las esclavistas hubo –en esta misma dirección– una educación (o unas educaciones, para ser más precisos) ajustadas a las necesidades de la reproducción del orden. Como señala Célestin Freinet: “En la Edad Media [...] no se descuidaba la formación ni su formación de señor, ni la de cazador o guerreros. [...] Era una escuela ligada a la vida, que respondía en una medida amplia a las necesidades individuales y sociales de la época; la adaptación era satisfactoria para el medio que se trataba” (Freinet, 1996b: 23). La primera universidad conocida en “Occidente”¹ –la de Bolonia, en el siglo XI– fue creada por estudiantes y desde entonces las universidades de Occidente se fueron creando bajo la égida de la Iglesia Católica. Con la “protección” eclesiástica frente a distintas amenazas externas, la institución se fue consolidando como un aparato cultural y científico que albergó significativas creaciones en el plano de las letras, las artes y las ciencias en un sentido amplio. Pero no fue sino con la instalación del capitalismo que se asistió a una expansión significativa y heterogénea de la educación como complejo dispositivo de socialización de las jóvenes generaciones, a la vez como campo segregado de merecimientos educativos y, finalmente, como intenso territorio de disputa.

Los sistemas educativos formales han sido configurados como respuesta a dos grandes demandas cruzadas: por un lado, de las necesidades crecientes de la producción capitalista y sus exigencias para que el proletariado dominara la lecto-escritura y las operaciones

¹ Hay noticias de instituciones parecidas a las Universidades en África y entre los árabes que fueron invisibilizadas en la versión que sostiene una “historia oficial de la educación”. Advertimos que tal omisión (que estamos hasta cierto punto reproduciendo) es una de las formas que proyecta el colonialismo cultural y pedagógico. El texto de Alcira Argumedo, *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular* (1993), resulta un muy interesante aporte para hacer visible la existencia de múltiples creaciones de las distintas periferias en distintos campos, incluido el educativo.

básicas de cálculo. Del otro, de las exigencias populares crecientes para el acceso a la educación.

Como toda creación humana, es necesario ubicarla históricamente para comprender su génesis, desarrollo, consolidación y sucesivas transformaciones hasta su actual expresión, tan distante respecto de los rasgos originarios del sistema educativo formal creado en el siglo XIX. Pero, para comprender a los Sistemas Educativos Formales, es preciso pensar al capitalismo como el orden social que, consolidado en el siglo XIX, se ha desplegado hasta nuestros días.

El capitalismo y los sistemas educativos de los Estados Nacionales emergentes tienen una historia que debe conocerse. Ponemos aquí en juego una nota epistemológica y metodológica que en ese mismo tiempo enunciábamos brevemente: para comprender la creación de los sistemas educativos formales (y todo lo que ello implicó) es preciso dar cuenta del sistema social en el que emergieron: el capitalismo.

Este orden social ha tenido una dinámica intensa de transformaciones, en un equilibrio inestable entre “continuidades” y “rupturas”. Hay elementos invariantes (¿esenciales?) que dan identidad al capitalismo como proyecto civilizatorio pero también transformaciones, a veces de gran relevancia, que plasman reconfiguraciones profundas. El hecho de que el orden capitalista se estructure en torno a determinadas relaciones de producción; a determinada forma de organización del poder político e institucional o a determinados valores culturales que hacen a la reproducción de la hegemonía, no implica que las “formas” se mantengan constantes. Transformaciones (a menudo inesperadas) ocurren porque las instituciones y las relaciones no son campos homogéneos que se rigen por consensos monolíticos, sino que, más bien, constituyen una arena de lucha entre proyectos y sujetos colectivos que los encarnan. En tal sentido, todo sistema social se “moldea” a partir de la lucha y toda relación o institución puede ser gobernada bajo inspiraciones, orientaciones y definiciones muy diferentes e incluso antagónicas. Por caso, si analizamos el funcionamiento concreto del Estado en el siglo XIX (teniendo en cuenta a qué país nos refiramos) y lo comparamos con los

cambios operados a partir del segundo tercio del siglo XX, veremos transformaciones muy profundas. De la “Junta de Administración de Negocios de la Burguesía” con que Marx calificaba al Estado capitalista del siglo XIX pasamos al Estado Benefactor o Providencia del siglo XX, para luego asistir a una nueva metamorfosis con los Estados Neoliberales desplegados en el último cuarto del siglo XX. Así, veremos que todas las esferas de la vida social sufren mutaciones que responden al pulso de la vida colectiva. Hay, pues, una dimensión temporal según la cual los sistemas sociales (y los educativos como una expresión sistémica de la realidad social) se van transformando a lo largo del tiempo.

Podemos, retomando aportes de la ciencia política crítica, diferenciar un nivel más abstracto –del Estado en tanto red institucional y relación social de dominación funcional a la reproducción del orden– y un nivel más concreto, operativo, del funcionamiento de tales instituciones. Ambos niveles son complementarios y deben integrarse en un análisis que dé cuenta de la totalidad de la realidad social.

Recapitulando tres afirmaciones epistemológicas y metodológicas: primero, las sociedades son realidades mutables históricamente y mientras logran perpetuarse mantienen algunos rasgos sustantivos pero, a la vez, sufren notables transformaciones producto de distintas circunstancias históricas. Completamos la idea: los órdenes sociales tienen un carácter transitorio y dinámico: nacen del seno de otras sociedades en crisis, se desarrollan y, en algún momento, también entran en crisis y desaparecen.

Segundo, estos órdenes sociales se pueden leer desde un nivel más abstracto (en el que se puede conceptualizar el sentido general de la organización de la sociedad en su conjunto) y pueden ser leídos en clave histórico-concreta donde se observan las heterogeneidades, conflictos, sujetos en disputa que se enfrentan en todos los planos de la sociedad en cuestión. Por ejemplificar de manera un poco burda, tanto los países nórdicos como los países africanos son capitalistas; y a la vez que tienen abismales diferencias en el modo de desplegar ese orden social integran un orden mundial único e interrelacionado.

Pudiéramos entonces advertir que si Dinamarca y Burundi son dos ejemplos radicalmente diferentes, Burundi no puede ser explicado sin Dinamarca. Dicho de otro modo: es el orden mundial el que configura una constelación de jerarquías y realidades heterogéneas a partir del desarrollo desigual y combinado de la sociedad mundial.

En tercer lugar, es en este nivel de lo histórico-concreto en el que puede darse una perspectiva con otro foco más dinámico y complejo respecto del nivel abstracto.

Este texto intenta demostrar que, frente a las frustradas aspiraciones de “congelar” las relaciones sociales o decretar el fin de la historia, los hechos revelan que la Humanidad se despliega en un incesante recorrido por caminos inesperados, se cruzan proyectos y sujetos en cuyas convergencias y disputas se hace y rehace el mundo.

Venimos enunciando que para dar cuenta de la educación es preciso comprender no sólo una experiencia en particular y sus dimensiones, elementos y relaciones sino visualizar como juega en un escenario compuesto de niveles y de qué modo despliega las relaciones con los contextos.

Cabe insistir: el plano pedagógico resulta sustantivo para pensar a la educación al punto que una reflexión sobre él, sus implicancias y derivas no pueden faltar en nuestro análisis. Pero su centralidad es un momento que debe incorporar otras dimensiones y niveles: el de la institución escolar (si de una escuela se trata, y si no será otro el continente de la experiencia pedagógica); el del sistema educativo más amplio; el de la política pública que engloba a la política educativa; el del sistema social en un sentido restringido (¿la sociedad nacional?) que no puede comprenderse al margen de su propia historia. Tampoco sin tomar en cuenta sus relaciones con la región y el mundo. La labor es trabajosa, pero las teorías de la educación deben ser reconstruidas con los atributos del rigor, la relevancia, la pertinencia, la confiabilidad.

Para entender entonces el campo de la educación y trascender el nivel de la descripción encapsulada de una experiencia, por más valiosa que ésta sea, hay que leerla, en primer lugar, en clave de su

propio recorrido: sus orígenes, su evolución, sus aportes, sus interrogantes, su vigencia siempre relativa. Pero esto es apenas un punto de partida. Debemos a la vez trascender este nivel y comprender tal experiencia como una creación que surge en diálogo con y en oposición a otras, que lo hace en el marco de un cierto orden (o sistema) educativo y que tales acontecimientos no se dan en un vacío histórico sino en el seno de un sistema social en el que juegan múltiples ideas y disputas acerca de qué se entiende por una educación valiosa.

Al señalar que la educación (contemporánea) se despliega dentro de un sistema educativo formal y que este es parte de un Estado Nacional, es preciso retomar algunos elementos que lo constituyen y remitir a la historia de su origen y desarrollo.

Dos son las razones que nos empujan a profundizar en estos temas. La primera es comprender que la configuración actual del Estado ha sido producto de una larga lucha histórica entre proyectos y sujetos diversos, contradictorios y antagónicos. Para comprender las pedagogías del siglo XX debemos incorporar la creación y desenvolvimiento del Sistema Educativo Formal, ocurrido en el último cuarto del siglo XIX.

Como la comprensión del Sistema Educativo Formal no puede analizarse al margen de la propia creación del Estado Nacional es requisito comprender esta dinámica fundacional y sus desarrollos posteriores. Algo adelantamos en el capítulo 1: nos proponemos pensar con mayor profundidad esta imbricación entre el Estado Nacional y el Sistema Educativo Formal, las concepciones ideológicas y pedagógicas hegemónicas y las respuestas que hubo desde distintos ámbitos de la “sociedad civil”. A la vez, no es posible comprender los Estados Nacionales sino como expresión política de las revoluciones económicas, políticas y culturales que pusieron fin al orden feudal y dieron nacimiento al capitalismo. Como hemos repasado y repasaremos muy rápidamente el capitalismo es una fuerte ruptura con el feudalismo pero, al mismo tiempo, continúa muchas de las viejas injusticias, en viejos o nuevos formatos.

La segunda causa que nos conduce al pasado –que, como con sabiduría señala Faulkner, “no está muerto ni enterrado, de hecho ni siquiera es pasado”– es nuestra identidad como latinoamericanos/as y caribeños/as. Cuando la bota española holló Abya Yala, se abrieron tres siglos de colonialismo puro y duro. En ese tiempo se forjó una resistencia y una identidad –como veremos en profundidad más adelante– que tuvo un punto de inflexión con la primera independencia americana, consumada con la victoria militar de Ayacucho el 9 de diciembre de 1824 bajo las fuerzas dirigidas por Simón Bolívar. Pero los dos siglos que siguieron no consolidaron la emancipación americana sino el neocolonialismo que se prolonga hasta el presente. Hubo, desde luego, momentos de ruptura muy fuerte como la primera década del siglo XXI, pero la asignatura de la Patria Grande está pendiente. Y con ella, un proyecto pedagógico funcional a su reinención.

Avanzar en las próximas secciones con la Revolución Francesa (previa referencia a sus antecesoras) y la Emancipación Americana es parte de este recorrido para entender la “educación” como fenómeno con raíces, complejidades y desafíos.

Un rodeo histórico y conceptual: notas sobre el capitalismo como orden social

El capitalismo, como orden social, nace de las entrañas de la sociedad feudal a través de la convergencia de múltiples elementos combinados que aceleran tanto la descomposición del viejo orden como la creación del nuevo que viene en su reemplazo.

Hubo diferentes elementos que fueron configurando la estructuración del nuevo orden, a saber:

- 1) la gran transformación económica, fenómeno complejo que supuso cambios sustantivos en el sentido, el método, las

formas y las relaciones en torno a la producción, distribución y apropiación de bienes creados por el trabajo humano.

- 2) la gran transformación política, que se expresó en la reformulación de las relaciones de poder y las instituciones que lo administrarían a través de reformas de las instituciones existentes (como el Ejército, la Burocracia o la Diplomacia de los Estados Absolutistas) y la creación de nuevas instituciones que reconfiguraron a los Estados Nacionales y dieron lugar a la creación de un espacio creciente de carácter interestatal cuya evolución iremos analizando.
- 3) La gran transformación cultural, que supuso un cambio en el sentido común, en las visiones del mundo legítimas, en los valores aceptados, promovidos y combatidos por las nuevas élites dirigentes.

Es preciso profundizar un poco estos elementos de indudable impacto en el ancho campo de la educación.

La gran transformación económica

El desarrollo de la especie en torno a la satisfacción de las necesidades materiales fue adoptando diferentes formas –creadas de manera desigual y combinada– dependiendo del desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones entabladas entre los/las seres humanos/as para organizar tales procesos y resultados. Las fuerzas productivas (saberes, tecnologías, recursos disponibles) han constituido la base material y organizativa para que, a través de distintos tipos de relaciones (comunismo primitivo en las economías de subsistencia, esclavismo, servidumbre y capitalismo) se estructurara un determinado régimen económico.

El esclavismo se forjó sobre la base de la victoria militar de unos pueblos sobre otros y la reducción de los vencidos al lugar de instrumentos parlantes, privados de todo derecho. En las sociedades

antiguas, la capa de los esclavos se imbricaba con productores libres y con grupos dueños de bienes y personas que constituían las clases dominantes en aquella estructura económico-social, cultural, política, militar, etc. Esta configuración se acompañaba de determinadas instituciones políticas y de una más o menos consistente hegemonía que permitía asegurar la reproducción del orden social.

La crisis del esclavismo como sistema se aceleró con el desarrollo de la servidumbre como relación social y la transformación de la vieja clase dominante en una nueva, compuesta por sectores de la antigua aristocracia y con nuevos grupos de la nobleza proveniente de los pueblos “invasores” germánicos. Paralelamente, se fortaleció la Iglesia Católica con una enorme incidencia en la creación de una cosmovisión predominante y un sentido común cristiano.

En el medioevo ocurrieron distintos acontecimientos que fueron a su vez anticipando la crisis y reemplazo del orden feudal. Enumeramos –un tanto desordenadamente– la generalización de las relaciones de servidumbre y la creación de una fuerte clase feudal con sus propios atributos y su propia educación (basada en el arte militar). La acumulación de riqueza se daba por dos vías complementarias: la ampliación del comercio a escala mundial y la conquista militar (y por esto último la educación de la aristocracia tenía una orientación a las artes de la guerra).

La ampliación del comercio se fue enhebrando con la creación de nuevas técnicas productivas y la emergencia de la manufactura, que encontró en Inglaterra su primer gran campo de desarrollo.

La combinación de la apropiación por el violencia de riquezas en las nacientes “colonias” y el desarrollo de nuevas tecnologías productivas generaron condiciones materiales para una transformación simbólica y cultural. En este proceso de transición del feudalismo al capitalismo: cambiaba radicalmente el sentido de la producción, distribución y apropiación de riquezas: no tenían como fin satisfacer necesidades humanas sino realizarse como mercancías.

*La acumulación originaria
(y el significado de las colonias para nosotros/as)*

La conquista militar de tierras y poblaciones es una práctica que reconoce una larguísima trayectoria en la relación entre las sociedades humanas.

Como describió Karl Marx (1999), el capitalismo nació exudando sangre y barro. Esta metáfora tan ilustrativa explica el papel que jugaron las modernas colonias en la configuración del sistema social entonces en gestación. Diremos por ahora que la ampliación de las fronteras por la doble vía del comercio y de la conquista generó procesos inéditos de intercambio, unos basados en algún grado de equivalencia entre mercancías a través del comercio y otros, de enorme relevancia en este período fundacional, basados en la apropiación violenta de las riquezas existentes.

En segundo lugar, el genocidio de las poblaciones nativas. Aunque algunas perspectivas niegan tales hechos, asumimos aquí que ese fenómeno ocurrió por diversas razones y –puesto que estamos analizando la dimensión de la economía– una de ellas tuvo que ver con los niveles de explotación ilimitada de los y las trabajadores/as que habitaban el continente. El exterminio de poblaciones enteras fue subsanado más tarde por el tráfico de esclavos desde África, que también implicó la muerte de millones de personas bajo las más duras condiciones de existencia y de trabajo.

En tercer lugar, la imposición del colonialismo como vía de creación de hegemonía. Los tres tienen una dimensión económica. El robo sistemático de las riquezas minerales (oro y plata en lo fundamental) se completó con la ocupación de tierra y el establecimiento de relaciones de producción sustentada en la servidumbre y la esclavitud. Los pueblos originarios o el tráfico de hombres y mujeres de África constituyeron la mano de obra del modelo extractivo colonial. Para hacer viable este proyecto fue necesario utilizar la fuerza y se asistió a un verdadero genocidio perpetrado a través de matanzas militares pero también por los niveles brutales de explotación de la

fuerza de trabajo americana. La legitimidad de este modelo de explotación requirió de estrategias culturales, y aquí la Iglesia Católica y las ideas expresadas por intelectuales orgánicos asociados a la imposición colonial hicieron su parte.

El capitalismo debe reconocer el papel que tuvieron las colonias en la generación de una base material para el desarrollo del nuevo orden mundial. Como señala con precisión Horacio Machado Aráoz:

A partir del hallazgo del Cerro Rico a mediados del siglo XVI, durante la conquista de América por España, no sólo se organizó un nuevo modo de explotación, sino que también se estructuró todo un esquema mundial de relaciones comerciales, políticas y sociales. Hasta allí puede rastrearse un principio constituyente de la Era Moderna, con sus elementos cognitivos y culturales, la centralidad asignada a “Occidente” frente a las periferias y la consolidación del capitalismo (Machado Aráoz, 2017).

Las colonias, en primer término, proveyeron el oro y la plata que aseguró la acumulación en metales preciosos y sus papeles fundamentales como “moneda universal” para el intercambio de valores; como riqueza acumulada, y como expresión concreta del valor. En el plano de otros aportes del continente americano, la riqueza generada por la propiedad de la tierra y la explotación casi ilimitada de la mano de obra local o “importada” debe ser contabilizada como parte del proceso de acumulación originaria. El lugar de la conquista colonial, con toda su importancia en el plano de la economía, no ha sido el único factor para comprender los cambios que en esta esfera dieron cauce al nacimiento del capitalismo.

Cambios en el mundo de la producción en la(s) cuna(s) del capitalismo

En el mundo del trabajo se habían desarrollado desde la antigüedad una cantidad de labores concebidas como “oficios”. Se fueron concentrando en las ciudades y adquirieron predominantemente la

forma de “gremios” que producían bienes: los constructores, alfareros, merceros, joyeros, herreros, drogueros, etc.

Estas actividades productivas así estructuradas se organizaban institucionalmente en los gremios medievales que eran un factor de poder económico. En efecto, tales colectivos laborales dominaban los saberes correspondientes a sus respectivos procesos de trabajo. Los gremios, antecedentes inmediatos de los sindicatos modernos, defendían los intereses corporativos de los/as productores/as y a la vez eran instituciones formativas en las cuales sus miembros pasaban de aprendices a oficiales, y de oficiales a maestros/as. Aquí había entonces una articulación directa entre educación y trabajo, que aún se mantiene en la formación de oficios.

La organización en gremios se fue reconfigurando con la aparición del taller (antecedente de las fábricas) como unidad productiva. Los cambios en esta nueva configuración fueron de enorme trascendencia pues las relaciones solidarias de los gremios fueron reemplazadas por las del proletario y el capitalista.

La difusión y generalización del taller (y su paso a formas más complejas de organización empresarial) supuso una lucha integral entre el capital y el trabajo. En primer término, por el control de los procesos de trabajo. En una primera etapa, los/as trabajadores/as eran quienes conocían íntimamente la producción –herencia de los gremios medievales– y por tanto tenían una cierta soberanía en el proceso productivo. El concepto que Marx (1999) denomina “subsumción formal del trabajo al capital” expresa esta etapa en la cual el capitalista tenía la propiedad, la infraestructura, la maquinaria y el capital frente a la cual se oponía el poder del/la productor/a por el conocimiento del proceso de trabajo. La larga marcha, a lo largo de todo el siglo XIX, se expresó en el intento del capital por el poder sobre el proceso productivo y, en segundo término, por el dominio del conocimiento en la producción. Esta disputa se saldó a favor del capital. Para ello se desarrollaron estrategias diversas pero vamos a hacer foco, en primer término, en el desarrollo del taylorismo como método de producción que logró reorganizar el proceso productivo

configurando una división interna del trabajo en la fábrica. Por un lado, los/las trabajadores/as con escasa o nula cualificación cuyo proceso de trabajo estaba compuesto por movimientos simples y repetitivos; y, por otro, una capa de trabajadores/as calificados/as que eran quienes diseñaban y ponían en marcha el conjunto de la producción.

Esta reorganización del trabajo fabril se desplegó en torno al concepto (y al fenómeno) de la “enajenación”. En efecto, los/las trabajadores/as manuales estaban separados/as de su producto, no eran dueños/as de aquello que su esfuerzo generaba. Segundo, no eran dueños/as del proceso de producción pues éste estaba descompuesto en operaciones repetitivas y simples que convertían al grueso de trabajadores/as en apéndices de las máquinas y en personas intercambiables entre sí, dada la muy escasa calificación que requería el proceso de trabajo. Tercero, estaban desposeídos/as no sólo del proceso y del producto, sino del conocimiento de la totalidad del proceso productivo y del poder en torno a su marcha y desarrollo. A cambio de su fuerza de trabajo y por un salario, la clase obrera taylorista expresó una derrota de los viejos/as productores/as a manos de los nuevos capitalistas.

El siguiente paso en este universo fueron los cambios impulsados por el fordismo. Así denominado este importante avance de la producción capitalista en los inicios del siglo XX implicó un progreso en tres líneas convergentes. En el plano específicamente productivo se avanzó en la introducción de la línea de montaje lo que permitió expandir el control real del capital sobre el proceso de trabajo y, con ello, elevar la productividad del/la trabajador/a. Segundo, el esquema se acompañó con la elevación de los niveles salariales con el objetivo de que todos/as los/as trabajadores/as pudiesen comprar su auto Ford. El mejoramiento de las condiciones materiales de existencia de los/as trabajadores/as se traducían en un incremento de las ventas de la empresa, alimentando un “círculo virtuoso” de producción y consumo. Tercero, el sistema fordista suponía una serie de valores ligados a la disciplina laboral y se inmiscuía incluso en

la vida doméstica de los/as trabajadores/as exigiendo una serie de conductas que formateaban una personalidad. En este último campo, los límites entre el objetivo económico del modelo y sus objetivos culturales están difuminados y, sobre todo, interrelacionados.

Hacia un orden económico mundial

En los puntos anteriores describimos los cambios que se dieron en el interior de las sociedades que hicieron punta en la conquista brutal para imponer inéditas relaciones coloniales así como aquellas que dieron pasos muy concretos en la reorganización capitalista de su producción. La existencia de metrópolis y colonias, en primer lugar, y de países capitalistas centrales y otros periféricos dieron lugar a un orden mundial que expresó un desarrollo desigual, combinado e interdependiente.

Fue y es desigual porque conviven en el seno del orden mundial economías con niveles de desarrollo muy diferentes. Es combinado porque en el seno de las relaciones internacionales se asiste a la coexistencia de diferentes “sistemas sociales y productivos”: han tomado estado público que, junto a las relaciones salariales, conviven espacios donde se registran relaciones de servidumbre e inclusive esclavitud. Y, finalmente, son interdependientes en la medida en que existen múltiples niveles de intercambio entre países y empresas.

En el caso de la conquista americana es menester señalar un elemento que alimentó las aspiraciones independentistas, y le agregó nuevos elementos a esa lucha. El Reino de España implantó el monopolio comercial con sus dominios conquistados lo cual derivó no sólo en un incremento del contrabando sino en una creciente oposición de los/as comerciantes americanos/as quienes veían coartadas las oportunidades de negocios. Este elemento fue una de las bases materiales de la rebelión continental contra la Corona Española.

Las oposiciones y alternativas

La instalación de las relaciones económico-sociales capitalistas tuvo un conjunto de oposiciones, diversas e incrementales.

En los territorios de las colonias, el capitalismo se desplegó a través de un largo período de subordinación entre las Metrópolis y sus dependencias. Ese proceso de larga duración no implicó la generalización de las relaciones salariales en las colonias ni de la libre competencia entre capitalistas. Muy por el contrario, se estableció un monopolio en el comercio entre cada colonia y su metrópoli (es ilustrativo el caso de la América “española”), y en la generalización de relaciones de producción serviles o esclavistas. En la segunda mitad del siglo XVIII con el avance, en Inglaterra, de la producción capitalista se aceleraron las contradicciones entre las metrópolis europeas. En efecto, Inglaterra a través del comercio y de la conquista, se apropiaba de materias primas que, a través de procesos de industrialización, convertía en bienes elaborados a ser vendidos en el mundo, especialmente en los países neocoloniales de los que extraían las materias primas. La corona española intentó controlar el comercio de sus territorios de ultramar y esta es una de las razones que enrolaron a las élites criollas en procesos de rebelión en su contra. Eran sus muy concretos intereses materiales, en convergencia con los intereses de la corona inglesa, una de las bases de la lucha por la independencia de las colonias de España.

En el caso de los países europeos –Inglaterra fue especialmente fértil en tal dirección– los pasos iniciales de la producción manufacturera estuvieron plagados de violencia. Como describe Karl Marx en el capítulo 24 de *El Capital* (1999) - “La llamada acumulación originaria”- la conformación de la clase obrera exigió una persistente acción del Estado Absolutista para reorganizar la producción en el reino británico. Se procedió a institucionalizar la propiedad privada del suelo, los/as campesinos/as fueron desalojados/as de los campos y una sanguinaria legislación estatal obligaba a emplearse en los nacientes talleres. La creación de la clase obrera inglesa estuvo signada por dosis inéditas de violencia por múltiples vías: el castigo hasta la

pena de muerte a quienes se negaran a engrosar las filas del naciente proletariado industrial, pero también la incorporación masiva de mano de obra infantil y femenina, definiciones que implicaron un empeoramiento de las condiciones de existencia de los sectores populares. Las primeras reacciones se caracterizaron por la violencia: en el último cuarto del siglo XVIII y en las primeras décadas del XIX una acción bastante generalizada fue el asalto, por parte del proletariado originario, contra las fábricas y la rotura de máquinas. La premisa que sostenía la hostilidad de los/as trabajadores/as era la idea de que eran las fábricas las primeras responsables del deterioro del nivel de vida de las mayorías populares. El proletariado (y en primer lugar el inglés, dado el particular proceso desarrollado en ese reino), se fue constituyendo como sujeto histórico a partir de sus luchas. Pasó de formas resistentes defensivas a la creación de alternativas de carácter económico. Así es que creó en la primera mitad del siglo XIX el sindicato –como ámbito de defensa de los intereses específicos en tanto trabajadoras y trabajadores– ; la cooperativa –como forma colectiva de resolver problemas comunes por fuera de la esfera del mercado–; y el socialismo como proyecto político y horizonte superador de los males del capitalismo. Estas invenciones supusieron hilar ideas, proyectos, instituciones, prácticas, lenguajes, estructuras, sujetos con capacidad de incidir en la vida colectiva.

Digamos entonces que tanto en las colonias como en las metrópolis emergieron todo tipo de respuestas a las formas de dominación: a las antiguas que se propagaron durante siglos en la Colonia, como a las novedades surgidas a la luz de la expansión del capitalismo, especialmente en Inglaterra y también, de modo desigual en otros países. Pero, al mismo tiempo que se iba desplegando en el interior de países europeos o EE. UU., revelaba su aspiración internacionalista.

La gran transformación política

Desde la perspectiva del poder político, el feudalismo articuló distintos dispositivos, instituciones, legitimaciones del poder de las clases

dominantes y dirigentes. La monarquía, la aristocracia y el clero constituyeron la clase dominante, alrededor de la que se anudó el poder político en este período. La disolución del esclavismo fue un proceso largo que abrió paso a las relaciones sociales de producción de servidumbre, dominantes en el modo de producción feudal.

Durante el proceso de transición del feudalismo al capitalismo, cobró forma el Estado Absolutista, y sus instituciones: la burocracia, el ejército, la diplomacia y algún tipo de poder legislativo constituyeron una plataforma que tras las Revoluciones Políticas en Europa abrieron cauce a los Estados Nacionales.

Los procesos no fueron homogéneos, aunque tuvieron algunos rasgos transversales. El siglo XVIII fue un tiempo de aceleración de los procesos de crisis de las monarquías absolutistas, aunque hubo algunos antecedentes muy relevantes en Inglaterra donde crisis sucesivas lograron sentar las bases de una organización capitalista con una monarquía constitucional con un fuerte poder del Parlamento. En este caso, se asistió a un pasaje del feudalismo al capitalismo a través de una reconversión de la vieja aristocracia quién supo cerrar el período de los Estados Absolutistas y abrir paso a un Estado con un régimen institucional parlamentarista.

El nacimiento de Estados Unidos de América fue producto de la insurgencia de las trece colonias británicas y sus orígenes permiten en parte comprender el devenir de lo ocurrido en los siglos siguientes. Digamos aquí que muy tempranamente los ocupantes de la costa este de América septentrional inician un camino de inspiración imperial cuyo abordaje nos excede aquí.

La Revolución Francesa

Más allá de los antecedentes de Inglaterra y EE. UU. de América, el hecho que marcó un punto de inflexión en la historia de la Humanidad fue la Revolución Francesa, por sus proyecciones civilizatorias y también por las novedades que abre, en muchos sentidos.

Un primer elemento, en el plano de las ideas, se asocia a nuevos fundamentos filosóficos del poder en la sociedad. De acuerdo a los argumentos de las fuerzas insurgentes contra el viejo orden feudal plantean un cambio sustancial en la legitimidad del poder. Si hasta entonces la soberanía –delegada por Dios– descansaba en la figura del rey o la reina, ahora la soberanía radicaba en el pueblo. Tal era una razón de primer orden para justificar el fin de los regímenes autocráticos y la aspiración a nuevos órdenes políticos apuntalados en la noción de democracia bajo los principios abstractos de libertad, igualdad y fraternidad.

Un segundo componente del orden político en construcción era la reivindicación de la República como forma de gobierno que tenía, entre sus rasgos, la división de poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) entendidos como equilibrios y contrapesos. Y, en segundo término, el límite temporal en el ejercicio del poder (con excepción del más aristocrático de los poderes, el judicial). Esta noción de República fue acuñada, siglos antes, en Roma antigua, y estaba referido a los asuntos públicos, es decir, cuestiones comunes contrapuestas a la esfera de lo privado. El ámbito de lo “público” se ligaba a la “ciudadanía” pero tanto en Roma como en el antecedente griego de Atenas, el ejercicio de la ciudadanía y el ámbito de lo común estaban circunscriptos a las élites dominantes. La Revolución Francesa extendió el concepto de República, de “lo público” y de la “ciudadanía”. Una expresión de los afanes democratizadores fue la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Es interesante advertir que los límites de lo público y de la ciudadanía fueron desde este origen insurgente materia de ardua controversia. Olympe de Gouges publicó en 1791 la “Declaración de los Derechos de la Mujer” que traducía punto a punto la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, defendiendo la importancia de este reconocimiento pues “sus necesidades específicas harían tanto más urgente el ejercicio de esos derechos” (Scott, 2013: 40). Olympe de Gouges fue encarcelada en 1793 y más tarde asesinada en la guillotina como enemiga pública. Las discusiones en torno al “Tercer Estado” (el 98%

de la población Francesa), también expresaron un proceso nada lineal acerca de quiénes podían elegir y ser elegidos, dándose luchas en torno a la ampliación creciente del derecho al voto y del ejercicio en torno a la representación. Y, desde luego, la participación de las colonias francesas y sus habitantes respecto del poder revolucionario marcaba un límite claro, como se vivió en la isla de Saint Domingue, –más tarde Haití–.

Bajo estas ideas fuerza se reconfiguró la organización política e institucional de los países que sacudían el yugo monárquico y constituían nóveles repúblicas que se legitimaban como nuevos órdenes democráticos sustentados en la soberanía popular.

Si apreciamos el largo siglo XIX veremos un complejo proceso de construcción de los Estados Nacionales y sus poderes, así como mutaciones significativas en las formas políticas de gobierno. Francia, por caso, tuvo vivas y sangrientas disputas en torno a sus formas de organización social, pasando de la monarquía a la república y de ésta a la restauración monárquica bajo el mando de Napoleón, para luego transitar nuevas convulsiones que fueron dando forma a ese naciente Estado Nacional y burgués. Con sus ritmos y especificidades, las adecuaciones de las viejas instituciones del Estado Absolutista –ejército, diplomacia, aparato burocrático– implicaban incesantes luchas y redefiniciones. La nueva sociedad capitalista –al mismo tiempo “nacional” y “planetaria”– requería además de nuevas herramientas e instituciones.

La división de poderes implicaba –según juristas– la constitución de un Poder Ejecutivo, otro Legislativo y uno Judicial, en un esquema de contrapesos y contralores mutuos. Otras miradas –críticas– perciben que a lo largo del siglo XIX solo muy parcialmente los nacientes Estados Nacionales “administraron los intereses comunes”, argumento que otorgaría legitimidad al nuevo orden burgués. Las miradas críticas enuncian que en lo sustantivo el Estado y sus aparatos fueron verdaderos dispositivos de poder para asegurar que la clase dominante emergente –la burguesía– consolidara su proyecto. Consolidar su proyecto era, por un lado, recrear o inventar las

instituciones que aseguraran un escenario funcional a la reproducción ampliada del orden. Pero, a la vez, tal configuración debía complementarse con la eficaz contención (o represión) de las resistencias de la vieja élite desplazada, al tiempo que debía mantener a raya las crecientes demandas de un actor tan nuevo como la burguesía, que se presentaba como su amenazante antagonista: el proletariado.

Por largos períodos fueron proscriptos los sindicatos o los partidos obreros, las mujeres organizadas u otras organizaciones potencialmente peligrosas pero, a partir de sostenidas luchas de nuevos y viejos actores, se fueron extendiendo las fronteras de las “democracias realmente existentes”. ¿Cuán democrática era esta democracia?, ¿cuán democrática debía ser? Como puede deducirse, las respuestas a estas preguntas no iban a ser del mismo tenor si se trataba de defensores del orden que de quienes lo impugnaban. Y al mismo tiempo, en cada grupo había posicionamientos internos significativos.

Por caso, entre los sectores de inspiración anticapitalista, hay matices significativos respecto del alcance y de los efectos de estas luchas que derivaron en la ampliación de derechos: ¿será, como decían las derechas moderadas y reformistas, que institucionalizar el conflicto social a través de órganos y canales de la democracia es el modo más eficaz de evitar las revoluciones?, ¿se confirmaría, como sostenían los sectores moderados del proletariado, que ganando elecciones y sumando legisladores propios, ministros o incluso un presidente, se podría superar el orden capitalista?, ¿la expansión de los derechos sería el modo de asegurar los procesos de transformación revolucionaria del orden?, ¿o el único camino, como afirmaban las corrientes más radicales, sería la transformación revolucionaria y violenta del capitalismo? Estas interpretaciones de las dinámicas de la lucha social y sus impactos en la organización del Estado se replicaban, en espejo, entre las derechas e izquierdas políticas.

Digamos que el Estado como lugar de condensación del poder constituye al mismo tiempo una red institucional y una relación social que debe, en el capitalismo, articular dos objetivos de dificultosa

compatibilización: asegurar la acumulación de capital y a la vez la legitimidad del orden.

Desde el punto de vista de nuestras ocupaciones, consignamos que una de las creaciones de los nacientes Estados Nacionales fueron los Sistemas Educativos Formales, que debieron configurarse atravesando diferentes conflictos ideológicos, culturales, políticos, organizativos, pedagógicos e inclusive didácticos.

También hubo en este período –nos referimos al último cuarto del siglo XIX– una corriente de gran influencia en la esfera de la educación: la escuela “nueva” o “activa” que abrió un cauce para transformaciones significativas en lo que se entiende por una “buena educación”.

La conformación de los Estados Nacionales estuvo atravesada por diversos conflictos que se fueron desplegando en el tiempo (variable en cada país específico). En torno a las cuestiones de la esfera educativa hubo un conflicto muy fuerte que asumió un carácter casi universal. Es que la Iglesia Católica había sido, de diversos modos y a través de distintas instituciones, la plataforma de la hegemonía en el período feudal. En su seno se montaron las instituciones universitarias y con mayor influencia las instituciones escolares portadoras de una perspectiva pedagógica conservadora. La elevación de la burguesía como nueva clase dominante supuso un conflicto por el control de las instituciones creadoras de hegemonía. Desde luego, cada país vivió el proceso de manera diferente, dependiendo de los rasgos locales de la Iglesia Católica y también de las especificidades de las nuevas élites. Pero la creación de los Sistemas Educativos Formales tuvo como telón de fondo este conflicto entre una institución milenaria que perdía elevados niveles de control sobre la esfera educativa y una institución naciente ligada a las elites entronadas en el marco de las revoluciones burguesas. El caso de Argentina resulta particularmente ilustrativo del conflicto generado en torno a la orientación de la política educativa, a la definición de responsables, beneficiarios, implantación de una determinada perspectiva pedagógica, etc. Retomaremos el punto pero aquí nos contentaremos con señalar que

la escalada del conflicto entre el Estado Nacional emergente y la Iglesia Católica llegó a la ruptura de relaciones en 1884, año de sanción de la Ley 1420 de educación primaria, obligatoria y gratuita para los territorios nacionales. La recomposición de las relaciones diplomáticas entre Argentina y el Vaticano ocurrió en el marco de la segunda presidencia de Julio Argentino Roca, entre 1899 y 1904.

La emancipación americana

El siglo XIX marcó un momento de consolidación del capitalismo como nuevo orden hegemónico mundial. Distinguimos en las secciones anteriores, a los fines analíticos, tres grandes dimensiones para abordar los contextos que rodearon la construcción de los Estados Nacionales y de los Sistemas Educativos Formales (que se pensaron, desde el inicio, nacionalmente). Una gran dimensión ha sido la de la economía; la segunda es la política y la tercera la cultural. El tema de la emancipación americana fundamentalmente de la Corona Española –si bien es cierto que otras metrópolis también tenían colonias en el continente– ha sido en parte tratado en su faceta económica.

Desde que la barbarie europea llegó a Abya Yala, se registraron procesos de sometimiento perpetrados por los más diversos métodos –cruentos en la mayoría de los casos– pero al mismo tiempo hubo desde el primer momento resistencias que, de manera sostenida, fueron creciendo hasta conquistar el cese de la dominación directa de la Corona Española.

Los Caribes fueron un ejército situado en el actual territorio venezolano y supieron contener la expansión española resguardando espacios territoriales como el Valle del Miedo en el actual Estado Aragua.

Cabe dar cuenta de la denominada Guerra de Arauco, que se extendió entre 1536 y 1818, es decir, durante más de 280 años. Tuvo una intensidad variable pero lo cierto es que la Capitanía General de Chile –dependiente de la Corona española– debió enfrentar la

resistencia militar mapuche que se oponía a la ocupación de su territorio, llamado Wallmapu.

El camino del colonialismo está eslabonado por insurrecciones de distintas magnitud, duración, eficacia pero que cimentaron un cuestionamiento creciente al orden colonial. Con la llegada de los/as africanos/as al continente también aparecieron novedades insurgentes. Fueron llamados cimarrones aquellos/as esclavizados/as que escapaban de las haciendas y se establecían en territorios liberados denominados “palenques” en Colombia, en Brasil “quilombos” y “cumbes” en Venezuela. Allí se daban su propia organización política, desplegaban sus acervos e identidades culturales, organizaban su subsistencia a través de múltiples iniciativas.

Las revueltas fueron desplegando mayor nivel de radicalidad a medida que se expandían los efectos arrasadores de la Conquista. Tupac Katari y su compañera Bartolina Sisa se levantaron durante dos años, con un gran ejército de 40.000 hombres y mujeres en territorios de la actual Bolivia en lo que constituyó la insurrección más prolongada del siglo XVIII en tierras continentales (exceptuando a la actual Haití a la que referiremos más tarde). Al morir, acuñó una frase que fue retomada recientemente por Evo Morales: “Yo moriré pero volveré y seré millones”. Tupac Amaru II, contemporáneo, encabezó una rebelión indígena-campesina en el Perú y, tras ser derrotada, fue asesinado junto a su compañera Micaela Bastidas.

La primera gran victoria² contra una Metrópolis de ultramar en América Latina y el Caribe se consumó en 1804 y en una colonia francesa. Vale recorrer aunque sea muy brevemente este proceso que tuvo incidencia posterior en la independencia de la América Española.

Cuando Cristóbal Colón pisó la isla que hoy comparten Santo Domingo y Haití, vivían allí los/las taínos, pueblo aborigen que sufrió

² En rigor, la primera victoria contra una Metrópoli europea fue la de las colonias del norte contra Inglaterra en 1776. Nos referimos así a la que se produjo en Haití por su contenido y radicalidad. Además, fue la primera que se produjo en territorio de América Latina y el Caribe.

bajo la bota de los conquistadores un destino de exterminio. La Corona Española abandonó esa parte oriental de la Isla que fue ocupada luego por la Corona francesa, que la convirtió en su más próspera colonia de ultramar. Para sus plantaciones, recurrió al tráfico de hombres y mujeres nacidas/os en África e instaló allí un terrorífico sistema de explotación que tuvo un punto de eclosión en 1791 en que se inició una revuelta que finalizó en una Revolución de Haití, triunfante tras largos y sangrientos años de lucha. El estallido ocurrió cuando Francia estaba cursando su propia revolución burguesa, y la proclama de los derechos del hombre y del ciudadano no alcanzaba, desde luego, a hombres y mujeres de sus colonias. El carácter de esa Revolución fue anticolonial pero fue más allá, con su pliego de reivindicaciones contra la opresión de raza y reivindicando la negritud con rango constitucional. En el artículo 14 de la Constitución enunciaba que "...a partir de ahora los haitianos solo serán conocidos bajo la denominación genérica de negros". Esa multitud de personas de piel oscura, cuya humanidad había sido negada una y otra vez, había vencido al ejército de Napoleón con un programa anticolonial, antirracista y a contramano de la modernidad burguesa.

En los primeros años del siglo XIX se aceleró el proceso de descomposición del dominio español, y el encarcelamiento de Fernando VII generó un escenario en el que se multiplicaron los pronunciamientos rupturistas respecto de la Corona española. Un rasgo inédito es que la rebelión se extendió a lo largo de todo el continente: desde el territorio que se extiende entre lo que en la actualidad es Argentina hasta México (y un poco más allá, inclusive) las insurrecciones se propagaron sin cesar. La Proclama de la Junta Tuitiva de La Paz de 1809 marcaba el tono general del conflicto:

Hasta aquí hemos tolerado una especie de destierro en el seno de nuestra Patria. Hemos visto con indiferencia por más de tres siglos sometida nuestra primitiva libertad al despotismo y la tiranía de un usurpador injusto que degradándonos de la especie humana, nos ha reputado por salvajes y mirado como esclavos; hemos guardado un

silencio bastante análogo a la estupidez que se nos atribuye por el inculto español. Ya es tiempo, pues, de sacudir yugo de tan funesto a nuestra felicidad, como favorable al orgullo nacional del español; ya es tiempo de organizar un nuevo sistema de gobierno fundado en los intereses de nuestra Patria, altamente deprimida por la política de Madrid; ya es tiempo, en fin, de levantar el estandarte de la libertad en estas desgraciadas colonias, adquiridas sin el menor título y conservadas con la mayor injusticia y tiranía. Valerosos habitantes de La Paz y de todo el imperio del Perú relevad vuestros proyectos por la ejecución; aprovechaos de las circunstancias en que estamos; no miréis con desdén la felicidad de nuestro suelo; no perdáis jamás de vista la unión que debe reinar en todos para ser en adelante felices como desgraciados hasta el presente.

En mayo de 1810 siguieron la senda levantisca las Provincias Unidas del Río de La Plata con la destitución del virrey, y en julio de 1811 Venezuela declara su independencia. Siguen a estos pronunciamientos un ciclo de batallas para saldar por la vía militar el problema de la independencia americana. Un poco antes, había comenzado la rebelión en México bajo el liderazgo de Hidalgo y Morelos.

No tenemos el objetivo de hacer aquí un estudio exhaustivo de la historia de nuestra primera independencia –tanto y tan diverso hay disponible– pero sí referir ese proceso a dos cuestiones que enunciábamos antes. En primer lugar, a reconocer en esta historia nuestra memoria, aquello de lo que estamos hechos y hechas como generaciones sucesivas que a lo largo de siglos han luchado por el derecho a ser libres, a construir un proyecto sin tutelas ni servilismos. En segundo lugar porque, más allá de la enorme dimensión pedagógica que este proceso encarnó, tuvo entre sus rasgos característicos la participación de dos hombres excepcionales que lideraron a los Pueblos en las luchas contra la corona española y contra toda forma de dominación extranjera.

Ambos se llamaban Simón. El más joven, Bolívar, impulsor no sólo de luchas para poner fin a tres siglos de colonialismo puro y duro, sino para construir un proyecto colectivo que pensó como

confederación de los países de la América del Sur. El segundo, Rodríguez, ha sido el mentor de Bolívar, su maestro y guía.

Por cierto, como quedó expresado a lo largo de estas páginas, las Revoluciones las hacen los Pueblos que van construyendo sus liderazgos. Así, las personas cuyos nombres resaltan los libros de historia no pueden ser comprendidas sino como expresiones individuales de apuestas y creaciones colectivas. Hecha esta imprescindible aclaración repasemos circunstancias que hicieron de Bolívar y Rodríguez ineludibles síntesis de este proceso inacabado, y en curso.

Los dos Simones

Bolívar era hijo de una de las familias más ricas de Venezuela, de espíritu inquieto, perdió de niño a su padre y, poco más tarde, a su madre. En las plantaciones donde vivía tenía una relación afectuosa con esclavas y esclavos de la hacienda, de modo que transitaba de diferente manera las relaciones de producción esclavistas, vigentes en todo el mundo en aquél momento histórico.

Producto de situaciones familiares diversas, Simón Rodríguez fue contratado como instructor de Bolívar y desde aquél momento alimentó un vínculo que los ataría toda la vida tanto en el afecto mutuo como en las apuestas políticas. Rodríguez abandonó Venezuela en 1797 y se reencontró con Bolívar años más tarde en Europa. El futuro Libertador de América había enviudado precozmente y atravesó una crisis existencial que su maestro Simón Rodríguez ayudó a superar; también lo ayudó a redefinir el propio sentido de su vida.

Uno de los hechos relevantes de la vida de Bolívar fue el juramento que hizo ante Simón Rodríguez en el Monte Sacro, el 15 de agosto de 1805. Allí dijo: “¡Juro delante de usted, juro por el Dios de mis padres, juro por ellos, juro por mi honor y juro por mi patria, que no daré descanso a mi brazo, ni reposo a mi alma, hasta que haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español!” Aunque hay diferentes versiones sobre el lugar y la exactitud de las palabras pronunciadas, lo cierto es que Simón Rodríguez relata el hecho,

que –por lo demás– se vio corroborado en la intensa vida del Libertador. En 1810 se produce un movimiento insurreccional en Venezuela que culmina transitoriamente con el triunfo de la Primera República, el 5 de julio de 1811. Dado que este proceso político fue impulsado por los “mantuanos” –expresión de la oligarquía venezolana–, la Revolución careció del sostén social necesario para consolidarse. El liderazgo de José Tomás Boves entre los llaneros a favor de la corona española fue la expresión material del drama venezolano. A lo largo de su breve pero notoria carrera militar, Boves se transformó en un auténtico caudillo popular. Valiéndose del natural rechazo de las clases más bajas contra los abusos y explotación de que eran objeto por parte de los mantuanos, Boves desencadenó una feroz ofensiva contra los ejércitos independentistas y se convirtió en un auténtico peligro para la causa republicana de las élites venezolanas. La Primera República fue derrotada prontamente y Bolívar se retiró a Nueva Granada, desde donde continuó la lucha contra los realistas. La Campaña Admirable iniciada en 1813 consumó una nueva victoria militar que dio paso a la Segunda República, cuya duración fue muy breve por la misma razón que la Primera: la Revolución no tenía una base social, un contenido ni un programa verdaderamente popular, lo cual restringió el alcance de su fuerza para asegurar su victoria definitiva. En el proceso de lucha, Bolívar fue afianzando la certeza de que la independencia no podía lograrse en un sólo país y por eso su proyecto fue adquiriendo una dimensión continental. Una misma historia, un mismo enemigo, una misma lengua, religión y parecidos sueños interpelaban a toda América del Sur. Expresamente excluía a EE. UU. de ese proyecto continental. En una carta enviada al Coronel Patricio Campbell en 1829 advierte: “Los Estados Unidos parecen destinados por la Providencia a plagar la América de miserias en nombre de la libertad”.

Si una de sus certezas fue el carácter continental de la pelea, para llegar a su segunda adquisición (certeza) debió pasar la dura escuela del exilio. Caída la Segunda República tuvo que marcharse tras ser derrotado militarmente, quedó aislado y prácticamente sin recursos.

Su primer destino fue Jamaica, donde escribió su célebre “Carta de Jamaica” analizando el escenario americano. De allí recaló en Haití. Los rebeldes que triunfaron en la Revolución Negra pusieron a la isla el nombre de Haití en homenaje a los Taínos, exterminados/as en aquél proceso de colonización que apagó la vida de entre 60 y 70 millones de seres humanos en todo Abya Yala por enfermedades, súper explotación, la confrontación militar o la represión pura y dura.

Pues a esta isla fue a parar Bolívar con otros oficiales del Ejército Libertador. El presidente haitiano, Alexandre Petión, fue el maestro que lo condujo a la segunda adquisición, y certeza: el programa emancipador debía incluir la libertad de los y las esclavos y esclavas, y la distribución de la tierra. Con estas ideas volvió al continente a terminar la faena. Esa reformulación programática amplió grandemente su base de sustentación, y con ello logró avanzar en una tarea de primer orden: romper el yugo de la dominación monárquica. Digamos por ahora que en 1824 se libró la batalla de Ayacucho en la que las fuerzas victoriosas bolivarianas, bajo el mando operativo de José Antonio de Sucre, dan fin en casi todo el continente al colonialismo puro y duro tras tres siglos oprobiosos de latrocinio y violencia.

Bolívar convoca entonces a un Congreso Anfictiónico en 1826 para constituir una Confederación de las Naciones del Sur, proyecto boicoteado por las élites nacionales consolidadas tras el proceso independentista. En su lecho de muerte afirmó que “me tocó la misión del relámpago: rasgar un instante las tinieblas, fulgurar apenas sobre el abismo y tornar a perderme en el vacío”. Consternado confesó su derrota: “he arado en el mar y sembrado en el viento”.

A lo largo de los dos siglos que transcurrieron tras su muerte el 17 de diciembre de 1830, América Latina y el Caribe atravesó una rica y muy dolorosa transición histórica. La labor de zapa de Inglaterra en el siglo XIX y de EE. UU. en el siglo XX, han logrado perpetuar un continente dividido en pequeñas repúblicas aisladas entre sí y subordinadas a poderes extranjeros. El siglo XIX ha sido pródigo en guerras civiles en el interior de nuestros países e incluso guerras entre países hermanos. El caso de la Guerra del Paraguay es el más trágico

y supuso la interrupción de un proceso de desarrollo nacional soberano y popular a través de una guerra promovida por Inglaterra. Asoció a los ejércitos de Argentina, Brasil y Uruguay para ahogar en sangre al pueblo paraguayo y a su gobierno entre 1864 y 1870.

En este contexto turbulento se configuraron, en nuestros países, los Estados Nacionales, sus aparatos e instituciones, y sus sistemas educativos formales.

La gran transformación cultural

El siglo XIX condensa grandes transformaciones culturales. Por un lado, la consolidación del capitalismo como orden mundial va generando la creación de una hegemonía, de un sentido común que va a disputar fuertemente con dos grandes fuerzas.

Por un lado, las fuerzas “del pasado”: tanto la cosmovisión impulsada por la Iglesia Católica como la de las monarquías y aristocracias destituidas como clases dirigentes. Por otro, las fuerzas “del porvenir” o aquellas que, nacidas como parte de la construcción del capitalismo –el proletariado en Europa–, elaboran otras visiones del mundo.

Como hemos visto, la Iglesia Católica –hablamos aquí de su perspectiva “institucional”, reconociendo el hecho de que en su seno conviven múltiples corrientes, matices y conflictos– fue un actor de primer orden en el plano de la cultura durante el medioevo. En su seno se desarrollaron las universidades y la más grande red de escuelas elementales que difundieron hacia las masas populares una cosmovisión que era el sentido común adoptado en buena parte de Europa y, con sus particulares modos, en los “nuevos mundos”, incluida América. Retomaremos y profundizaremos este tema.

En la gran transformación cultural que se manifiesta con la consolidación del orden capitalista, la creación de los sistemas educativos formales a lo largo del siglo XIX ha sido una de las estrategias institucionales y simbólicas más eficaces y complejas de aquél siglo. En tiempos previos había venido madurando –en general en el seno

de las Universidades, como vimos, instituciones ligadas a la Iglesia—la ciencia moderna occidental.³ Durante la Edad Media, la Iglesia, como institución de la clase dominante, construyó un sentido común y un saber especializado que legitimaron las relaciones vigentes, y con ellas la autoridad del Rey y del Papa.

Es decir, la institución eclesiástica —que a su vez atravesó crisis, cismas, reformulaciones diversas— tuvo el protagonismo central, casi excluyente, que abarcó desde la producción del conocimiento científico a la creación de un sentido común colectivo y jerárquico, hasta el dominio de una red escolar en la que impuso una perspectiva política, cultural y pedagógica. En este último caso, tal propuesta se tradujo en la reinención de las instituciones educativas diferenciadas que aseguraban la naturalización del orden y el lugar de cada quién en el “cuerpo social”.

Lo que ocurrió cuando la burguesía “tomó el cielo por asalto” y, con la Revolución Francesa, es que ese nuevo sujeto histórico modeló un nuevo Estado, nacional, reconvirtiendo las viejas instituciones y creando nuevas. Este proceso abrió una instancia de luchas muy fuertes entre la nueva burguesía dirigente y la Iglesia Católica.

El campo educativo constituyó un lugar privilegiado de esta disputa y la derrota de la Iglesia en ese aspecto fue la arista pedagógica del hundimiento del orden feudal y sus poderes.

Seguiremos en el siguiente capítulo con algunas ideas sobre el desarrollo de los sistemas educativos nacionales, pero dejamos aquí planteado un necesario punto de partida. Agreguemos como puerta de entrada a la última sección de este capítulo que la constitución de

³ Se habla poco de los muy importantes saberes de toda índole cultivados por otras civilizaciones y Pueblos a lo largo de la historia humana. No tenemos lugar para abordar extensamente este punto, pero es importante señalar que existe un riquísimo acervo de invenciones ocurridas en África, en Asia y en América que han sido ignorados en las historias oficiales de la(s) ciencia(s). Los avances de las “epistemologías del sur” cuyas primeras notas escribió sin dudas Simón Rodríguez, han consolidado en estos años perspectivas y métodos que permiten visibilizar y recuperar las múltiples herencias culturales así como saberes que no sólo nos dan identidad y proyecto, sino que tienen una vigencia estimable para repensar el futuro de Nuestra América.

los Estados Nacionales a lo largo del siglo XIX tuvo diferentes formas y actores. Esto es así porque, si bien en cada gran coyuntura de época van apareciendo grandes tendencias, en cada lugar influye la propia historia, la configuración de los/las sujetos que libran las batallas, ciertos marcos estructurales y culturales preexistentes, etc. No ha sido igual el proceso en Inglaterra –con su monarquía parlamentaria– que en Francia y su República. Alemania e Italia han tenido un proceso más prolongado en el tiempo. Pudiéramos seguir con la enumeración de casos y sus especificidades.

Y, por cierto, la gran transformación cultural en América tuvo rasgos específicos que muy someramente es preciso advertir. En el continente existían múltiples culturas de los denominados pueblos originarios.⁴ Estos pueblos eran portadores de culturas, saberes, conocimientos, en muchos casos, muy importantes. El vínculo del/la ser humano/a con la Naturaleza y como parte de la naturaleza, o los saberes medicinales, o astrales, constituían y constituyen un imprescindible acervo para entender los enormes desafíos del presente, en términos de vida o muerte de la Humanidad. Las obras arquitectónicas o de infraestructura de la época, saberes ligados a la posibilidad de entrever los fenómenos a producirse en el futuro, son apenas algunas de las valiosas creaciones de los pueblos preexistentes a la conquista perpetrada por las coronas europeas.

La invasión europea, con todos sus crímenes y miserias, condensó creaciones en nuestro continente producto de una mixtura violenta entre múltiples culturas. La Iglesia y la Espada son parte de este proceso que se encontró con las culturas ancestrales y se completó

⁴ Hay sobre este punto controversias en el sentido que sigue: muchos Pueblos se asentaron en lo que hoy es América a lo largo de la historia. La nominación de “originarios” refiere a la pretensión de ser los primeros en ocupar estas geografías. Éticamente, defendemos la idea de que la Tierra es una casa común y no es de ningún pueblo sino de la Humanidad, aunque no podemos tener al respecto posiciones ingenuas, negando que existen élites interesadas en el dominio de tierras y poblaciones hasta hoy. En todo caso, esa tierra americana invadida y abusada por los peores elementos de la España monárquica, estaba ocupada por pueblos que, en todo caso, eran “preexistentes”.

con las contribuciones de la cultura africana, llegada a través del tráfico de esclavos y esclavas. Es decir, la cultura de Nuestra América amasada durante siglos de conquista ha generado una amalgama rica y diversa de herencias, de saberes, de perspectivas que nos dan una cierta identidad, producto de esa historia trágica.

La construcción de los sistemas educativos ha significado por tanto una institucionalidad que reemplazó al aparato eclesiástico medieval y tal configuración supuso diferentes complejidades, tensiones y disputas.

La educación predominante en el siglo XIX tenía inscripta los atributos de la escuela tradicional: alejada de la vida, jerárquica y autoritaria, con saberes fragmentados entre sí, con escasa relación entre teoría y práctica (o más bien orientada a posiciones teoricitas), etc.

En América esta propuesta se articuló con los acervos culturales coloniales y sus elementos racistas que no sólo imponían su perspectiva sino también impugnaban otras culturas de las que existían (y existen) en abundancia en el continente.

Es por esto que, tomando como base la identidad nuestroamericana, nos parece cerrar este apartado asumiendo una tensión principal en el contexto de la lucha independentista. Me refiero a las pedagogías que parten y reconocen el mapa colonial y expresan la voluntad no sólo de dar respuesta a la escuela tradicional sino a la escuela colonial.

Para tales creaciones y batallas, el legado de Simón Rodríguez resulta una necesidad de primera magnitud.

Simón Rodríguez

¿Por qué ver entonces algunas creaciones del siglo XIX? En estos primeros textos intentamos sentar unos principios epistemológicos pero, también, ético políticos: la lectura de nuestra historia, de nuestras luchas, resulta imprescindible para comprender de dónde venimos y, hasta cierto punto, quiénes somos.

Hicimos referencia en algún momento al nombre del proceso abierto con la elección de Hugo Chávez como presidente de Venezuela, en 1998. Él insistió en denominar a su proyecto como Revolución Bolivariana. Y tal denominación entraña una definición: es que el camino iniciado con la conquista de América reconoce un punto de inflexión con la independencia conseguida por los ejércitos liderados por Bolívar en los campos de batalla. Pero aquél proyecto no cesaba con el fin de una América colonizada, sino con la creación de una Confederación Suramericana unida, libre y solidaria. Por esa razón, en distintas intervenciones el presidente Chávez se niega a hablar de “primera independencia” para argumentar que se trata de un mismo proyecto y que lo iniciado desde el 12 de octubre de 1492 y continuado con gloria el 9 de diciembre de 1824 (con la victoria de Ayacucho) está aún pendiente de consumación definitiva.

Por eso la “bolivarianidad” que defiende Chávez tiene actualidad. En sus palabras:

No es entonces mera retórica nuestra bolivarianidad. No. Es una necesidad imperiosa para todos los venezolanos, para todos los latinoamericanos y los caribeños fundamentalmente rebuscar atrás, rebuscar en las llaves o en las raíces de nuestra propia existencia, la fórmula para salir de este laberinto, terrible laberinto en el que estamos todos, de una u otra manera. Es tratar de armarnos de una visión jánica necesaria hoy, aquella visión del Dios Mitológico Jano, quién tenía una cara hacia el pasado y otra cara hacia el futuro. Así los venezolanos de hoy tenemos que mirar el pasado para desentrañar los misterios del futuro, que resolver las fórmulas para solucionar el gran drama venezolano de hoy. (Narvaña de Arnoux, 2008: 40)

Se reconoce a Simón Rodríguez como el maestro de Simón Bolívar, y tal título sería mérito suficiente para atender su legado, tan profundo y fértil en el plano político como en el pedagógico. No resulta exagerado advertir que Bolívar no hubiese sido el imbatible luchador por la libertad y el soñador de nuevos futuros que fue sin la intervención pedagógica y política de Rodríguez. Bolívar le decía a su maestro “el

Sócrates de Caracas”, como modo de reconocer la sabiduría sostenida en una filosofía y una ética que dejaron una marca profunda en la formación del Libertador americano.

Pero Simón Rodríguez ha sido, a nuestro juicio, bastante más que el maestro de Bolívar. Fue también el fundador de una pedagogía que buscaba contribuir a la formación de Pueblos y Repúblicas capaces de superar la herencia colonial, de recomponer una identidad propia, de conformar una ciudadanía nueva y una democracia protagónica y participativa. Y tal ideal filosófico y político exigía un proyecto político-educativo y una pedagogía adecuadas a esos fines.

La educación que propone Simón Rodríguez tiene así una impronta, un sustento y una orientación política, en tiempos de revolución continental americana. Nacido el 28 de octubre de 1769, este niño expósito se preguntó –más tarde y casi paradójicamente– por la identidad de Nuestra América. Demostró tempranamente su excepcional disposición a las labores pedagógicas: los últimos años del siglo XVIII lo encuentran en un doble rol como maestro de escuela y como revolucionario, en Caracas. Como maestro –atendiendo a los hijos varones de las clases acomodadas– se encuentra con un Simón Bolívar que transitaba de la niñez a la adolescencia. Rodríguez va guiando sus primeros pasos mientras elabora intuitivamente una pedagogía de la vida y para la vida.

En los apartados que siguen nos proponemos recorrer algunos de los principales aportes de la pedagogía rodrigueana. En este caso puede resultar trabajoso analizar compartimentadamente una propuesta integral y que no puede ser leída ni fuera de su tiempo, ni ignorando su vigencia más allá de su tiempo.

Rodríguez vivió en coyunturas de agitación insurreccional, y fue parte de las fuerzas que impulsaron las revoluciones en nuestro Continente. Su preocupación pedagógica no puede aislarse de su apuesta a superar el orden colonial y por tanto tiene una fuerte base ético-política. En el capítulo uno formulábamos unas preguntas que pueden ser útiles para recorrer algunas de las ideas centrales de Simón Rodríguez:

- ¿Cuáles son los fines de la educación?, ¿quién los establece?;
- ¿Cuáles son los medios para llegar a tales fines?, ¿cómo se organiza el proceso y los componentes de la enseñanza y del aprendizaje?;
- ¿Cómo se construye el currículum?, ¿cuáles son sus elementos y dimensiones?;
- ¿Cómo se organizan los ámbitos de gobierno y participación?, ¿cómo se estructuran las relaciones de poder en el vínculo educador/a – educando/a?;
- ¿Qué papel juega el afecto en el proyecto pedagógico?, ¿qué tipo de afectividad se pone en juego, y cuál debe orientar el trabajo pedagógico y el vínculo en un sentido amplio y multidimensional?

Iremos recorriendo algunas de estas cuestiones en las páginas que siguen.

Filosofía, ética y política para un proyecto radicalmente democrático

Un principio central del pensamiento rodrigueano es la noción de igualdad y de reciprocidad. Estas ideas son piedras angulares de las nuevas Repúblicas que nuevos Pueblos han de crear: “Piense cada uno en TODOS, para que TODOS piensen en ÉL” (Rodríguez, 2001: 29).

Incorporamos un apunte aparentemente marginal pero no tanto: en el párrafo que extrajimos para ejemplificar el concepto de igualdad y reciprocidad que enunciamos arriba, vemos un modo particular de escritura. Simón Rodríguez es pródigo en el uso de mayúsculas y minúsculas, de llaves y puntos suspensivos, de distintas herramientas que le dan al lenguaje escrito una cadencia y unos énfasis diferentes. El modo de comunicar, pues, no es un tema marginal para el

gran maestro caraqueño. Pero sigamos ahora con sus definiciones: las repúblicas no emergen de un vacío histórico sino en un contexto en particular. En el caso americano, nacen luego de un ejercicio continuado de largos períodos de dominación en todos los planos de la vida social. Tres siglos de explotación económica, dominación política y violencia simbólica habían configurado el yugo que signó la vida colectiva en el continente.

En este conflictivo proceso se fue amasando un conjunto de ideas sumamente relevantes, pues para legitimar la visión del dominador, el/la dominado/a debía ser reducido/a a una entidad subhumana. Así, los y las habitantes preexistentes a la conquista de América fueron caracterizados/as como seres “a-mentes”, como instrumentos parlantes, como sujetos incapaces de tener autonomía moral e intelectual. Tras la masiva eliminación de poblaciones autóctonas se procedió al tráfico humano desde África para proveer de mano de obra esclava a la producción minera o agraria de las metrópolis.

Claro que el esfuerzo de legitimar el orden colonial no se impuso pacíficamente: estuvo plagado, como vimos, de resistencias. Desde el 12 de Octubre de 1492 se registran protestas y levantamientos contra el orden colonial. Entre fines del siglo XVIII y el primer cuarto del siglo XIX se desplegó el momento culminante de luchas emancipadoras que terminó –por poner una fecha paradigmática– con la victoria militar en Ayacucho, el 9 de diciembre de 1824. La Corona capituló tras sangrientos combates, abandonando los viejos mecanismos de dominación. La libertad conquistada abrió nuevas preguntas: ¿quiénes y cómo seríamos las y los americanos?, ¿qué tipo de construcción debíamos llevar adelante?

Por un lado, Rodríguez defendía la idea de que la igualdad era condición necesaria para la construcción de las Repúblicas y para las y los ciudadanos, que eran todos y todas sin excepción. Se trataba de una posición a contracorriente del sentido común de la época y de la cultura hegemónica. Para las nuevas fundaciones de Pueblos y Repúblicas había que inventar escuelas heredadas de la colonia que debían servir para descolonizarse. Y en primer lugar, siendo iguales,

escuelas para todos/as: “Escuela para todos, porque todos son ciudadanos” (Rodríguez, 1990: 34).

El carácter social de las comunidades americanas se fortalece a través de la acción educativa. Y es que tal acción es indispensable porque no está escrito que se asuma naturalmente la importancia de lo colectivo, de lo común. Más aún, de la colonia hemos heredado una cultura fundada en el egoísmo: “La mayor fatalidad del hombre, en el estado social, es no tener, con sus semejantes, un común sentir de lo que conviene a todos. La EDUCACIÓN SOCIAL remediará este mal; [...]” (Rodríguez, 1990: 1907).

El egoísmo aparece así como un sentimiento que, natural en las primeras fases del ser humano, debía ser limitado por la acción pedagógica:

Todo lo que nos agrada, nos parece estar en el orden, y en todo lo que se presenta a nuestros deseos, vemos una Conveniencia. Este sentimiento, hijo del amor propio y de la tendencia al bienestar (o amor de sí mismo) es lo que llamamos EGOÍSMO. Yo sólo soy y sólo para mí, son ideas de niño. El hombre que atraviesa la vida con ellas, muere en la Infancia, aunque haya vivido cien años. Sin moderar este sentimiento, el hombre no es sociable – los Sentimientos se moderan rectificando las Ideas. (Rodríguez, 2008: 155)

Uno de los legados del colonialismo propugnaba la idea de que nuestros territorios –alcanzada ya la independencia de la Corona– debían seguir el modelo europeo o norteamericano para adquirir un estatus civilizado. Frente a tales pretensiones, la perspectiva de Simón Rodríguez convocaba a construir un orden propio, acorde a nuestra historia, nuestras características y a la identidad (siempre dinámica pero) forjada a lo largo de la historia por nuestros/as habitantes. Decía Rodríguez respecto de este punto:

...la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados-Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar... en América... Nada quieren las nuevas Repúblicas admitir, que no traiga el pase del Oriente o del Norte.-Imiten la originalidad, ya que tratan de imitar todo = los

Estadistas de esas naciones, no consultaron para sus Instituciones sino la razón; y ésta la hallaron en su suelo, en la índole de sus gentes, en el estado de las costumbres y en el de los conocimientos con que debían contar. (Rodríguez, 2008: 65)

Simón Rodríguez señalaba dos grandes Revoluciones que exigía la independencia americana: una política y otra económica. En tal esfuerzo, el papel del trabajo para forjar Pueblos y Repúblicas era un factor muy importante para la creación del nuevo orden. Pero no cualquier trabajo, ni para cualquier fin, sino para refundar la Sociedad. Así:

No hay reunión de hombres sin un fin, el fin es satisfacer necesidades [...] Los hombres se juntan y se entreatudan, pero entreatudarse para adquirir cosas no es Fin social. Entreatudarse para proporcionarse medios de adquirir, no es fin social tampoco. Proyectos de Riqueza, de Preponderancia, de Sabiduría, de Engrandecimiento, cualquiera los forma y los propone, pero no son proyectos sociales. (Rodríguez, 1988: 227-228)

La originalidad –que parte de asumir lo que provisoriamente llamamos una soberanía identitaria– es un atributo relevante para la formación de Pueblos y Repúblicas libres.

Junto a este rasgo es preciso dar prioridad a la “sociabilidad” como gran principio y fin de la formación, y sostener la noción de la naturaleza colectiva de la soberanía. Un principio que debe regir a las nuevas repúblicas es la colectividad por encima de los intereses meramente individuales. No son, claro, intereses necesariamente antagónicos. El ejercicio del poder debe expresar la voluntad colectiva y la soberanía del pueblo: “En el sistema republicano, las costumbres que forman una educación social producen una autoridad pública, no una autoridad personal; una autoridad sostenida por la voluntad de todos, no una voluntad de uno solo, convertida en autoridad” (Rumazo, 1980: 128).

La asociación virtuosa de la igualdad y la libertad, el respeto de la diversidad y de las identidades, la promoción de lo colectivo, la

contención del egoísmo a favor del interés general, la participación como valor central constituyen un notable nudo de conceptos y valores que dan una prospectiva que tiene hoy tanta vigencia como entonces sino más: es que la vulgata neoliberal no cesa de intentar convencer a las personas de que “la sociedad no existe” y que la única realidad es el individuo. Si tales son algunas de sus ideas ligadas al modelo de sociedad y de política que propugna, han sido igualmente valiosas sus contribuciones dirigidas a la cuestión más específicamente educativa, concebida como una práctica social fundamentalmente política y cultural llamada a transformar las subjetividades y crear nuevas culturas emancipadoras. Veamos.

Una educación para la solidaridad

Si la empresa de la hora ha sido (y sigue siendo) la libertad, la educación debe contribuir a formar hombres y mujeres libres. Si la colonia forjó esclavos y esclavas, las repúblicas deben formar ciudadanos/as-gobernantes, personas libres: “Si la ignorancia reduce al hombre a la esclavitud, instruyéndole el esclavo será libre” (Rodríguez, 2008: 23).

Salir del egoísmo, del individualismo –se ha visto ya– constituye un pre-requisito de la formación para la sociabilidad. No hacerlo equivale a la imposibilidad de fundar un proyecto compartido. En la búsqueda de ese estado social la educación tiene un papel fundamental: “La mayor fatalidad del hombre, en el estado social, es no tener, con sus semejantes, un común sentir de lo que conviene a todos. La EDUCACIÓN SOCIAL remediará este mal” (Rodríguez, 1990: 107). Es decir: la función de la educación eminentemente política tiene como rasgo la búsqueda de hombres y mujeres libres que comparten un proyecto común. Así, para que todas y todos sean libres, deben a su vez ser sociables y velar por el interés común. A diferencia de la dicotomía que plantea el liberalismo primero y el neoliberalismo después, igualdad y libertad son caras de una misma moneda: no es posible pensar la una sin la otra.

También el Sócrates de Caracas plantea la exigencia de una doble Revolución: política y económica. Es decir que la creación de un nuevo orden comporta la creación de nuevos y nuevas ciudadanas/os y de nuevos y nuevas trabajadores/as.

En esta difícil labor de dejar de ser lo que fuimos –siervos y siervas, oprimidas y oprimidos– deben ensayarse invenciones que conduzcan a la ardua creación colectiva. Un rasgo necesario de esta creación es la “utilidad” de cada quién, contribuyendo a un esfuerzo común: “Para ser Sociable, es menester ser ÚTIL a sus CONSOCIOS, i para ser ÚTIL es menester haber aprendido a serlo” (Rodríguez, 2001: 15).

Los valores sobre los que se basa la propuesta rodrigueana están ya esbozados. Ahora nos importa recorrer algunas de las especificidades que hacen a la dimensión pedagógica de su construcción.

Los atributos de la pedagogía rodrigueana

Venimos recorriendo elementos sustantivos de la cosmovisión de Simón Rodríguez. Su concepción ético-política está explícitamente asociada a valores de transformación, de solidaridad, de rupturas coloniales y construcción de órdenes de justicia y emancipación, de creación de nuevas democracias y ciudadanías.

Como se advirtió, estas creaciones no pueden disociarse de la coyuntura de emergencia si bien –vale la pena adelantar– tienen una vigencia significativa para pensar el proyecto pendiente referido a la construcción de la Patria Grande. Para conquistar la emancipación nuestroamericana se torna necesario la construcción de una pedagogía y un proyecto político-educativo funcional a aquellos objetivos libertarios y transformadores. Y es que justamente la victoria militar bolivariana no pudo concluir aquél proyecto, implantándose un modelo neocolonial en la relación entre nuestros países divididos y subordinados a las potencias imperialistas del siglo XIX y XX.

Las preocupaciones generales del campo de la filosofía y la política tensan e interpelan a los proyectos educativos –en sentido

amplio— para contribuir a la formación de Pueblos soberanos, de Repúblicas libres y de Democracias protagónicas y participativas, de nuevas configuraciones de lo público y de la ciudadanía. Estos ambiciosos objetivos deben ser producto de la voluntad política pero, también, requieren, transformaciones culturales y requieren de una herramienta educativa en sentido amplio. Vayamos profundizando en algunas claves centrales de la pedagogía rodrigueana.

Clave 1: construcción de pueblos y repúblicas

Una primera función de la educación es formar Pueblos y Repúblicas. Decir esto en el marco de una lucha a muerte para salir de tres siglos de colonialismo le da a la pedagogía rodrigueana una impronta fuertemente política: “Muchos tratados se han publicado sobre la Educación en general, y algunos sobre el modo de aplicar sus principios, a formar ciertas clases de personas; pero todavía no se ha escrito para educar pueblos que se erijan en naciones” (Rodríguez, 1988: 104).

Agrega en este sentido: “Pero esta labor de crear Pueblos y Repúblicas no era una labor sencilla, no se trataba de copiar fórmulas eficaces sino que requería una labor de invención” (Rodríguez, 1988: 34).

En este párrafo se pone de manifiesto una primera respuesta a la pregunta “¿para qué educar?”. Este interrogante sustantivo fue planteado en contextos de revolución e irá constituyendo una invariante pedagógica del pensamiento rodrigueano: el carácter eminentemente político, social, cultural y económico que nuestro pedagogo revolucionario le asigna a la educación como práctica histórica humana.

En orden complementario, deja entrever otra gran labor creadora frente a realidades inéditas que tensan e interpelan a quienes están llamados/as a superar el viejo orden. Se trata por tanto de generar una transición a una sociedad diferente, y, en muchos aspectos, antagónica al orden superado por la lucha política. Tal invención requiere creatividad, no puede ser imitación de lo viejo o copia de otras realidades que no son las nuestras. El punto resulta muy fértil pues enuncia la complejidad de hacer nacer unas relaciones sociales

nuevas. Dado que la revolución se circunscribe a un territorio delimitado –no es un proyecto de toda la Humanidad, sino de la Gran Colombia– el tema resulta del todo relevante: cómo hacer para sepultar las viejas relaciones y hacer nacer las nuevas, en medio de la amenaza de las fuerzas del viejo orden moribundo.

Clave 2: construir un pensamiento propio

Este es un principio para estimular la soberanía cognitiva, estética y ética: formar personas que puedan desarrollar su propio juicio y actuar en consecuencia. Es claro que este atributo de la pedagogía rodrigueana es parte de un abanico más amplio de dimensiones de una “buena educación”. No será tomado como un compartimento estanco de otros aspectos.

Frente a las visiones tecnocráticas que valoran la adquisición de determinadas competencias –como por ejemplo saber leer–, nuestro pedagogo se ocupa de promover una lectura del mundo circunstanciada y propia. Leer, sí, pero pensando y sintiendo, comprendiendo e interpretando para poder apropiarse genuinamente de la letra descifrada: “Leer no será estropear palabras por ganar tiempo, sino dar sentido a los conceptos” (Rodríguez, 1988: 410).

Otro aspecto que cuestiona detrás de las prácticas memorísticas es su implicancia indeseable en la configuración de una personalidad mediocre. Es preciso formar un ser con criterio propio, que argumente a partir de razones. La educación tradicional es condenada en estos términos: “Mandar recitar, de memoria, lo que NO SE ENTIENDE, es hacer PAPAGALLOS, para que... por la VIDA!... sean CHARLATANES” (Rodríguez, 2001: 29).

De modo complementario, es duramente cuestionada la relación pedagógica que estimula no sólo la memorización y la repetición sino –detrás del “método”– una relación de sometimiento. Con indignación y razones cuestiona a aquellas prácticas fundadas en la obediencia ciega y sugiere una “pedagogía de la pregunta” anticipándose en décadas a muchas propuestas de grandes educadoras y

educadores: “OBEDECER CIEGAMENTE es el principio que gobierna. Por eso hay tantos Esclavos – i por eso es Amo el primero que quiere serlo. Enseñen los niños a ser PREGUNTONES! Para que, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer... a la RAZÓN! No a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS Ni a la COSTUMBRE, como los ESTÚPIDOS” (Rodríguez, 2001: 27).

En esta segunda clave se asocian las dimensiones del saber y del poder a partir de la crítica a la educación tradicional y reproductora. Por un lado, la actividad repetitiva hace de las personas loros y loras charlatanes/as y la relación basada en la obediencia genera esclavos y esclavas. Si queremos construir una educación para la vida y para la libertad, debe hacerse una pedagogía diferente, propia, democrática, transformadora.

Clave 3: una educación integral

La misma filosofía que piensa para nuestras sociedades –habla Simón de Pueblos y Repúblicas– sostiene su proyecto de personas que deberán desplegar todas sus potencialidades, en todos los aspectos que hacen a la plenitud como seres sentipensantes. Simón Rodríguez piensa en un/a ser humano/a integral y para lograr tal fin establece la exigencia de una educación que abarque diferentes dimensiones de la personalidad:

Piéñese en las cualidades que constituyen la Sociabilidad, y se verá que, los hombres deben prepararse al goce de la ciudadanía con cuatro especies de conocimiento: por consiguiente, que han de recibir cuatro especies de instrucción en la primera y segunda edad. Instrucción social, para hacer una nación prudente. Instrucción corporal, para hacerla fuerte. Instrucción técnica, para hacerla experta. Instrucción científica, para hacerla pensadora. Con estos conocimientos prueba el hombre que es animal racional: sin ellos, es un animal, diferente de los demás seres vivientes, sólo por la superioridad de su instinto. (Rodríguez, 2008: 63)

Esta perspectiva se da de bruces con un modelo pedagógico que reduce la educación a la instrucción, y ésta a una sumatoria cuantitativa de conocimientos. Nuestro pedagogo dice de manera muy clarificadora:

El objeto del autor, tratando de las Sociedades americanas, es la EDUCACIÓN POPULAR y por POPULAR entiende GENERAL. INSTRUIR no es EDUCAR ni la Instrucción puede ser equivalente de la Educación. Aunque Instruyendo se Eduque. En prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social –véanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias. (Rodríguez, 2008: 41)

La diferencia entre “educar” e “instruir” que propone tempranamente Simón resulta un punto de enorme actualidad pues la pedagogía oficial reduce todo lo esperable de la educación al concepto de “calidad educativa”. El núcleo duro del proyecto tecnocrático neoliberal supone una estandarización de los conocimientos que deben ser incorporados para estar en presencia de una educación deseable. Frente a esta distopía tecnocrática, el pedagogo caraqueño opone una educación integral, crítica, emancipadora, radicalmente democrática. Podemos advertir –en nuestra insistente vinculación de pasado, presente y futuro– al menos dos cuestiones interesantes. Una, que el proyecto educativo neoliberal del siglo XXI no resulta tan nuevo, siendo una recreación de la educación tradicional que ponía en el centro de su pedagogía al contenido a transmitir convirtiendo a los/as educadores/as y educandos/as en apéndices de la asimilación de un currículo creado por una autoridad incuestionable. Y la idea formulada por Rodríguez de enseñar a pensar y fundar juicios en razones es una respuesta que, planteada en el primer tercio del siglo XIX, conserva plena vigencia en el siglo XXI. O dicho de otro modo: ni lo que se presenta como novedoso es tal; ni las “viejas pedagogías” han sido sepultadas.

Clave 4: una educación para el trabajo

El planteo filosófico y político de Rodríguez vuelve, en distintas oportunidades, a plantear la necesidad de efectivizar dos revoluciones, una política y otra económica. Si para la primera hace falta formar una ciudadanía activa y gobernante, para adquirir la autonomía nacional, al mismo tiempo resulta imperioso contar con una base material. La necesidad de tener una economía que satisfaga las necesidades de la población autóctona tiene un correlato en un proyecto que hace del trabajo un elemento central de la pedagogía que deberán reinventar los gobiernos.

En cuanto a la indicación de los medios de adquirir; toca a los Maestros hacer conocer a los niños el valor del trabajo, para que sepan apreciar el valor de las obras. Hacerles entender que la Industria es una propiedad que se debe respetar: por consiguiente que nadie tiene derecho para arruinar la industria ajena por establecer la suya. Que la división de trabajos, en la confección de las obras, embrutece a los obreros, y que, si por tener tijeras superfinas y baratas hemos de reducir el estado de máquinas a los que las hacen, más valdrían cortarnos las uñas con los dientes: por el contrario, que la división de trabajos en la producción es necesaria: porque la superabundancia de una misma cosa en todo en un país, abarata el producto, desprecia el trabajo y empobrece al productor. (Rodríguez, 2001: 236)

En su mirada hay preocupaciones que rebasan la formación laboral en una institución escolar o le dan, en todo caso, otra perspectiva. Evitar que la competencia sea la relación dominante entre personas o empresas; que se propenda a trabajos menos fragmentados y más desenajados; que se valore la producción diversificada para una economía que tiene lugar para todos y todas, que producen y se reparten la riqueza generada. La proyección de este elemento cultural y de gestión resulta fundamental en el sistema educativo pero también en el plano de la producción. Debemos pues considerar aquí los aportes rodrigueanos en su bidireccionalidad: valen para pensar el

trabajo en las instituciones educativas, pero también para pensar la educación en el mundo del trabajo.

Clave 5: los y las docentes, un trabajo colectivo

Su perspectiva, su concepto de sociabilidad como lo común, lo colectivo o lo compartido se expresa también en los modos de organización del colectivo docente. En un informe que presenta muy joven a las autoridades de Caracas promueve un modo de construcción colectiva de la vida de las instituciones escolares. Allí se expresan distintos aspectos de un modelo enriquecido de trabajo docente y de educador/a. Son docentes que asumen una configuración colectiva, que producen conocimiento a partir de su hacer, que lo hacen de modo sistemático, lo que implica no sólo un paradigma pedagógico sino un método para la formación permanente de educadores y educadoras. Dice Rodríguez:

El día último de todos los meses deberán los maestros, pasantes, aficionados presidiendo el director juntarse en la escuela principal, a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en la economía de las escuelas; y según lo que resulte, y se determine quedarán de acuerdo para lo que deben practicar al mes siguiente. [...] A este efecto se hará un libro foliado y rubricado por el director; y en él se escribirán todas las consultas y las providencias que se dieren autorizándose con las firmas de todos. El encabezamiento de este Libro debe ser *La nueva construcción, régimen y método en las Escuelas*, para tener un principio seguro en qué fundarse, y una noticia ordenada de las materias que deban tratarse. Escribiéndose a continuación todos los descubrimientos, progresos y limitaciones que se vayan haciendo, vendrá a ser ésta con el tiempo una obra de mucha utilidad para las Escuelas; porque se tendrán a la vista desde sus principios, y se formará una colección de buenos discursos y noticias que ilustren a los que hayan de seguir su gobierno. [...] No podrá dispensarse alguno de los individuos la asistencia a la junta mensual sino fuere por enfermedad o ausencia; y en ambos casos deberá el

pasante más antiguo (que será el que hará de Secretario) comunicar la noticia en el mismo día a los enfermos y en el que lleguen a los ausentes para su inteligencia. (Rodríguez, 1954: 17)

A modo de cierre

En este capítulo hicimos una primera inmersión en los contextos que rodearon al nacimiento de los sistemas educativos formales. Nos planteamos analizar en una perspectiva histórica la emergencia y consolidación del capitalismo como orden mundial. Comprender su configuración como un momento de la historia humana y leer las transformaciones que fueron operando sobre tres esferas de la realidad: la económico-productiva-social, la política e institucional y la cultural.

A partir de allí, dimos cierta relevancia, al describir el proceso de construcción del nuevo orden capitalista, al lugar que le cupo a la región latinoamericana y caribeña.

Introducimos luego la dimensión educativa a partir de un relato histórico del papel de Nuestra América en el nuevo orden mundial y avanzamos en algunas líneas sobre el proyecto educativo en nuestro subcontinente. Lo hicimos en estos términos: reconocer desde un recorrido histórico nuestra identidad como habitantes de la América Latina y el Caribe y la caracterización de algunos rasgos de la educación promovida por las viejas y las nuevas élites. Desde allí, identificamos la doble labor de una educación emancipadora y propia: superar los lastres de la educación tradicional y superar los lastres de la educación colonial, afluentes combinadas del mismo proyecto capitalista.

Nos propusimos, a continuación, recuperar el proyecto político y pedagógico de Simón Rodríguez. Esto supone al menos dos cosas. En primer lugar, como experiencia en sí misma. Su creación es una propuesta contextualizada que emerge en un determinado momento

histórico de rupturas independentistas. Nuestro pedagogo rompió todos los límites de lo aceptable en su época: Simón Rodríguez asumió una filosofía radicalmente igualitarista, el elogio de la creación como piedra de toque para dar lugar a una educación nueva así como la valoración de lo propio como signo de identidad y como principio pedagógico. Puso las bases de una labor inconclusa, y no sólo (ni principalmente) formuló esta propuesta en términos conceptuales sino que los puso en marcha en sus construcciones concretas en las escuelas que fundó, en las luchas que dio contra las tradiciones clasistas, sexistas y racistas de las instituciones escolares de su tiempo histórico. Fue un crítico implacable de la educación colonial, pero al mismo tiempo ensayó y creó una escuela de inspiración libertaria y nuestroamericana. Ese esfuerzo le valió –a pesar del apoyo de su discípulo y amigo Simón Bolívar– descalificaciones, persecuciones, impugnaciones y distintas formas de violencia tendientes a silenciar su voz y su ejemplo tan potentes.

Recuperamos, en segundo lugar, a Simón Rodríguez como señal identitaria y como proyecto inconcluso. Es que él condensa un programa filosófico, político y pedagógico que conserva indudable vigencia. No es sólo una parte valiosa de nuestra historia (sobre la que volveremos en el próximo capítulo) sino que se proyecta a través del tiempo como un paradigma de educador popular y revolucionario. Su ética política, su método, y muchas de sus herramientas tienen una actualidad conmovedora.

Diremos casi finalmente que la figura de Simón Rodríguez y de su pedagogía es el punto de partida de un linaje que podemos definir como de inspiración emancipadora. Hemos de reconocer en su obra el momento fundacional de una tradición muy fértil, en Nuestra América, de pedagogos, pedagogas y pedagogías que cuestionaron radicalmente la educación domesticadora y enriquecieron desde diferentes perspectivas la creación de un proyecto político, educativo, pedagógico y didáctico comprometido con la fundación de un mundo igualitario, libre y diverso. Quienes en este siglo XXI apostamos por una educación emancipadora nos vemos en el espejo del camino

abierto por Simón Rodríguez, el fundador de una pedagogía cuya creación nunca se detiene.

Llegamos al fin de este capítulo, rescatando sobre todo la perspectiva de movimiento que nos propone Simón Rodríguez (2001) quién afirmó: “Yo no quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar, sino al viento, al agua, al sol y a todas esas cosas que marchan sin cesar”. Así vamos circulando por nuestro pasado –que es revivificar nuestra memoria– no por un espíritu nostálgico sino por la decisión de contribuir a identificar nuestras raíces. Saber de dónde venimos nos ayuda a tener claridad sobre quiénes somos, y saber quiénes somos nos permite saber a dónde queremos ir. Ese hilo temporal que enriquece identidades y proyectos es la brújula que orienta la construcción de este texto. Y este barco ya está en marcha.

Capítulo 4

La fundación del sistema educativo y las batallas políticas y pedagógicas del origen

A modo de introducción política, pedagógica y didáctica

En este capítulo continuamos desplegando elementos para ir ampliando el horizonte de análisis del campo de la educación. Debemos ahora retomar el proceso histórico que permite contextualizar la consolidación del orden capitalista y la fundación de los Estados Nacionales y sus Sistemas Educativos Formales.

En ese marco se producen las primeras grandes batallas pedagógicas y político-educativas que fueron dando forma a las configuraciones originales de los sistemas educativos. Registramos aquí dos grandes luchas que trascendieron los países e impactaron en los procesos fundacionales de los sistemas educativos públicos. La primera gran lucha se da entre el Vaticano y las élites liberales ocupantes de los flamantes aparatos estatales. El desplazamiento –como dispositivo fundamental de construcción de hegemonía– se realiza desde la Iglesia a la Escuela, y tal novedad ocurre con diversos niveles de

violencia. En nuestras páginas optamos por ver con cierto nivel de profundidad el caso argentino, donde la lucha entre el Estado Liberal y la Iglesia católica alcanza niveles muy fuertes de confrontación. La segunda gran lucha, situada en el último cuarto del siglo XIX, se libra entre la escuela tradicional y el movimiento denominado Escuela Nueva.

A partir del recorrido de estos procesos de disputas por la hegemonía proponemos una “bajada” al caso argentino para ver cómo se libró esta batalla entre dos actores fundamentales: la Iglesia y los liberales. En la última sección de este capítulo, a modo de conclusión, plantaremos algunas claves conceptuales para ver en qué medida los contenidos recorridos nos permiten avanzar en la comprensión de la educación como fenómeno complejo. Y también, nos habilitará el puente con el próximo capítulo, que se va a situar históricamente en la primera mitad del siglo XX.

Las revoluciones burguesas y sus huellas

Los sistemas educativos formales han sido creaciones ocurridas a lo largo del siglo XIX y han tenido un carácter “nacional”, configurándose como parte del establecimiento de los Estados Nacionales.

Su estructura, sus dinámicas y orientaciones, sus concreciones, los y las sujetos que fueron constituidos/as por el sistema y que a la vez constituyeron al sistema, las disputas entre sujetos y proyectos, los sucesivos despliegues, reacomodamientos y reconfiguraciones que los han atravesado obedecieron, en parte, a condicionamientos del contexto inmediato, es decir, a lo ocurrido en el plano de los límites de la sociedad nacional. Dicho esto, cabe consignar al mismo tiempo otras incidencias externas en el desarrollo de estos sistemas: tendencias mundiales económicas, políticas, culturales o pedagógicas de aspiración universal fueron parte de un escenario siempre dinámico.

Por ejemplo, hubo procesos más generales, como la transición del feudalismo al capitalismo, que no sólo expresaron fuertes tensiones y disputas políticas sino también económicas, sociales, culturales y educativas. Un atributo de aquél nuevo escenario en el siglo XIX implicó, entre otras cosas, un “pase de mando”. Es decir, un cambio en la clase que pasó a detentar el poder, lo cual supuso cambios en las distintas esferas de la vida colectiva. Tales cambios no se dieron pacíficamente y los viejos poderes –concretamente las monarquías, las aristocracias y la Iglesia Católica– fueron desalojados para que otros nuevos poderes ocupen el lugar de dirección del proceso histórico-social: la burguesía pasa a convertirse a partir de fines del siglo XVIII e inicios del siglo XIX en clase dirigente y dominante. Dirigente en tanto fue reconocida como grupo social capaz de fijar un rumbo, legitimar el nuevo orden, crear instituciones y establecer un nuevo sentido común. Dominante en la medida que cuenta con los medios de coerción extraeconómicos y también económicos para regir la vida colectiva.

El pasaje de un orden a otro no implicó una ruptura total con la sociedad anterior; es que muchos de sus valores y de sus instituciones fueron continuados, sólo que inscriptos en una dinámica general diferente, en un orden diferente. Hubo también, desde luego, valores e instituciones que sí fueron verdaderas novedades epocales. La dominación de las mujeres por los hombres, o las jerarquías entre el capitalista y el/la obrero/a reflejaron viejos valores instalados en el nuevo orden: la jerarquía de quienes se piensan y son pensados/as como los/as que merecen decidir y beneficiarse frente a la subordinación de quienes estarán condenados/as a estar en el polo sometido de la relación de poder, se justifica en nuevas argumentaciones. Claro que no del mismo modo: no es lo mismo ser esclavo/a, siervo/a o proletario/a pues, aunque todos estos lugares sean de sometimiento, no ocurren del mismo modo.

Por otra parte, un cambio muy significativo se da en el plano de la cultura y la hegemonía. En el capitalismo, la legitimidad del poder (político) no está, como antes, en manos del Rey (delegado de Dios

en la Tierra) sino en manos del Pueblo quién lo ejerce a través de sus representantes en una República. Esta nueva institucionalidad está organizada en torno a la división de poderes y al ejercicio limitado del poder. Se trata de una nueva legitimidad fundada en un orden que exige instituciones formadoras de ciudadanos/as que hagan efectiva la constitución de las repúblicas (burguesas). Las revoluciones del siglo XVIII y XIX fueron la expresión integral de este cambio de orden y, en el plano político, estuvieron signadas por sangrientas revueltas que terminaron con las Monarquías Absolutas, abriendo cauce a unas repúblicas originarias fundadas en nuevos principios de legitimidad del poder.

Al decir de Marx: “Si el dinero, como dice Augier, viene al mundo con manchas de sangre en una mejilla, el capital lo hace chorreando sangre y lodo, por todos los poros, desde la cabeza hasta los pies” (Marx, 1999: 646). El nuevo orden –como uno de sus atributos– tuvo un desarrollo desigual y combinado. Se registraron diferencias muy significativas no sólo en cada espacio nacional de los países europeos, sino en las colonias donde se produjeron transformaciones profundas.

En el núcleo de países que constituyeron la punta de lanza del nuevo proceso civilizatorio, se despliegan muy diferentes recorridos según la historia particular y a partir de actores que tuvieron una fisonomía propia. Por ejemplo, en Inglaterra la monarquía y la aristocracia tuvieron la capacidad de acomodarse a las novedades de la época, mientras que en Francia las viejas élites aferradas al viejo poder fueron derrocadas violentamente. Las democracias recién nacidas eran la dimensión política del capitalismo, orden que establecía nuevas relaciones de dominación, pero bajo reglas y justificaciones enteramente diferentes a las de las monarquías absolutistas.

Un elemento que condensó continuidad y ruptura fue la constitución de los Estados Nacionales. El “Estado” como fenómeno y como concepto tiene un recorrido “práctico” y una teorización muy dinámica y controversial. Puede analizarse a la vez como relación social de dominación, como espacio de disputa, como red institucional.

Puede pensarse en un nivel más abstracto –según vimos– en el que se intenta elucidar su lugar en la producción y reproducción del capitalismo. O se puede analizar en un plano más concreto, vinculado al funcionamiento de sus instituciones y las complejidades que adquiere como aparato burocrático, lugar de condensación del poder y espacio de lucha entre actores determinados. En primer lugar lo abordaremos en el nivel más abstracto pero luego daremos paso a un análisis histórico concreto para dar cuenta del modo de construcción de la(s) política(s) educativa(s) tomando como caso privilegiado el referido al Estado argentino.

En una perspectiva abstracta, los Estados Nacionales se fueron organizando alrededor de dos objetivos en tensión para administrar la reproducción ampliada del orden. En primer lugar, asegurar la legitimidad del poder de la burguesía creando nuevas instituciones y sobre todo un sentido común que asegure la aceptación generalizada de tal orden y del papel que el propio Estado se propone cumplir. La legitimidad tenía como una plataforma ideológica e institucional la “república” y, con diversas variantes, la idea de “democracia representativa”. Pero dicho orden nacía de una larga historia humana de sometimientos y proscripciones. Muchas de estas desigualdades e injusticias continuaron bajo las mismas formas o cambiaron a través de dispositivos más sofisticados, pero la democracia nació, por decir de algún modo, poco democrática. Las primeras definiciones sobre quiénes tenían derecho a elegir y a ser elegidos como “representantes del Pueblo” implicaron amplias exclusiones que fueron desafiadas por las mayorías populares. Es importante recordar que, en sus inicios, las democracias modernas tuvieron un alcance limitado. En muchos casos, solo podían elegir o ser elegidos los varones, adultos, blancos, educados y propietarios dejando fuera del status de ciudadano/a a porciones significativas de la población. La lucha de mujeres, trabajadores/as, minorías o mayorías diversas por el reconocimiento de sus derechos cimentó el camino muy trabajoso de ampliación de niveles de participación de las democracias realmente existentes.

Y es que los actores que se constituyen y que disputan están lejos de ser colectivos homogéneos. Veamos que, en la Revolución Francesa, las fuerzas revolucionarias son la resultante convergente de fracciones sociales con diferentes alcances en sus respectivas visiones del mundo y proyectos políticos. Las apuestas más radicales –los jacobinos– fueron derrotadas finalmente por sectores más moderados. En la dinámica de las luchas se llegó a la restauración monárquica en la figura de Napoleón emperador.

Así, a lo largo del siglo XIX, se fueron desplegando una serie de instituciones republicanas, en muchos casos a partir de las luchas de los sectores populares, por ampliar los límites de las escuálidas democracias primigenias burguesas. Marx definió al Estado de su tiempo como la “junta de negocios de la burguesía” para advertir que en la tensión entre las funciones de acumulación y legitimidad, el Estado del siglo XIX se estructuró para asegurar la reproducción ampliada del nuevo sistema social. No avanzó más en el tema y estaba mirando a los Estados del siglo XIX. Pero, la dinámica de las luchas económicas, sociales, políticas, institucionales y culturales, fue haciendo mutar a los aparatos de Estado hasta convertirlos en cada período en entidades diferentes o muy diferentes a aquellos que se configuraron en el siglo XIX. No es lo mismo un Estado regido por la perspectiva liberal que otro regido por la perspectiva del Estado de Bienestar o la neoliberal. Aunque se trata de variantes dentro de un mismo orden capitalista –y este elemento sustantivo no debe ser olvidado– cada proyecto político específico, su orientación de las políticas públicas o sus ideas, supone muy diferentes modos de organización de la vida social y, con ello, diferentes niveles de bienestar o injusticia que no debieran resultar indiferentes para el análisis político y educativo, que a la vez debe incorporar la mirada sobre la acción concreta de las personas y los colectivos.

Hubo (y sigue habiendo) respecto de estos procesos de lucha, múltiples teorías y perspectivas acerca de la naturaleza de las democracias realmente existentes. Por un lado, hay posiciones críticas del capitalismo que plantean énfasis y alcances diferentes. Algunos de

los cuestionamientos más radicales enuncian la imposibilidad de compatibilizar el capitalismo y la democracia. Estas líneas de pensamiento advierten que las injusticias, desigualdades y opresiones que impone el capitalismo como relación social dominante convierten a las formas democráticas en meras fachadas para legitimar un orden a todas luces inaceptable. Otras perspectivas controvierten con esta idea y le asignan a la democracia un lugar relevante como herramienta para mejorar las condiciones de vida de las mayorías sociales. Una tercera concepción propone la gradual expansión y profundización de la democracia existente para superar el orden capitalista.

Por otro lado, están aquellas corrientes que se centran en la defensa del capital como relación excluyente, denigran a la democracia –incluso a sus expresiones más formales y menos sustantivas– como obstáculos al despliegue de las “fuerzas del libre mercado”, única forma de relación humana aceptable.

En todo caso, dejamos planteado aquí que la transición del feudalismo al capitalismo implicó continuidades y rupturas a través de procesos conflictivos. La dinámica de los desarrollos nacionales se expresó en el nacimiento de instituciones republicanas y en la fundación de democracias burguesas que no se crearon de una vez y para siempre, sino que han sido sometidas a transformaciones a lo largo de los últimos dos siglos. Y, a la vez, los Estados nacionales fueron parte, desde el mismo origen del capitalismo, de un sistema interestatal que estableció relaciones entre países y bloques de países de manera dinámica, cambiante y compleja. Es así que hay un nivel supranacional y otro nacional que se imbricaron de cierto modo desde 1492; para dar lugar a un nuevo salto a partir de 1824 (con la primera independencia americana) y reconfigurarse fuertemente en el primer cuarto del siglo XX, con la reorganización del capital en su fase imperialista y la emergencia de la Unión Soviética como desafío muy concreto a la continuidad del orden.

Y si las metrópolis cambiaron radicalmente los modos de organización de las sociedades nacionales a partir de la creación de los

respectivos Estados nacionales, también se operaron cambios en las colonias que crearon nuevos Estados, dando curso a la emergencia de un nuevo orden internacional. Este caso de las colonias merece atención, en primer lugar porque el orden mundial emergente dio cuenta de la estructuración de unas relaciones desiguales entre países y bloques de países.

El Río de la Plata –en este marco– fue desde su conquista una posesión de la corona española. El Rey de España había logrado extender sus dominios por casi todo el continente. Esta era una razón fundamental por la cual el proyecto emancipador americano debía proponerse derrotar a la corona española en toda la línea. Bolívar y San Martín fueron la condensación de una idea colectiva que expresaba una constelación histórica, política y militar. Desde Texas hasta la Patagonia los y las habitantes tenían un mismo enemigo, un mismo lenguaje, una misma religión, un mismo sueño libertario. Era impensable que una región –un virreinato o una capitanía general– se pudiera emancipar por sí misma pues la Corona española echaría mano de todos sus instrumentos para sembrar el escarmiento. Por convicción, pero también por necesidad, la independencia de las colonias españolas en el Continente tenía que ocurrir a un mismo tiempo.

Tras la victoria militar de Ayacucho en 1824, Bolívar convocó a la realización del Congreso Anfictiónico de Panamá con el objetivo de crear una Confederación de las Repúblicas y los Pueblos Latinoamericanos y Caribeños. El mismo tuvo lugar entre el 22 de junio y el 15 de julio de 1826. Al Congreso asistieron representantes plenipotenciarios de la Gran Colombia (en la actualidad Venezuela, Colombia, Ecuador y Panamá), Guatemala (en la actualidad Guatemala, Honduras, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua), México y Perú. En cambio, no asistieron representantes de otros países de Nuestra América: Chile, las Provincias Unidas del Río de la Plata, Paraguay y Bolivia. Las ausencias de esos países obedecieron a distintos factores, desde cierta presión de las grandes potencias a la falta de interés, de comprensión o simplemente de oposición lisa y llana al proyecto

de Patria Grande. Adicionalmente, el general colombiano Santander invitó a Estados Unidos. Esta participación era objetada por Bolívar quién veía ya en la clase dominante de ese país el germen imperialista que demostró a través de sus acciones, desde sus orígenes.

Múltiples factores convergentes llevaron al fracaso de aquél intento originario de integración regional. Destacamos especialmente dos: el primero, la intensa acción divisionista de los países capitalistas que lideraban la marcha de consolidación del capitalismo mundial, muy especialmente Inglaterra. En segundo lugar, por la acción de las fracciones sociales que en los países de la América Española tomaron a su cargo la creación de las nacientes repúblicas. Tras la caída del viejo régimen colonial, siguió en todos los países un período prolongado de luchas internas, de reconfiguración de las fronteras, de disputa de proyectos nacionales y regionales. Todo el siglo XIX fue un gigantesco escenario de guerras civiles internas, o entre países, a partir de un interés sustantivo que era impedir todo desarrollo soberano y autónomo de Nuestra América o de cualquiera de sus territorios. La suerte de la Revolución Negra en Haití o la brutal destrucción del Paraguay autónomo y soberano liderado por Carlos Antonio y Francisco Solano López son expresiones muy concretas de la acción sobre el continente.

La imposición del capitalismo, resumimos aquí, supuso en primer lugar la actualización de viejas formas de dominación y la instalación de otras novedosas.

Es preciso referir a la continuidad del patriarcado a pesar de que hubo luchas por la igualdad como lo expresó el caso –anteriormente comentado– de Olympe de Gouges que redactó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en clave feminista y fue aguilotinada como enemiga pública de la naciente República francesa.

Un segundo antagonismo fue entre el capital y el trabajo, en el que los niveles de explotación resultaron inéditos y generaron las más diversas formas de resistencia en el nuevo proletariado. Mientras esto ocurría, las formas esclavistas y serviles continuaban en las colonias que estaban en pleno proceso de independencia.

Una tercera relación de opresión se dio a partir de los siglos de dominación de las metrópolis sobre las colonias, dominio que continuó bajo formas neocoloniales.

Así, el capitalismo transitó sus tiempos originarios a través de relaciones de sometimiento a la par que las revoluciones políticas generaban novedosos canales institucionales para transitar viejos y nuevos conflictos.

Los Estados se constituyeron en muy dinámicas sedes del poder político que administraron la coerción y el consenso. En ese esquema es que deben pensarse los sistemas educativos formales como redes institucionales y también como relaciones de dominación, pero a la vez como territorios de lucha. Los sistemas educativos formales siguieron un recorrido paralelo a la creación de los Estados Nacionales tanto en los países centrales como periféricos. Hubo algunas disputas transversales en el marco de la mencionada transición del feudalismo al capitalismo. En el plano de la educación, la lucha entre los factores de poder que perdían su influencia y las nuevas élites tuvo su expresión más acabada en las disputas entre la Iglesia Católica y los Estados Nación bajo el liderazgo de las oligarquías liberales. En nuestra región, tales luchas adquieren un nivel de virulencia inédito, y tal vez el caso Argentino ha sido el más radical.

Estas querellas tenían su lugar en el campo educativo, muy particularmente en el campo de la política educativa: ¿quién debía asumir la responsabilidad por la educación?, ¿el Estado Nacional o la Iglesia Católica?, ¿qué debía enseñarse?, ¿y cómo?, ¿cómo se debía gobernar el sistema educativo a crear y la institución escolar?, ¿qué tipo de currículo y de trabajo docente debía pensarse?, ¿qué didáctica habría de promover el modelo escolar? En torno a estos y otros interrogantes se dirimieron intensas disputas especialmente en el último cuarto del siglo XIX, en que se conformaron los Sistemas Educativos Formales en la región.

Dos visiones enfrentadas acerca de la educación posible y necesaria

El campo simbólico resultar ser un lugar de enorme importancia: quien construye sentido común, quien consigue el reconocimiento de determinados saberes como válidos y legítimos, quien construye una visión aceptada sobre la historia –entre otras cosas– resuelve a su favor la aceptación de una determinada visión del mundo. Como advierten Karl Marx y Friedrich Engels en *La ideología alemana*:

Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. [...] Los individuos que forman la clase dominante tienen también, entre otras cosas, la conciencia de ello y piensan a tono con ello; por eso, en cuanto dominan como clase y en cuanto determinan todo el ámbito de una época histórica, se comprende de suyo que lo hagan en toda su extensión, y, por tanto, entre otras cosas, también como pensadores, como productores de ideas, que regulan la producción y distribución de las ideas de su tiempo; y que sus ideas sean; por ello mismo, las ideas dominantes de la época. (Marx y Engels, 2005: 50)

De esta afirmación no se sigue que quién establece una visión del mundo dominante puede lisa y llanamente eliminar otras diferentes u antagónicas. Esto es así pues, por razones materiales, organizativas, ideológicas y culturales nunca hay un punto de vista ni un interés homogéneo, se desprende que en cada momento histórico y en cada esfera concreta existen desafíos a lo que se constituye como “cultura dominante”.

En otros términos, el ejercicio del dominio cultural no está libre de desafíos, contratendencias, oposiciones, construcciones alternativas. Esto ocurre igualmente en el plano material y en el simbólico, debiendo enfrentar cada bloque dominante la persistente controversia y conflicto con sectores sociales que tienen matices o antagonismos con el proyecto hegemónico.

Una segunda idea, especialmente pertinente para los tópicos que estamos tratando, es que en tiempos de transición histórica se producen conflictos de un nivel de mayor profundidad y extensión que en períodos de “normalidad” durante la vida de cualquier sistema social. La consolidación del capitalismo, la creación de los Estados Nacionales y, con ellos, la configuración de los grandes sistemas educativos constituyeron un momento muy álgido atravesado por múltiples tensiones y disputas.

En el campo educativo –que es nuestro principal foco de análisis– hubo una lucha central entre dos grandes actores. En primer lugar, las nuevas élites oligárquicas con su nueva cosmovisión e intereses ordenando la totalidad social. En segundo lugar, la Iglesia Católica que había ejercido el papel más importante en la construcción de la cultura dominante durante el feudalismo. Este conflicto concentra el grueso de las investigaciones y las enseñanzas sobre la educación en este período pero hay otros conflictos sobre los que haremos algunas referencias.

Es interesante advertir que frente a esta disputa principal, tanto los liberales como la Iglesia Católica tenían su proyecto político-educativo y también su modelo pedagógico. Precisamos agregar una dosis de complejidad: ni el catolicismo ni el liberalismo son por su parte corrientes homogéneas. Retomaremos esta idea, pero ya advertimos que se trata de corrientes que expresan una visión del mundo con ciertas categorías que las identifican como universos coherentes pero en cuyo seno se registran matices y fracciones que conviven de manera a veces más pacífica, a veces más conflictiva, tanto entre las filas de catolicismo como en las del liberalismo.

Frente a ambos paradigmas –católico y liberal– había otras propuestas o experiencias que entraron en escena aunque fueron oficialmente impugnadas, invisibilizadas y perseguidas. En un texto anterior hablamos de las invenciones de Simón Rodríguez que tuvo seguidores/as y continuadores/as como, por ejemplo, el cubano José Martí.

Este proyecto rodrigueano, a la vez político, educativo y específicamente pedagógico, no sólo cuestionaba radicalmente la educación conservadora promovida por la Iglesia Católica, sino que rebasaba ampliamente la perspectiva liberal incluso en sus versiones más avanzadas y desafiantes frente al poder simbólico de la Iglesia Católica. Por caso, la paradigmática propuesta del argentino Domingo Faustino Sarmiento constituye el ejemplo de este punto de vista anticlerical que incluía también fuertes cuestionamientos a las oligarquías en el Río de la Plata. Sin embargo, su perspectiva racista y su admiración acrítica por las realidades de EE. UU. y Europa reducían el potencial transformador de su proyecto pedagógico. Como si hubiese leído el libro *Educación popular* (2011) de Sarmiento, el gran Simón Rodríguez controvertía con el educador sanjuanino al afirmar que “la Sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados-Unidos son dos enemigos de la Libertad de pensar, en América” (Rodríguez, 2008: 69).

Podemos identificar otras corrientes políticas y pedagógicas, algunas de ellas asociadas a las inmigración, que eran portadoras o bien de elementos culturales nacionales –que dieron paso a las escuelas de comunidades migrantes– o a creaciones pedagógicas humanistas que desafiaron los cánones de las pedagogías tradicionales e incluso las nuevas corrientes impulsadas por los aires renovadores del liberalismo anticlerical. En esta misma coyuntura debe registrarse la influencia de corrientes como el anarquismo –que dejaron huellas valiosas– como de mujeres que comenzaron a reivindicar el feminismo como parte de los debates dentro y fuera de los sistemas educativos.

En el capítulo 3 hicimos una aproximación a la perspectiva rodrigueana, ahora nos importa dar cuenta de un conflicto nodal ocurrido en la configuración de los sistemas educativos nacionales: el que ocurrió entre la Iglesia Católica y el liberalismo como la expresión simbólica de las élites capitalistas. Como advertimos, cada caso nacional reviste sus propias especificidades. En el apartado que sigue veremos cómo se contrastan las dos posiciones que disputaron en los orígenes de los sistemas educativos la direccionalidad de la naciente política educativa. Para ello recurriremos a fuentes que, por su claridad conceptual, nos resultan útiles y válidas para el ejercicio que proponemos. La Encíclica *Divini Illius Magistri*, “Sobre la Educación Cristiana de la Juventud”, suscripta por el papa Pío XI fue publicada en el año 1929. Si bien es posterior al período que estamos tratando (último cuarto del siglo XIX) tiene a su favor la claridad conceptual del punto de vista institucional de la Iglesia Católica en el campo de la educación. Otra fuente remite al libro *Educación popular* (2011) de Domingo Faustino Sarmiento complementada con el texto “La instrucción pública” de Amancio Alcorta. En este contraste de posiciones, veremos algunas de las principales diferencias entre estos actores protagonistas del momento fundacional de los sistemas educativos.

Iglesia versus Liberalismo

La lucha de poder a propósito de quién debe gobernar los proyectos educativos en un país, quiénes son los destinatarios, cuáles son los métodos y contenidos legítimos y válidos, cómo establecer regulaciones que aseguren ese orden educativo, cómo repartir los recursos, cómo deben funcionar las instituciones escolares o cuál es el modelo de maestro y maestra aceptable, son algunos de los grandes carriles por donde discurrió la disputa entre la Iglesia católica y las élites liberales en el agitado siglo XIX.

Tal lucha de poder se fundaba, al mismo tiempo, en cosmovisiones radicalmente diferentes. ¿Qué es el ser humano?, ¿qué es la sociedad?, ¿cuáles deben ser los valores y sentidos, los fines y los objetivos de un proyecto educativo válido?, ¿quién es responsable por la educación?, ¿quiénes sus destinatarios y destinatarias? Tales preguntas se encontraban con respuestas tan diferentes y tan inconciliables que serían una plataforma conceptual de posicionamientos incompatibles y de arduos debates y combates.

La Iglesia católica parte de una concepción de ser humano que integra una dimensión terrenal y otra celestial. De esta concepción antropológica se deduce el papel redentor de la educación. En palabras de la Encíclica:

La esencia de la educación cristiana se colige de sus fines. [...] Primer fin: cooperación con la gracia divina para formar al cristiano perfecto y práctico. [...] Cristianizar al hombre íntegro, formando así al hombre de carácter. Por eso precisamente la educación cristiana comprende todo el ámbito de la vida humana, sensible y espiritual, intelectual y moral, doméstica y social, no para menoscabarla en manera alguna, sino para elevarla, regularla y perfeccionarla según los ejemplos y la doctrina de Cristo. [...] La educación cristiana no contraría la civilización ni es ajena al mundo. [...] Cristo es la fuente y el modelo. (Pío XI, 1929: 1207/1208)

Entre los fines de la educación, para la Iglesia, la salvación del alma resulta una prioridad de primer orden. Resulta imprescindible, a partir de esta definición institucional, poner en el centro el papel protagónico de la Iglesia incluso entre las personas no creyentes. El planteo resulta prístino:

“La misión educativa de la Iglesia abarca a todos” se basa en la cita bíblica de Cristo: ‘Enseñad a todas las naciones’, por lo que ‘no hay potestad terrena que pueda legítimamente disputar o impedir su derecho’. ‘Aún se extiende a los no católicos. Los misioneros llevaron cultura y civilización a los pueblos. Tanto ha podido y sabido hacer la Iglesia, porque su misión educativa se extiende aún a los no fieles,

por ser todos los hombres llamados a entrar en el reino de Dios y a conseguir la eterna salvación'. (Pío XI, 1929:1180)

En ese marco, el documento papal da un lugar de primer orden a los padres, al considerar expresamente que “el niño pertenece a los padres”, de lo cual se deduce que el derecho de los padres es “directo e inviolable”. Desde este lugar la Iglesia se opone a la idea de que “el hombre nace ciudadano del Estado”, aunque admite que el derecho de la familia no es absoluto y que está subordinado en lo sobrenatural a la Iglesia y en lo temporal al Estado.

Para Pío XI, los padres dan testimonio de que “la iglesia es su mejor abogado” y que de sus esfuerzos nace su misión de “proteger los derechos divinos y también los naturales.” (Pío XI, 1929:1184)

La Encíclica admite que el Estado tiene un derecho educativo real...

[...] pero solamente indirecto. Se deriva del orden natural dispuesto por Dios. [...] El Estado deriva su derecho indirectamente del bien común y cumple dos funciones. [...] Su primer deber es amparar y fomentar el derecho educativo de la Iglesia y de la familia. [...] Doble es, pues, la función de la autoridad civil, que reside en el Estado: la de proteger y promover; y no absorber a la familia y al individuo, o suplantarlos. [...] El Estado debe asegurar al niño el derecho a la educación. [...] Debe proteger a los ciudadanos contra los peligros de la fe y moral. [...] Ahora bien: el Estado puede exigir un *mínimum* de conocimientos, pero no reemplaza a la Iglesia y la familia. Un monopolio educativo estatal es injusto. Sí puede reservarse las escuelas técnicas y militares para el servicio estatal. (Pío XI, 1929:1185)

Este posicionamiento de la Iglesia es cuestionado por Sarmiento desde las primeras páginas de Educación Popular. Allí afirma que:

La instrucción pública, que tiene por objeto preparar a las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho

espíritu democrático de la asociación actual. Hasta hacía más de dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe, no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones. Tan absurdo habría parecido entonces sostener que todos los hombres debían ser igualmente educados, como lo habría sido dos mil años antes negar el derecho de hacer esclavos a los vencidos, derecho cuya práctica estribaba la existencia de las sociedades libres. (Sarmiento, 2011: 47)

Otro importante referente del liberalismo argentino, Amancio Alcorta, planteaba en sentido convergente que:

...el gobierno de todos y para todos nos dio la democracia en la vida política y el ejercicio de los derechos personales en la vida privada. Y esta doble evolución en el Estado y en el hogar requirió de la instrucción general para saber gobernarse, y obligatoria para tener no sólo el derecho sino el deber de hacerlo y manejar por sí mismo todos sus intereses, le dio el carácter laico para asegurar más la libertad de gobernarse, rompiendo el exclusivismo de la Iglesia a cuyo lado es imposible otra dirección ni pensamiento que el suyo; y haciendo desaparecer la antigua forma de Estado como entidad separada del pueblo y siendo su gobierno el gobierno del pueblo, la dirección de la instrucción por el Estado o por el gobierno del Estado, tiende a predominar, sin desconocer la libertad de enseñanza que es, en realidad, la libertad de ideas y de las doctrinas solamente. (Alcorta, 1886: 1)

Alcorta sigue fundamentando las razones del laicismo; vimos cómo advierte que la Iglesia (católica) es poco propensa a admitir otros pensamientos que no sean los suyos propios, lo que resulta comprensible en un tipo de cultura dogmática y se pregunta:

¿Deberá enseñarse en las Escuelas oficiales alguna religión positiva? [...] La enseñanza religiosa ha dividido todas las opiniones en materia de educación, y las ha dividido por las dificultades que presenta llegar a una solución que satisfaga a los diferentes cultos que dominan el mundo conocido. [...] Ésta es la dificultad: poder satisfacer todas las exigencias, dar una enseñanza religiosa que satisfaga a todas las

sectas, pudiendo tomarse la adopción de cualquiera de ellas, como una violencia a la conciencia sectaria de los sectores de las otras. (Alcorta, 1886: 3-4)

Se postulan distintas alternativas y la que defiende Alcorta es la que:

[...] sostiene la escuela laica absoluta sin enseñanza religiosa que pertenece a la familia, y con un personal puramente laico que mantendrá en la escuela la tranquilidad de la ciencia y aislará su enseñanza de todo espíritu de secta. [...] La escuela laica es la que consagra verdaderamente la libertad de las familias y su justa intervención en la educación de sus miembros, la que defiende la conciencia del niño y la de los maestros, y la que está de acuerdo con las tendencias modernas. (Alcorta, 1886: 4)

Es importante decir que Amancio Alcorta, intelectual orgánico de las élites liberal-oligárquicas en Argentina, tuvo un lugar relevante en las instituciones del Estado. Se desempeñó como rector del Colegio Nacional Buenos Aires, como ministro de instrucción pública durante la presidencia de Juárez Celman (1886-1890), como diputado nacional y también como ministro de relaciones exteriores, entre otras funciones. Desde ese lugar lanza la advertencia que sigue:

Si, so pretexto de opiniones religiosas se conspira contra el orden político y se pretende gobernar un país por autoridades que viven en el extranjero, dando a la enseñanza una tendencia más o menos marcada en este sentido, debemos intervenir en la enseñanza, establecer sus rumbos, e impedir que la sociedad pierda en un día lo que ha sido fruto del esfuerzo perseverante de muchas generaciones. (Alcorta, 1886:1)

Digamos más aún: pocos años antes de la publicación de este texto, el Estado argentino había roto relaciones diplomáticas con el Vaticano, como producto de la escalada de hostilidades entre el gobierno de Julio Argentino Roca y la Iglesia en Roma. La sanción de la ley 1420 fue el detonante de una ruptura que se prolongó durante prácticamente dos décadas. Retomaremos luego esta cuestión.

Entre la filosofía y la pedagogía

Tanto la Iglesia como el liberalismo le asignan a la educación un lugar central en la formación moral sólo que, como ya quedó plasmado arriba, responden a perspectivas éticas y políticas incompatibles.

La formación para la salvación de las almas o para las “modernas (y módicas) democracias” junto a sus exigencias de ciudadanía expresaban prioridades incompatibles. Por tanto la confrontación era inevitable (como, efectivamente, lo fue). Dicho esto, cada actor despliega su capacidad argumentativa para justificar su posicionamiento.

Un ejemplo en este sentido es la tensión entre la religión y la ciencia. La Iglesia plantea de este modo las relaciones entre ambos tipos de saberes:

Aprovechar las ciencias profanas y la tradición, sin menoscabar la moral. Asimismo en esta escuela, el estudio de la lengua patria y de la literatura clásica jamás será con menoscabo de la santidad de las costumbres; ya que el maestro cristiano seguirá las costumbres de las abejas, las cuales toman la parte más pura de las flores y dejan lo demás. [...] No rechazar lo nuevo ni despreciar lo antiguo. Esta necesaria cautela [...] no impide de ninguna manera que el maestro cristiano tome, y aproveche cuanto verdaderamente hay de bueno en las disciplinas y métodos. [...] Por esto al tomar lo nuevo, él se guardará de abandonar fácilmente lo antiguo, que la experiencia de vanos siglos ha comprobado ser bueno y eficaz. [...] Cimentar toda la enseñanza en una sana filosofía. (Pío XI, 1929: 1202)

Dicho de otro modo, resulta lícito y necesario incorporar los aportes de las “ciencias profanas” y las novedades de las disciplinas y los métodos siempre y cuando –se dice de manera bastante clara– no se violenten los fundamentos de la religión y de la moral.

Este reconocimiento de los saberes aportados por las ciencias es limitado por dos críticas que corresponden a cuestiones de las tecnologías y la psicología. Así: “Los peligros mayores y universales de hoy, en especial: Lecturas, Cine, Radio. [...] Estos medios potentísimos de

divulgación, que pueden servir, si van regidos por sanos principios, de grande utilidad para la instrucción y educación, se subordinan desgraciadamente muchas veces al incentivo de las malas pasiones y a la avidez de la ganancia” (Pío XI, 1929: 1205). Se admite que tales medios pueden servir a la verdadera e incuestionable educación cristiana, pero se los identifica con valores peligrosos que alimentan enseñanzas inmorales. En una misma línea “contra moderna”, se denuncian todas las nocivas consecuencias de las posiciones “naturalistas”. La denuncia ocurre en estos términos:

El naturalismo pedagógico es falso y perjudicial, no tomando en cuenta el pecado original y emancipando al niño de toda autoridad. [...] Tales son generalmente esos sistemas actuales de nombre diverso, que apelan a una pretendida autonomía y libertad ilimitada del niño!, y que disminuyen o aún suprimen la autoridad y la obra del educador atribuyendo al niño una preeminencia exclusiva de iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior natural y divina, en la obra de su educación. (Pío XI, 1929: 1189-1190)

En la crítica al naturalismo se inscribe el cuestionamiento a la educación sexual y la coeducación (convivencia de niñas y niños en el mismo espacio escolar). Dice:

La iniciación sexual no conjura los peligros, encierra gravísimos peligros. Las causas del mal. En extremo grado peligroso es además ese naturalismo que, en nuestros tiempos, invade el campo de la educación en materia delicadísima cual es la de la honestidad de las costumbres. [...] No se justifica la coeducación: separación de sexos necesaria; es falso aquí también el naturalismo. El naturalismo confunde ordenada conveniencia con desordenada promiscuidad. Separación de sexos, indispensable en los años de desarrollo y en los deportes. (Pío XI, 1929: 1190)

¿Cuál es, en la perspectiva católica, la labor que se espera del maestro?:

La nobleza del oficio del maestro, su preparación sus asociaciones. Las buenas escuelas son fruto principalmente de los buenos maestros que, egregiamente preparados e instruidos, cada uno en la disciplina que debe enseñar, y adornados de las cualidades intelectuales y morales que su importantísimo oficio reclama, ardan en puro y divino amor de los jóvenes a ellos confiados, precisamente porque aman a Jesucristo y su Iglesia y por lo mismo buscan con todo empeño el verdadero bien de las familias y de su patria [...] trabajan con desinterés y constancia, en la que San Gregorio llama arte de las artes y ciencia de las ciencias de regir y formar a la juventud.(Pío XI, 1929: 1203-1204)

El ideario liberal va por un carril muy diferente desde todo punto de vista. La disputa con la Iglesia Católica transita diferentes andariveles.

En primer lugar, hay una concepción diferente de “ser humano” y de “sociedad”. En el marco de la formación de los Estados nacionales se pone como prioridad la formación de una ciudadanía responsable. La función política de la educación es doble: formar ciudadanos/as para el ejercicio de sus derechos y obligaciones cívicas y, segundo, ir conformando una clase dirigente.

La labor educativa es presentada como estrategia que parte de la dicotomía civilización o barbarie y se propone resolverla en favor de la “civilización”. Lo dice con claridad Amancio Alcorta: “El bárbaro contemporáneo [...] no tiene necesidad de vestirse con pieles y armarse con una lanza para ser tal: su lanza es el boletín con que vota, y su piel es la ignorancia, y así puede producir tanta ruina como sus antepasados” (Alcorta 1886: 1). Y lo completa Sarmiento, de esta manera:

¿Qué porvenir aguarda a México, a Perú, a Bolivia y otros estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas, como un no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de indulgencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? ¿Cuántos años,

si no siglos, para levantar aquellos espíritus degradados a la altura de hombres cultos y dotados del sentimiento de su propia dignidad? (Sarmiento, 2011: 51)

La idea de la democracia para esta élite liberal estaba indisolublemente ligada a una posición racista que reclamaba para cambiar el destino oprobioso del continente una inmigración suficiente o potencialmente culta frente a la secular de los y las originarios/as de la América.

En este contexto, la educación tiene una función política –formar ciudadanos/as para las nuevas Repúblicas– pero también económica. Dice Sarmiento:

Las fuerzas productivas de una nación dependen menos de la feracidad del suelo [...] que de la capacidad general de los habitantes. Todos estamos de acuerdo sobre la ineptitud industrial de nuestras masas, producida por la falta de tradiciones de trabajo y de la adquisición de muchas de aquellas prácticas. [...] La instrucción derramada con tenacidad, con profusión, con generalidad entre la clase trabajadora sólo puede obviar a la insuperable dificultad que a los progresos de la industria oponen la incapacidad de nuestras gentes. (Sarmiento, 2011: 51-52)

Nos contentamos con dejar sentado aquí, como ya vimos, que la transición del feudalismo al capitalismo tuvo como un punto central de conflicto la lucha por la hegemonía y por las instituciones llamadas a construir tal predominio cultural e ideológico.

En el campo de la educación el desplazamiento de la Iglesia Católica tuvo como consecuencia una feroz resistencia de la milenaria institución confesional por no perder sus prerrogativas. Como en cada país la fuerza de las fracciones liberales era variable, los procesos nacionales en esta creación de los sistemas educativos tuvieron derroteros diferentes. Y si esta disputa entre católicos y liberales atravesó todas las geografías, en el último cuarto del siglo XIX hubo otra importante batalla pedagógica entre la Escuela Tradicional y la

Escuela Nueva o Activa que tienen gran relevancia para nuestro objeto de estudio.

Otra disputa de época: escuela tradicional versus escuela activa

La configuración de los sistemas educativos formales como parte de la construcción de los Estados nacionales tuvo como telón de fondo una disputa por la hegemonía. Así, los viejos poderes que detentaban todas las dimensiones de la hegemonía –desde el sentido común hasta la labor de las ciencias a través de la decisiva influencia de la Iglesia católica– eran desplazados por un nuevo bloque histórico que tenía a la burguesía como su vanguardia, atrayendo tras de sí a sectores de la pequeña burguesía, del proletariado emergente y del campesinado.

El sistema educativo formal fue el nuevo dispositivo forjado a lo largo del siglo XIX que venía a constituirse en uno de los principales, sino en el más importante, instrumento de construcción de la hegemonía burguesa. En este marco, la disputa entre liberales y católicos atravesó prácticamente todos los procesos de creación de dichos sistemas educativos formales. De esto habla el presente capítulo.

Pero hubo, también, una disputa específicamente educativa que se desplegó a lo largo del último cuarto del siglo XIX y se extendió en las primeras décadas del siglo XX. Es que la Iglesia como institución predominante en el plano cultural y educativo durante el feudalismo había desarrollado los colegios-internados, precursores de las modernas instituciones escolares. Estos espacios creados por los jesuitas tenían como fin aislar eficazmente a los y las alumnos del mundo exterior. El aislamiento y la vigilancia eran dos preocupaciones en términos del ejercicio del poder en la institución educativa; mientras que en el plano de los conocimientos legitimados se privilegiaban lecciones de moral y religión. Ocupaban un lugar sumamente marginal las disciplinas ligadas a la vida real, a la naturaleza. Las

clases se dictaban en latín que era el idioma obligatorio dentro del espacio escolar.

En ese esquema del reino de lo abstracto, el conocimiento se convertía en el centro excluyente de la relación pedagógica y el/la maestro/a, como portador/a del único saber legítimo, era un verdadero/a guardián/a pedagógico de reglas, el/la cancerbero/a de la palabra legítima, el primer motor de la dinámica.

Esta institución se fue forjando por siglos, y, como respuesta a un proceso de cristalización, fueron emergiendo tanto críticas como alternativas.

El mundo cambiaba de modo cada vez más acelerado y la anquilosada educación tradicional no podía dar respuesta a las demandas cruzadas, productivistas, culturales y sociales. El desarrollo productivo que se expandió –dando cuerpo al capitalismo– exigió la generalización de conocimientos de lecto-escritura y cálculo para el nuevo y extendido proletariado.

La gradual instalación de las formas democráticas, la creación del espacio de “lo público” y la noción de “ciudadanía” interpelaban también a las instituciones escolares para formar, además de trabajadores y trabajadoras de nuevo tipo y ciudadanos¹ de las nuevas democracias, unas élites renovadas capaces de conducir el nuevo orden social en expansión.

La nueva estructura social impulsada por el capitalismo no barrió con los privilegios, sino que disparó procesos convergentes y distintos. Las nuevas corrientes educativas van a plantear la necesidad de un nuevo realismo en que se tienden puentes entre la naturaleza, la vida social y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y otros pedagogos² fueron cimentando un camino de fuerte crítica a aquél proyecto educativo y aportando

¹ Usamos aquí el masculino dado que las mujeres no tuvieron derechos políticos hasta mediados del siglo XX. Hubo y hay una secular lucha de las mujeres y las disidencias por ampliar los límites de una democracia muy restringida desde sus orígenes.

² Usamos aquí también únicamente el masculino dado que las pedagogas estaban totalmente invisibilizadas en este período.

elementos para otra pedagogía partiendo de la centralidad de las infancias y de sus intereses.

A la vez, se iba extendiendo la idea de que toda la niñez debía integrarse a un sistema educativo a construir bajo la tutela del Estado, el aprendizaje de la lecto escritura debía hacerse en lengua materna y a partir de construir un conocimiento ligado a la cotidianeidad de las niñas y niños.

Como se explicitó, en el último decenio del siglo XVIII Simón Rodríguez creó y produjo método y conceptualización para una educación descolonizadora y emancipadora. Su huella se hundió en la historia, para resurgir de la mano de experiencias puntuales que han sido visibilizadas. Pero su horizonte no pudo expandirse en las controversias entre la educación tradicional y la escuela nueva.

Esta última (re)nació en las décadas finales del siglo XIX y significó una potente ruptura al colocar los niños y las niñas en el centro de sus preocupaciones, acompañando este viraje con la naciente psicología del desarrollo que empujó cambios en la noción de infancia.

Frente a esta pedagogía asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en la competencia y el autoritarismo, la educación nueva potencia la actividad y la autonomía del alumno, propone una escuela a la medida del que aprende. Rechaza el método tradicional por someter al alumno a una sujeción exterior, que lo obliga a aceptar un saber prefabricado cuya necesidad no comprende, que no responde a un interés real, ni promueve la construcción del pensamiento. (Marucco, 2019: 20)

El despliegue de este proyecto educativo supuso configurar cuatro dimensiones simultáneas:

- a) Una filosofía general y de la educación radicalmente diferente a la sostenida por la escuela tradicional, fundada en la confianza en el estudiantado, en el valor de la libertad y de la participación de los actores de la comunidad educativa.

- b) Una psicología evolutiva de la niñez que diera cuenta de sus especificidades, sus necesidades y sus intereses.
- c) Una pedagogía ligada a la Vida y a la Naturaleza.
- d) Una didáctica con renovadas técnicas capaces de traducir las novedosas concepciones filosóficas y pedagógicas a la vida en el aula.

Esta disputa tuvo un alcance muy extendido allí donde se iban creando los sistemas educativos y se saldó a favor de la Escuela Nueva. Y aunque fue así, la victoria relativa (pero tangible) de la Nueva Escuela no estuvo exenta de tensiones, contradicciones y cuestionamientos.

Veamos, a modo de ejemplo, la posición del gran educador uruguayo Jesualdo Sosa quien dialoga con las diferentes corrientes pedagógicas que conviven conflictivamente en las instituciones educativas y en las relaciones entre educadores/as y educandos/as de su tiempo, en los años treinta y cuarenta del siglo XX. Sosa se pronuncia tanto contra la escuela tradicional y conservadora como contra la institución que es funcional al sistema capitalista. Así, cuestiona los principios de corrientes que, nacidas contra esa educación medieval, no dan una respuesta eficaz a un proyecto pedagógico para la emancipación.

Hacemos un paréntesis metodológico. En su lectura crítica de la Escuela Nueva, Jesualdo nos enseña otra faceta de la pedagogía: estudia las perspectivas, los autores o las autoras y dialoga, dando cuenta de sus aportes fértiles, al tiempo que marca sus limitaciones y contradicciones. Esta es una gran enseñanza que revela lo que debiera ser un paradigma en la construcción de una perspectiva dialéctica: reconocer múltiples aportaciones y enriquecerlas con una mirada propia. No lo hace con un afán meramente crítico: él quiere transformar la escuela. Es la práctica reflexiva, –praxis–, lo que orienta sus reflexiones; se trata de pensar la teoría en función de avanzar en prácticas transformadoras de las realidades injustas. En relación a Decroly y sus centros de interés, Jesualdo reconoce

que las infancias deben aprender a partir de sus observaciones y experiencias y la escuela debe coordinar los conocimientos adquiridos. El problema, para Jesualdo, es que el punto de partida de los decrolyanos no es la experiencia vital de las infancias. No se toma en cuenta para los centros de interés, lo que supone una perspectiva radicalmente diferente a aquello que el niño o niña espera y demanda.

Veremos cómo Jesualdo también pone en cuestión algunas ideas de otra gran referente de la escuela nueva, la doctora María Montessori, en cuanto a la necesidad, plateada por ella, de adaptar el ambiente educativo a las necesidades de los y las niños/as. Justamente, según nuestro pedagogo, el ambiente en el cual las infancias se desenvuelven en su vida cotidiana constituye una principal plataforma pedagógica. Este cuestionamiento teórico tiene efectos prácticos que exploraremos más adelante.

En síntesis: una gran disputa epocal entre proyectos educativos se dio entre la educación tradicional y la escuela nueva. Ésta última realizó una eficaz crítica contra el punto de vista escolástico y generó alternativas. Los alcances de la escuela nueva fueron expandidos y duraderos. Sin embargo, a poco de andar, la escuela nueva mostró varios de sus límites: su elitismo, su desvinculación de los niños y las niñas realmente existentes y sus contextos. Es así que en muchos casos los postulados identificados como innovadores han reproducido, de nuevas formas, viejas injusticias.

Provisoriamente podemos por ahora definir tres espacios que expresan proyectos político educativos y pedagógicos diferentes. En primer término, la educación tradicional nacida de la matriz católica.

En segundo término aparecen las reacciones modernizadoras de la escuela nueva o activa, que genera una fértil ruptura sobre la educación tradicional aunque muestra, a poco de andar, sus elementos reproductores.

Y en tercer lugar, hay una corriente radicalmente democrática, anticolonial y de inspiración emancipadora que hace su primera

aparición con Simón Rodríguez pero se continúa en un linaje de educadoras y educadores entre los cuales destacamos aquí el aporte de Jesualdo Sosa. Éste último, reconociendo aportaciones de la escuela nueva, marca sus límites que su propia propuesta pedagógica supera.

Retomaremos el punto más adelante. En la sección que sigue desarrollaremos el análisis histórico concreto de la disputa entre las dos corrientes principales en Argentina. Nos introduciremos ahora en la perspectiva de la política educacional.

Argentina como caso paradigmático

Luego de décadas de luchas internas, una lúcida y sanguinaria élite liberal-oligárquica tomó las riendas en la construcción de un proyecto de país. Para ello se valió de un notable núcleo de intelectuales y políticos que supo conducir con eficacia el proceso de creación del Estado Nacional, combinando la coerción brutal (incluido el genocidio sobre el que se montó la creación estatal) y el consenso.

Desde el punto de vista económico-social, el poder político emergente impulsó un país agroexportador, que debía ser poblado por una inmigración “blanca” y “cultura” según los cánones de aquellos grupos dominantes. Por cierto, las élites no eran homogéneas y sus matices se expresaron de las más diversas formas.

Los y las inmigrantes que llegaron de Europa, exiliados/as por el hambre o por la persecución política, eran, mayoritariamente, humildes trabajadores/as de España, de Italia, de países eslavos que se concentraron en las grandes ciudades, generándose una configuración notablemente diversa y cosmopolita. La composición cultural y política de la inmigración incluyó identidades rebeldes así como formas organizativas basadas en la solidaridad que generaron, hasta cierto punto, una original amalgama. Decimos “hasta cierto punto” porque la historia del continente es la del encuentro de múltiples identidades entre América, Europa y África, por lo menos. Este encuentro violento de continentes que caracterizó el estilo de

la conquista se diferenció de esta segunda oleada de nuevos/as habitantes, convocados/as por el naciente Estado Nacional a poblar el país. Ahora bien, la intensa inmigración generó renovadas tensiones entre las identidades particulares y un proyecto nacional-oligárquico. Este tema será importante a la hora de pensar la política educativa, el sistema educativo formal y un proyecto pedagógico.

En otro plano, las nuevas élites desplegaron una alianza estratégica con Gran Bretaña donde nuestro país jugaba un lugar totalmente subordinado: como exportador de materias primas y comprador de productos manufacturados. Ahora bien, para constituir un modelo de acumulación basado en la producción de materias primas de origen agro-ganadero fue menester implementar un genocidio que habilitó el robo de aquellas tierras pertenecientes a los pueblos preexistentes, dando curso a la conformación de una oligarquía terrateniente.

La creación de este proyecto de país estuvo atravesada de fuertes contradicciones. Una de ellas fue la disputa en múltiples planos con la Iglesia Católica, a quién se le quitaron funciones y –con ellos– niveles de poder institucional. Desde la creación del Registro Civil a la invención del Sistema Educativo Nacional se fue alimentando un clima de creciente confrontación que estalló con la sanción de la Ley 1420.

En 1882 las autoridades nacionales convocaron a la realización de un Congreso Pedagógico para debatir las orientaciones y contenidos que debía tener la política educativa y la educación pública. Las personas delegadas fueron elegidas con el fin de discutir sobre el estado de la educación, los medios para impulsar su progreso, el influjo de los poderes públicos en su desarrollo y el estudio de la legislación educativa. Se desplegó a partir de tal temario un duro debate alrededor de tres ejes: la orientación laicista que debía adquirir la escuela pública; el rol central del Estado nacional en su relación con las provincias y, finalmente, las orientaciones pedagógicas que debían guiar el trabajo en el aula y en las instituciones escolares. En esas agitadas jornadas, un grupo de delegados católicos se retiró del Congreso y lo

que allí se discutió permitió acumular nuevos elementos que aportaron a la elaboración de la ley 1420. Su sanción fue un detonante de la crisis entre el Estado Nacional y la Iglesia Católica. Bajo el primer mandato de Julio Argentino Roca ocurrió la ruptura de relaciones con el Vaticano y esa definición se prolongó durante casi dos décadas. Es decir que la fundación del Sistema Educativo Nacional se desplegó en una lucha enconada con la Iglesia Católica, por entonces uno de los bastiones de los proyectos reaccionarios que transitaron a lo largo del siglo XIX tanto en Europa como en América. Sarmiento, para ir construyendo un colectivo de educadores/as consistente con su proyecto político-pedagógico contrató a maestras provenientes de EE. UU. lo que dio una señal inequívoca de la orientación que iba a adquirir la educación pública. Para Sarmiento (y lo que él representaba), EE. UU. era un modelo muy avanzado de democracia con un sistema público que habilitaba el desarrollo civilizatorio tal como él imaginaba la civilización. Promovía, según él, una visión del mundo científica, un funcionamiento democrático, establecía la responsabilidad indelegable del Estado en el aseguramiento del derecho a la educación, permitía formar masas laboriosas. Y tal perspectiva combatía las herencias de lo que las élites repudiaban, desde el/la indio/a a la hispanidad con su Espada y con su Cruz.

Vale consignar que en torno a la cuestión de quién era responsable de la educación, qué debía enseñarse y quiénes debían ser los y las destinatarias de la educación hubo una confrontación fundamental entre representantes de la Iglesia Católica y del triunfante bloque liberal oligárquico. El aglutinamiento en torno a esta contradicción principal no debe presuponer que estos contendientes eran actores homogéneos: muy por el contrario, había notables diferencias especialmente en el bloque del liberalismo. Retomaremos este punto. Pero nos interesa ahora describir brevemente el contenido de la ley 1420.

¿Por qué valoramos esta norma como analizador del proceso de creación de la educación pública? En primer lugar porque esta ley recoge los debates del Congreso Pedagógico y, desde el punto de vista

legal, define un ganador de aquél conflicto. El Estado es aquí concebido como Estado Docente que va a implantar una educación acorde a las necesidades y perspectivas del bloque liberal. En segundo lugar, su sanción constituyó un factor de ruptura entre el Estado argentino y el Vaticano. Sus aseveraciones dan pistas del proyecto político-educativo y pedagógico, finalmente, del bloque liberal, o de su fracción triunfante.

Algunos elementos centrales de la ley 1420

Educación como “derecho”, la obligatoriedad y el papel del Estado

Esta ley regula la educación común primaria. Sancionada el 8 de julio de 1884, legisla sobre el nivel primario de los territorios nacionales, que tenían una extensión más amplia que las catorce provincias en aquél momento reconocidas.

Establecía, desde el punto de vista de los fines de la educación, que “tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años.” (Artículo 1°).

Respecto del papel del Estado, el artículo 2° define que “la instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene”. Y, de algún modo, es reforzado ya que, a continuación, que se asienta en la obligatoriedad estableciendo que comprende a padres, tutores o encargados de los niños (Artículo 3°) y que la obligación puede cumplirse “en escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños; puede comprobarse por medio de certificado y examen, *exigir su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas, sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir a los niños a la escuela*”³ (Artículo 4°). Desde el siglo XXI, resulta impresionante ver que

³ El resaltado es nuestro.

el Estado asume un papel activo en la efectivización del derecho a la educación estableciendo sanciones de toda índole e incluso el uso de la fuerza pública para que las niñas y niños estén en la escuela.

Estas definiciones se ven reforzadas por los mecanismos de matriculación escolar, registro de asistencia y censo de la población escolar: se abrirá anualmente un libro con los datos de cada niño/a en edad escolar existente en el distrito (Artículo 15°) y se establecen las sanciones correspondientes para “los padres [...] que no cumplieran con el deber de matricularlos anualmente” (Artículo 17°) y serán también multados “los directores de escuelas que recibieran en ellas niños que no se hubieran matriculado” (Artículo 18°). Asimismo, se abriría anualmente un registro de asistencia escolar (Artículo 19°). Frente a la falta inmotivada por más de dos días, “será comunicada a la persona encargada del niño para que explique la falta” y si tal explicación no fuese satisfactoria pagará una pena pecuniaria (Artículo 20° y Artículo 44° inciso 8). El Artículo 21° indica la apertura anual de un libro de estadísticas de inmueble y equipamiento escolar (incluidos expresamente libros escolares) y en relación a cada niño, “el grado de su clase, aprovechamiento, conducta, etc.” Se verá que las multas –según el caso– se aplican a maestros/as, a la autoridad escolar respectiva, y a los particulares inclusive “ante juez respectivo al demandarlo” (Artículo 22°).

Se agrega en el Artículo 5° que:

[...] la obligación escolar supone la existencia de la escuela pública al alcance de los niños en edad escolar. Con tal objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un Distrito Escolar, con derecho por lo menos a una escuela pública donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley.

¿En qué sentido el Estado es principal? ¿Por qué el papel del Estado importa? Es que hay una disputa de época, tal como vimos más arriba, acerca de a quién le corresponde educar, quién es principal

responsable, quién debe direccionar la política educativa. La Iglesia defendía su lugar principal y proponía un Estado subsidiario. En cambio las élites liberal-oligárquicas defendían el papel central del Estado en la educación. Las razones son al menos dos, como señala agudamente Amancio Alcorta en *La instrucción pública*:

...si el estado dirige la instrucción, es lógico que sea obligatoria, gratuita y laica; y si no la dirige no puede ser obligatoria porque no se puede imponer al que no tiene los medios de efectuarlo y no se le facilitan para ello. El Estado [...] es el conjunto de los intereses generales, dirigido por un gobierno que es la representación de la voluntad de todos y de cada uno. [...] Si la existencia del Estado tiene un fin en la sociabilidad humana, debe tener los medios para cumplirla. [...] Entre estos medios está la educación que es una función y no una industria, y como función pertenece al Estado (Alcorta, 1886: 2).

En relación con los fines más generales de la educación, el Artículo 7° plantea que la instrucción definida como obligatoria se hará “desarrollándose según las necesidades del país”.

En cuanto quiénes deben ser educadas/os, la ley, en el Artículo 11°, amplía el concepto de educación como derecho al expandir el universo de personas educables: se plantea la creación de escuelas especiales de enseñanza primaria y también se establece la conformación de –donde sea posible dotarlos suficientemente– jardines de infantes. Se proyectan escuelas de adultos para lo cual se podrán utilizar cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles y fábricas, entre otros establecimientos donde haya cuarenta o más personas adultas. Otra modalidad que contempla la norma es la de escuelas ambulantes en la campaña. El Artículo 12° plantea el minimum de enseñanza para escuelas ambulantes y de personas adultas.

En cuanto a la educación religiosa, el gran punto conflictivo que atravesó el Congreso Pedagógico de 1882 y la propia ley 1420 refleja, se establece en su Artículo 8° que: “La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión y antes

o después de las horas de clases”. Es decir que, aunque se acepta que se puedan utilizar los edificios escolares, no se logra un objetivo central de la Iglesia: la religión no integrará el currículo escolar. Esta salida, pues, supone una derrota del partido confesional aunque con el atenuante de que se habilita el edificio escolar para los fines de la educación religiosa, por cierto, de los diferentes cultos y no sólo de los católicos.

Hay también artículos (70° al 72°) en los que se regulan las escuelas o colegios particulares. Diremos sobre esto que, por un lado, en esta norma la educación pública y la particular reconocen una delimitación muy clara: las públicas son las estatales, las otras - definidas como particulares- se inscriben en el ámbito de lo “privado”. Pero la ley 1420 regula sobre la idoneidad de los y las maestros/as; la adecuación del edificio a las necesidades de la educación; el cumplimiento de los requerimientos de información y el sometimiento a la inspección de Inspectores de las Escuelas Primarias y del Consejo de Distrito. Deberán dar el mínimo de enseñanza obligatoria prescripto en el Artículo 6° y se podrá negar la autorización sino se cumpliese con estos requisitos legales. En el texto no se prevé ningún aporte del erario público a las instituciones escolares particulares.

Hay también un elemento que hace a una política de vinculación de la institución escolar con la comunidad, y a la que se le da un importante lugar en la norma: las bibliotecas. En su capítulo VII la ley refiere al tema. Por un lado, se establece la creación de una Biblioteca Pública para maestros/as y el fomento de Bibliotecas Populares que “tendrá derecho a recibir el tesoro de las escuelas la quinta parte del valor que sus directores comprobasen necesitar o haber empleado en la adquisición de libros morales y útiles” (Artículo 67°). Se legisla propiciando la instalación de la biblioteca en un paraje central con capacidad de por lo menos cincuenta lectores, y se plantea que tales bibliotecas prestarán gratuitamente libros al vecindario. Se prevé para este rubro una subvención.

Otro principio que aparece en la ley es la coeducación. Dice su Artículo 10°: “La enseñanza primaria para los de seis a diez años de

edad, se dará preferentemente en clases mixtas, bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas”. Por otra parte, se habla de “maestras” dando por sentado que serán mujeres las convocadas a ejercer el lugar de la educación primaria. Esta formulación es compatible con la posición que Sarmiento había expresado treinta y cinco años antes con la publicación de su *Educación popular* (2011).

La dimensión pedagógica

El Artículo 6° establece los contenidos mínimos de la enseñanza primaria. Dice:

El *minimum* de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.

La cuestión del género se plantea así en la distribución de actividades escolares y los currículos diferenciados para niñas y niños. Si bien promueve la educación mixta –coeducación que la Iglesia Católica de entonces abominaba–, reproduce a su vez, en la definición curricular, una distribución sexista de aprendizajes.

El Artículo 14° plantea que “las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”, definición que introduce como parte de la jornada escolar un

lugar para el esparcimiento y la imprescindible pausa de la labor de aprendizaje.

Maestras, maestros

El capítulo III refiere al personal docente, al que se le requiere “capacidad técnica moral y física para la enseñanza” (Artículo 24º) con diplomas o testimonios que abonen su conducta. Entre sus obligaciones están las de “dar cumplimiento a la ley y a los programas y reglamentos que dicte para las escuelas la autoridad superior de las mismas” (Artículo 27º, inciso 1º); “a concurrir a las conferencias que para el progreso del magisterio, establezca el Consejo Nacional de Educación” (inciso 2º). También a llevar registros de asistencia y estadísticas.

El Artículo 28º refiere a prohibiciones: a recibir emolumento alguno de los/as padres o madres (inciso 1º), a ejercer dentro o fuera de la escuela cualquier actividad que obstaculice sus obligaciones pedagógicas (inciso 2º), y también se prohíbe “imponer a los alumnos castigos corporales o afrentosos” así como “acordar a los alumnos premios o recompensas especiales, no autorizados de antemano por el reglamento de las escuelas para casos determinados...” (Incisos 3º y 4º). Los artículos siguientes refieren a derechos laborales docentes.

Órganos de gobierno

El capítulo VI se titula “Dirección y Administración de las escuelas públicas”. En su Artículo 52º se crea un Consejo Nacional de Educación que funcionará en la capital bajo la dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Se compondrá de un presidente y cuatro vocales. El primero será nombrado por el Poder Ejecutivo Nacional con acuerdo del Senado y los vocales con la sola decisión del Ejecutivo.

Las atribuciones y deberes se remiten a dirigir la instrucción de todas las escuelas primarias, vigilar la enseñanza de las escuelas de

capital, colonias y territorios nacionales así como proponer el nombramiento de personal. También organizar la inspección y la contabilidad, custodiar los fondos para aquellas, vigilar a los/as inspectores/as reglamentando sus funciones y dirigiendo sus actos. Formar cada año el presupuesto general de gastos de la educación común. Se organiza su funcionamiento y se le da una atribución principalísima que es la de “dictar los programas de la enseñanza de las escuelas públicas” (Artículo 57º, inciso 11) y otra muy relevante que es la de expedir título de maestro/a previo examen así como revalidar los diplomas de maestros/as extranjeros/as. También puede contratar dentro y fuera del país a maestros/as especiales con la aprobación del Ministerio. Respecto de las y los educadores, así como expide títulos puede suspender o destituir a los y las maestros/as, inspectores/as o empleados/as. En cuanto al perfeccionamiento docente, establecerá conferencias de maestros/as o, como reza el texto, “reuniones de educacionistas”.

Complementariamente, fomentará la formación de bibliotecas populares y de maestros/as, así como de asociaciones y publicaciones cooperativas de la educación común. Se le encomienda la dirección de una publicación mensual de educación.

La ley encomienda al Consejo la proyección del fondo de pensiones para maestros/as (y su administración); la administración de propiedades inmuebles pertenecientes al tesoro de las escuelas, y recibir con beneficio de inventario herencias, legados y todas las donaciones que con objeto de ayudar a la educación hiciesen los y las particulares, poderes públicos o asociaciones.

El capítulo IV refiere a la Inspección técnica y a la administración de escuelas. Se establece un mínimo de inspecciones anuales (dos) por inspectores/as maestros/as (Artículo 35º), figura que instituye esta misma norma. El cargo de “Inspector de Escuelas Primarias” será desempeñado por maestras normales que se ocuparán de vigilar personalmente la enseñanza de la escuela “a fin de que sea dada con arreglo a las disposiciones de esta ley y a los reglamentos, programas y métodos establecidos por el Consejo Nacional de Educación”

(inciso 1º) y en ese marco corregir los errores introducidos en la enseñanza (inciso 2º), comprobar las responsabilidades sobre la información de registros y censos; y la información al Consejo Nacional de Educación sobre los resultados de la inspección.

Para su labor, dice el Artículo 37º, “podrán penetrar en cualquier escuela, durante las horas de clase, y examinar personalmente los diferentes cursos que comprende la enseñanza primaria.”

Una novedad interesante es la instalación de una “comisión inspectora” compuesta por cinco padres de familia, elegida por el Consejo Nacional (Artículo 38º), denominado “Consejo Escolar de Distrito”. El cargo de consejero será gratuito y considerado una carga pública. Entre sus funciones se destacan el cuidado “de la higiene, de la disciplina y de la moralidad de las escuelas públicas de su distrito”; así como “estimular por todos los medios a su alcance la concurrencia de los niños a las escuelas proporcionando para ese objeto, vestidos a los indigentes”; “establecer [...] cursos nocturnos o dominicales para adultos” y “promover por los medios que crea conveniente la fundación de sociedades cooperativas de la educación y de las bibliotecas populares de distrito”.

En otro orden, se le requiere la apertura de libro de matrícula escolar y recaudar las rentas del distrito procedentes de matrículas, multas o donaciones. También, se le da la atribución de “castigar la falta de cumplimiento de los padres [...] de los niños y maestros, a la obligación escolar, matrícula anual, asistencia...” En relación con los nombramientos se les plantea la propuesta de directores, subdirectores o ayudantes para las escuelas de su distrito. También la de nombrar “comisiones de señoras” para visitar y examinar las escuelas de niñas o mixtas del distrito.

Algunos significados político-educativos de la norma

El recorrido por la ley 1420 nos da claves para interpretar un proyecto político educativo, que establece los fines de la educación para un

Estado en construcción, así como una serie de definiciones que marcarán el derrotero de la educación pública en Argentina.

La noción de “derecho a la educación” aquí está ligada a un proyecto de país que no ocurre en vacío histórico sino en el marco de la disputa con la Iglesia Católica por la hegemonía –es decir, la construcción de un determinado sentido común y determinadas ideas de ser humano, de sociedad, de Estado, de educación, etc.– y esta norma, respecto del punto que en particular estamos tratando, compromete a las autoridades en relación con estas dimensiones:

- a) Queda planteada la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria.
- b) Se establece un compromiso por parte del Estado a través de la creación de escuelas públicas, según la cantidad de habitantes de un distrito.
- c) Se organiza un dispositivo de información y control de la asistencia de los niños y niñas.
- d) Se establecen responsabilidades y sanciones para el incumplimiento de la asistencia de los niños y niñas a clase.
- e) Se impide la educación religiosa como parte del currículum oficial, aunque se admite su enseñanza por los ministros de los cultos fuera del horario de clase.
- f) Se amplía la oferta para el nivel inicial –entonces jardines de infantes– y también de educación primaria especial y educación de adultos/as, extendiendo el derecho a la educación a otras categorías de educandos y educandas.

El texto condensa debates y combates que se presentaron en el momento fundacional de los sistemas educativos, si bien la contradicción fundamental entre quienes defendían el “antiguo régimen” y quienes creaban el nuevo orden ocultó complejidades y matices que no siempre han sido visibilizados en múltiples análisis sobre este período.

Señalaremos aquí sólo algunos de ellos, a nuestro juicio pertinentes para apropiarnos de nuevos elementos que nos permitan aproximarnos más al campo de la educación.

El proyecto de la generación del ochenta⁴ se homogeneizó por la radicalización del conflicto con los representantes del proyecto clerical. Sin embargo, cabe consignar que hubo matices no sólo en el debate de la ley 1420 sino en posteriores intentos de reforma por parte de gobiernos del liberalismo oligárquico.

Rubén Cucuzza, en su texto “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y las primeras tentativas de reforma”, realiza agudos análisis sobre la complejidad de la lucha que culminó, por un lado, con la sanción de la ley 1420 y también con la configuración original del Sistema Educativo Argentino. Según Cucuzza esta política consagra el principio de “Estado Docente” como responsable de la educación pública y en línea con cierto grado de democratización del gobierno, la instalación de ámbitos colegiados que incluyen la participación ciudadana en distintos espacios de decisión como los Consejos de Distritos. Su sanción importa la derrota no sólo de la propuesta conservadora de la Iglesia Católica del siglo XIX sino también de los sectores más conservadores del liberalismo, que no tardaron en ensayar sucesivas reformas tendientes a cercenar los aspectos más avanzados del proyecto que con justicia podemos denominar sarmientino.

En 1897 durante la presidencia de José Evaristo Uriburu, su ministro de Educación Antonio Bermejo presentaba un plan de estudios para los colegios nacionales segmentando los estudios en dos ciclos, estableciendo un carril para la continuación de estudios superiores y otro acotado de carácter práctico. Para Cucuzza, la propuesta de Bermejo se fundaba en la perspectiva clasista de Paul Grussac quién

⁴ Una de las formas en que se conoce a la elite nucleada en el Partido Autonomista Nacional que, a partir de la década de 1880 con la presidencia de Julio A. Roca, dominó el país y llevó adelante el proceso de construcción del Estado Nacional.

en su memoria como director de la Escuela Normal de Maestros en Tucumán decía en 1881:

[...] el sentimiento de igualdad pervertido por su misma exageración y puesto al servicio de inteligencias poco previsoras ha producido muchos males. [...] Las nuevas generaciones se acostumbraban a desertar del campo del trabajo productor. [...] El hijo de la viuda indigente, o del artesano, consideraba como una injusticia el no poder 'estudiar para doctor'. (Cucuzza, 1985: 128-129)

En 1899 el ministro Osvaldo Magnasco –en la segunda presidencia de Julio Argentino Roca– presentó un plan de instrucción general y universitario que se proponía dar forma a la primera ley marco de todo el sistema educativo, ordenado por el antiguo Artículo 67º, inciso 16 de la Constitución Nacional. Se continuaba la idea de estructurar carriles del sistema educativo entre una vertiente humanista y otra técnica. Entre 1902 y 1906 se aplicó en la provincia de Buenos Aires bajo la gobernación de Ugarte que planteó un ciclo escolar reducido en tres años y un cuarto año para la enseñanza agrícola ganadera.

En julio de 1916 se impulsó una nueva reforma de la ley 1420 firmada por Victorino de la Plaza –entonces presidente de Argentina– y suscripta por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Carlos Saavedra Lamas según el cual se mantenía la gratuidad y obligatoriedad del nivel primario pero se reducía a cuatro años la duración del nivel. Instalaba la escuela intermedia a partir de los 12 años. Esta iniciativa fue rechazada por socialistas y radicales. Cierra Cucuzza:

Obsérvese que el signo que unifica las tentativas de reforma, sea que modificaran la estructura del sistema educativo [...] o que se propusieran actuar dentro de los ciclos sin modificar la estructura [...] era el de crear distintos tipos de escuela para cada clase social. Se privilegiaba una contradicción real entre una escuela 'libresca', 'enciclopedista' opuesta a una escuela 'práctica', 'ligada a la producción' en detrimento u ocultando una contradicción principal entre una

escuela 'elitista' oligárquica opuesta a una escuela 'popular', igualitaria, de masas. (Cucuzza, 1985:130)

El análisis que propone Rubén Cucuzza echa luz sobre un escenario y una dinámica mucho más compleja que la disputa central entre católicos y liberales a propósito de la orientación de la política educativa en el período fundacional del sistema educativo. Por supuesto que esta batalla principal ocurrió y tuvo consecuencias en el perfil de un proyecto político educativo y pedagógico que combinó elementos democratizadores con otros que fueron funcionales a la reproducción de la desigualdad.

Es preciso anotar al menos dos cuestiones más. Una es que el modelo de instrucción pública que inauguró el liberalismo –y tomamos el caso argentino como paradigma de avanzada en la construcción de una escuela común masiva– tuvo al menos tres oposiciones desafiantes que hemos descripto en estas páginas y las de documentos anteriores. La primera y más conocida ha sido la que sostuvo la Iglesia Católica. La segunda oposición vino de fracciones del liberalismo interesadas en desarmar los elementos más igualitaristas y democráticos del modelo de instrucción público sarmientino. En estas mismas páginas estas posiciones se reflejaron en iniciativas de reformas educativas que intentaron desandar la idea de educación común impulsada por la ley 1420, y que vibraba en la base de un sector político y educativo del liberalismo pero que no expresaba homogéneamente a la totalidad de las élites oligárquicas. La tercera oposición puede definirse como una “memoria del futuro”: se trata del proyecto de Simón Rodríguez que luego fue continuado por pedagogos de la talla de José Martí quién retoma el legado rodrigueano. Resulta interesante proponer un contrapunto entre Sarmiento y Martí. Éste último defendía expresamente el valor positivo de los Pueblos Originarios y cuestionaba duramente a EE. UU. por sus acciones imperialistas, entre otros puntos de discordia.

La segunda cuestión que queremos destacar especialmente porque abre las puertas del próximo capítulo de trabajo, es que la línea

abierta por Sarmiento es el cauce de un ancho río pedagógico que se abre en afluentes diferentes que se extienden en el tiempo. Hay alba-ceas que convierten el ideario sarmientino en un proyecto político educativo y una pedagogía burocratizada detrás de rituales que secan cualquier esfuerzo creador y democratizador del acto educativo, de la relación pedagógica, de la vida institucional. Otros herederos encaran posiciones conservadoras impugnando los elementos disruptivos que abrió la instrucción pública en su período fundacional. Pero hubo una tercera corriente muy fértil que recreó la tradición de la escuela pública, que tuvo un desarrollo en el tiempo y que tampoco tiene una configuración homogénea.

Los hermanos José Pedro Varela y Jacobo Adrian Varela en Uruguay –quienes tenían a Sarmiento como un referente muy valioso– fundaron el sistema educativo uruguayo con criterios democráticos, y en el mismo período Carlos Vergara en Argentina ensayaba en Mercedes propuestas que ampliaron los márgenes de la educación pública en direcciones interesantes e innovadoras. Otras y otros educadores que siguieron más tarde en esta línea se vieron reflejados/as en esa herencia. Luis Fortunato Iglesias, Olga y Leticia Cosettini, Jesualdo Sosa en Uruguay, o Florencia Fossatti integran un linaje que, reconociéndose en la tradición sarmientina, le dan a sus experiencias un vuelo inusitado que les costó la persecución o la impugnación pero, a la par, dejaron una huella profunda.

Y en este mismo proceso creador se escuchan voces muy potentes de maestras que lanzan desafíos en torno a temas poco estudiados por ahora: la igualdad del hombre y la mujer; la asistencia social a la niñez privada de derechos y la creación y defensa de los primeros sindicatos docentes.

La voz de las mujeres

El libro *Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones*, compilado por Eduardo Mancini y Mariana Caballero (2020) es un

imprescindible aporte a la visibilización de las luchas y creaciones de las educadoras en Argentina. Se trata de una fuente imprescindible para estudiar este tema al que recién hace unos años se está mirando con mayor atención desde la academia.

Asimismo, resulta de gran importancia el paso por la obra de Juana Paula Manso que ha sido una educadora destacada en este período fundacional: “sus aportes giran en torno a los derechos de la mujer y su reivindicación en la vida pública y política, la exigencia de la educación laica y gratuita para todos y todas, la profesionalización docente, la educación infantil (jardines de infantes), los derechos del niño, la libre expresión en la comunicación...” (Giuliano y Bravi, 2020: 39).

En relación al lugar de la mujer, Juana Manso publica en *O jornal do Senhoras* –el primer periódico feminista latinoamericano– lo que entiende por “emancipación moral”: “Es el conocimiento verdadero de la misión de la mujer en la sociedad, es el goce de los derechos que el egoísmo del hombre le niega. También tiene un alma otorgada por Dios y que el hombre le niega” (Giuliano y Bravi, 2020: 42). Vale consignar que la fecha de publicación es el 25 de enero de 1852, lo que da cuenta de la temprana lucha por la igualdad de la mujer en nuestro continente. Desde luego, no ha sido la primera expresión en tal sentido. De hecho el propio Simón Rodríguez expresa la idea de igualdad entre los géneros y otras mujeres con su testimonio han dado cuenta de esta lucha contra las relaciones opresivas del hombre sobre la mujer. Pero en particular Juana Paula Manso ha sido, por un lado, una protagonista de primer orden por su cercanía con Domingo F. Sarmiento. Por otro, la fundación del Sistema Educativo Formal y la construcción de un colectivo docente muy importante pusieron en agenda la cuestión de género, que intentaremos incorporar en los próximos capítulos.

A modo de conclusión: para leer las teorías de la educación

En este capítulo repasamos la consolidación del capitalismo a nivel mundial y el período de creación de los Estados Nacionales y los Sistemas Educativos Formales. La descripción de este proceso incluyó dos grandes luchas epocales. Una, más política-educativa, entre representantes de los “viejos” y “nuevos” poderes económico-sociales, político-institucionales y culturales-pedagógicos que disputaron el control de los nuevos Estados, la direccionalidad de las políticas públicas, las responsabilidades atinentes, los y las beneficiarias, etc. Una segunda, específicamente pedagógica, entre la escuela tradicional y el escolanovismo (Nueva Escuela o Escuela Activa).

En un primer nivel de análisis, estas páginas están dando cuenta de los niveles macro y mezo políticos-educativos. Hay tópicos fundamentales de la educación que suelen ser ámbitos de debate y de combate: ¿cuáles han de ser sus fines y sus medios?, ¿qué forma deben adquirir sus instituciones?, ¿qué regulaciones deben regir la vida del sistema educativo y sus partes?, ¿cuáles son los recursos disponibles y cómo deben repartirse?, ¿qué dice el “sentido común pedagógico oficial” acerca de lo positivo y lo negativo de las propuestas educativas?, ¿cuáles son los ámbitos de gobierno y participación?

En estas páginas dimos cuenta de disputas macro y meso en torno a las orientaciones de la política educativa y, en segundo lugar, a los modelos pedagógicos habilitados que dan cuenta de los niveles jerárquicamente más alejados de las aulas y las relaciones pedagógicas: son los campos de las ideas (escolanovismo) y de la definición e implementación de una política pública. Sin embargo, sus formulaciones tienen incidencia directa en la vida de las instituciones escolares y sus sujetos. La estructura tradicionalmente vertical de los sistemas educativos, la imposición de una autoridad superior y la circulación de ideas hegemónicas suele condicionar grandemente la vida de las instituciones escolares.

Estas afirmaciones nos permiten pues adelantar algunos criterios a la hora de incorporar el análisis de experiencias pedagógicas inscriptas en el nivel micro.

En el capítulo 3 desarrollamos una perspectiva histórica y conceptual sobre la consolidación del capitalismo. Situados en la perspectiva latinoamericana y caribeña dimos cuenta de las luchas anticoloniales que condujeron a la primera independencia en 1824, y que generaron un nuevo escenario en la región caracterizado por la división en pequeñas repúblicas sometidas al arbitrio de los nuevos poderes metropolitanos de esa coyuntura histórica. En tal contexto recuperamos el legado de Simón Rodríguez cuya perspectiva no puede prescindir de la mirada anticolonial. Pero el excepcional proyecto político, educativo y pedagógico esbozado por el maestro de Bolívar tiene una trascendencia de tal relevancia que hace vigentes muchos de sus postulados, de sus contenidos, de sus métodos.

En un primer análisis, la propuesta de Simón Rodríguez debe ser comprendida en su contexto de producción. Las luchas independentistas y el pasaje de una relación, o una identidad de sujeción colonial a una posición soberana y autónoma fue el marco desde el cual Simón Rodríguez desplegó sus iniciativas pedagógicas. Cuando a él le tocó actuar no existían aún los “sistemas educativos nacionales”, sino más bien una institucionalidad escolar bajo la fuerte influencia del clero y una población que expresaba a los sectores acomodados de las viejas y nuevas oligarquías nacionales.

En un segundo nivel de análisis, Simón Rodríguez se proponía formar Pueblos y Repúblicas pero además un particular tipo de ser humano/a. Portaba una filosofía que se centraba en el reconocimiento de la igualdad humana más allá del color de la piel, más allá de las posesiones (o desposesiones) materiales, etc. Y postulaba la necesidad de una educación para la vida, pero no de cualquier manera ni para cualquier vida. Desde su perspectiva, debía estimularse la capacidad de pensar con autonomía y por ello combatía arduamente contra el sistema lancasteriano de alfabetización fundado en la repetición mecánica de las letras. Por otra parte, insistía en la

exigencia de una educación integral, en la cual el trabajo liberador y creativo tenía una relevancia de primer orden. Estimulaba también el valor del contacto con la naturaleza y con las cosas, para aplicar en simultáneo los más refinados modos de pensamiento y expresión. Si Rodríguez construyó una pedagogía para un tiempo de emancipaciones, el decurso de las luchas latinoamericanas del presente nos plantea la vigencia relativa de la herencia rodrigueana.

Proponemos un primer nivel de análisis que permita comprender cualquier experiencia en su contexto de aparición y desarrollo; luego nos interrogamos por la vigencia de aquellos legados a la luz de las necesidades de nuestro tiempo presente. Y es que –cabe explicitarlo– cuando seleccionamos determinadas experiencias no lo hacemos con una “lógica de museo” para dejar constancia de interesantes hechos del pasado. Lo hacemos por un doble criterio: por el valor específico que tuvieron en su momento de aparición y, a la vez, porque dan pistas para pensar las disputas del presente.

En este capítulo 4 retomamos la historia con énfasis en el siglo XIX y, muy especialmente, en Argentina pues entendemos que su abordaje da cuenta de un ejemplo paradigmático de lucha entre la Iglesia Católica y los recién nacidos Estados liberales-oligárquicos (para el caso de América Latina y el Caribe). Del análisis propuesto más arriba pudimos extraer algunas ideas fuerza para interpretar no sólo aquél período histórico sino su legado y parte de sus proyecciones actuales. Recapitulamos aquí: había unas disputas de época –político educativas y pedagógicas– y fue en el marco de esa lucha que nació un sistema educativo con unas señas de identidad muy fuertes. Esa construcción supuso un avance efectivo en procesos de democratización educativa, una cultura escolar de “lo público” que, con un sesgo cientificista y anticlerical, dejó huellas que se prolongan en la actualidad.

La propuesta que podemos resumir en un nombre propio –Sarmiento– es la que expresó una consecuente postura de masificar la educación pública bajo la idea de una escuela común. Pero esta idea de lo común suponía la homogeneidad cultural promovida desde

las élites liberales, impugnando toda otra cultura y haciendo del racismo más o menos explícito un elemento relevante de la cultura escolar oficial. La admiración por EE. UU. completaba otro factor cuestionado por pedagogos como Simón Rodríguez o José Martí que reclamaban contra la copia de modelos extranjeros, a la vez extraños a nuestra propia historia e identidad. He aquí la expresión de una élite lúcida cuyo proyecto estuvo atravesado por profundas contradicciones. Comparados con las posiciones reaccionarias de la Iglesia Católica del siglo XIX y la primera parte del XX, los liberales argentinos o uruguayos brillaban con luz propia frente al oscurantismo de la educación tradicional. Pero su límite es señalado curiosamente por Simón Rodríguez mucho antes de que los sistemas educativos sean realidades. Antes de que sean legislación, órganos de gobierno, presupuestos, instituciones escolares, libros de textos, colectivos docentes, inspectores/as de escuelas, los y las pedagogos y pedagogas latinoamericanos advertían contra las posiciones neocoloniales de las que hablamos algo hasta aquí.

La tradición sarmientina incorporó en su seno diferentes tendencias en disputa y en capítulos subsiguientes trabajaremos sobre algunos legados de esa corriente resumida en los nombres de Luis Iglesias, Jesualdo Sosa y Olga y Leticia Cossetini entre otros/as.

Dos elementos más para dar fin a este cuarto capítulo. Aunque de modo muy escueto, hemos incluido un breve apunte sobre la emergencia de las demandas feministas centrándonos en una breve referencia a Juana Paula Manso, sin duda, ineludible expresión de una corriente intensa e invisibilizada de maestras mujeres que reivindicaron el derecho a la igualdad, al reconocimiento y a la participación en las decisiones. Esperamos aportar en los siguientes capítulos nuevos elementos que enriquezcan la comprensión de las luchas libradas en los sistemas educativos por mujeres valiosas y que, con mucho coraje, corrieron riesgos y sufrieron persecuciones por sus posturas emancipadoras.

Por último, retomamos a una cuestión epistemológica y metodológica. Este libro habla del amplio campo de la educación como un

ámbito complejo que reconoce lo que hemos definido como “niveles” (macro, meso y micro). La palabra “nivel” puede ser objetada por suponer compartimentos o jerarquías que tal vez no reflejen conceptualmente, del mejor modo, la realidad que queremos abordar. Más allá del nombre, nos parece importante fundamentar que estos niveles, momentos o instancias se desarrollan a través de complejos procesos de imbricación, influencia cruzada, convergencias o disputas y que para comprender este campo complejo es preciso ir recorriendo el plano de las ideas, de las políticas educativas, de las dinámicas institucionales o las formas y contenidos de las relaciones pedagógicas. La ley 1420 ejemplifica el modo en que a través de una regulación se intenta regir la vida en las aulas, la identidad docente, el rol del Estado, la construcción curricular, los modos de gobierno, la división sexual de los contenidos, etc. Este marco legal ha influido fuertemente en las prácticas docentes, y ha generado también traducciones más o menos resistentes que ampliaron los márgenes de lo posible.

Toda esta complejidad del mapa político educativo y pedagógico tensará nuestros modos de leer las experiencias que proponemos visibilizar, comprender e interpretar.

Capítulo 5

Entre guerras y revoluciones

La transición al siglo XX estuvo signada por muy significativos cambios que se fueron forjando en toda la centuria anterior. Cambios en la economía y la producción, cambios en la sociedad y sus múltiples expresiones, cambios en la política, en el Estado y sus instituciones, cambios en el orden mundial, cambios en la cultura y también en la educación.

En el presente capítulo nos centraremos en algunas de las transformaciones ocurridas a lo largo del siglo XIX y en las primeras décadas del XX. Lo hacemos en la medida en que entendemos que la comprensión de la génesis y desarrollo de los procesos nos permite visualizar sus aspectos sustantivos y ver su evolución en el tiempo.

Mantenemos la distinción de tres grandes esferas de la realidad. En primer término nos abocamos a los cambios ocurridos en la esfera de la economía, base material de la sociedad. En segundo término, a las novedades de la política ocurridas en este mismo proceso. Y en tercer lugar, a las transformaciones de la cultura. Todos estos ámbitos operaron sobre los nacientes sistemas educativos nacionales, y ninguna experiencia que analicemos puede ser eximida del análisis de estos contextos.

Ese marco nos permitirá revisitar las invenciones de la pedagogía soviética, en particular la experiencia de la Colonia Gorki, bajo la inspiración de Antón Semiónovich Makarenko. Así, ingresamos al tumultuoso siglo XX, el escenario temporal central de este libro: a partir de la crisis orgánica del orden y el estallido de la Revolución de Octubre, que estableció el primer Estado de los y las trabajadores y trabajadoras en la historia humana.

Un mundo en transformación. La economía y la producción en una perspectiva histórica

La gradual y sostenida instalación del capitalismo en el mundo tuvo como consecuencia la difusión de una nueva lógica para pensar la actividad económica, pues los fines de la producción no se orientaban a la satisfacción de determinadas necesidades sino a la acumulación de ganancias a través múltiples vías. El motor que guía el interés del capitalista supone una radical transformación del viejo orden, sus viejas relaciones y estructuras son removidos e instaladas nuevas realidades históricas y sociales. Al decir de Karl Marx y Friedrich Engels en su *Manifiesto comunista*:

Dondequiera que ha conquistado el poder, la burguesía ha destruido las relaciones feudales, patriarcales, idílicas. Las abigarradas ligaduras feudales que ataban al hombre a sus 'superiores naturales', las ha desgarrado sin piedad para no dejar subsistir otro vínculo entre los hombres que el frío interés, el cruel 'pago al contado'. Ha ahogado el sagrado éxtasis del fervor religioso, el entusiasmo caballeresco y el sentimentalismo del pequeño burgués en las aguas heladas del cálculo egoísta. Ha hecho de la dignidad personal un simple valor de cambio. Ha sustituido las numerosas libertades escrituradas y adquiridas por la única y desalmada libertad de comercio. En una palabra, en lugar de la explotación velada por ilusiones religiosas y políticas, ha establecido una explotación abierta, descarada, directa y brutal. La burguesía ha despojado de su aureola a todas las profesiones que

hasta entonces se tenían por venerables y dignas de piadoso respeto. Al médico, al jurisconsulto, al sacerdote, al poeta, al hombre de ciencia, los ha convertido en sus servidores asalariados. La burguesía ha desgarrado el velo de emocionante sentimentalismo que encubría las relaciones familiares, y las ha reducido a simples relaciones de dinero. (Marx y Engels, 1948:8)

Esta pintura de Marx y Engels refleja con nitidez los valores que sustentan el nuevo orden. Es decir, que la clave de lectura de las diferentes instancias de la vida colectiva, económica, productivo-social, político-institucional, ideológico-cultural y desde luego pedagógica estarán dando sentido a las actividades humanas y, por tanto, educativas.

Dado que el objetivo del capital es incrementar la acumulación de ganancias, la pregunta que surge en primer término es dónde se origina la ganancia y, por tanto, de dónde nace el valor de las cosas creadas por el trabajo humano, y quién se apropia de ellas.

Mucho antes, desde la Grecia clásica, diferentes pensadores asociaron la riqueza al trabajo humano. Dada la naturaleza, el/la ser humano/a ejecutaba un esfuerzo físico y mental por el cual un determinado material se convertía en un bien que satisfacía algún tipo de necesidad. Mientras que todas las otras cosas estaban presentes en la Naturaleza, en el medio, era la acción consciente del/la ser humano/a el que transformaba esa materia en un valor de uso. Es decir: el trabajo humano tenía como primer objetivo satisfacer una necesidad humana como el alimento, la vestimenta o el techo. El propio caminar colectivo fue desplegando otras necesidades menos materiales y más simbólicas –como el arte– que fueron redefiniendo en cada tiempo histórico qué elementos debían integrar las sociedades humanas. Pero en todo caso se trataba de la producción para lo cual las personas se relacionaban entre sí y con la naturaleza.

Como describimos someramente más arriba, cada sistema económico-social estableció sus relaciones de producción con rasgos específicos. En el contexto de las primeras sociedades, bajo regímenes

económicos de subsistencia, el denominado “comunismo primitivo” exigía que toda la colectividad asumiera un papel activo en la satisfacción de las necesidades comunes a través del trabajo.

Cuando los grupos humanos se asientan, producen, generan un modo de vida sedentario se va metamorfoseando la organización social, y asistimos a la división sexual y social del trabajo. La aparición del excedente económico permite a una capa de personas eximirse del trabajo manual y ocupar lugares de administración de la economía, y también posicionarse en lugares de poder social, cultural o espiritual habilitando la consolidación de sociedades clasistas y sexistas. En las guerras entre estas sociedades, las derrotadas se fueron convirtiendo en esclavas de las vencedoras, y tales relaciones sociales de producción se convirtieron en dominantes en buena parte de lo que se conoce como “Occidente”. Si bien existieron desde muy temprano comerciantes o productores/as libres, tras la disolución de las economías esclavistas se organizó la economía feudal, cuya relación dominante era la servidumbre. Esta modalidad se extendió a las Colonias, combinadas con la esclavitud que no desapareció sino que dejó de ser la relación productiva dominante.

Por su parte, convengamos que la división sexual del trabajo, que sometió a las mujeres a un lugar subordinado de trabajos domésticos no reconocidos, constituye una actividad que genera un enorme valor no sólo económico sino humano. Este elemento será retomado oportunamente, pero hasta muy avanzado el siglo XX este lugar ha sido naturalizado a pesar de las crecientes protestas de los movimientos feministas.

Las ciudades, antiguos centros comerciales, se fueron convirtiendo en el lugar de los gremios, agrupaciones de artesanos y artesanas especializados/as en la producción de determinados bienes, como herreros/as, merceros/as, pañeros/as, alfareros/as, etc. Este modo de trabajo suponía el dominio de conocimientos que se adquirían en una carrera laboral que se iniciaba con el puesto de aprendiz, luego continuaba como oficial y coronaba la trayectoria como maestro. Estas ocupaciones integraron luego un universo de trabajadores/as

especializados. En paralelo había trabajos mucho más simples, como la producción agraria. Desde el siglo XVIII se comienzan a crear producciones artesanales que evolucionan a partir de invenciones técnicas pero también organizacionales. Así, a finales del XVIII, aparece la máquina de hilar, el telar hidráulico y la máquina desmontadora de algodón que reemplazaron la fuerza animal y humana. Como primeras creaciones, eran máquinas grandes y pesadas pero muy superiores a la fuerza “viva”. Hubo casos en que –como con los telares mecánicos– el reemplazo de mano de obra humana se postergó años e incluso décadas pero ya se insinuaba una tendencia a la innovación permanente en la producción. Es que ahora el objetivo no era otro que multiplicar la venta, para lo cual era imperioso incrementar la productividad del trabajo.

Pero además del desarrollo tecnológico y las innovaciones organizacionales, hubo un escollo de grandes proporciones que se resolvió de maneras poco gentiles. Es que la creación del nuevo proletariado exigió dosis crecientes de coerción a los fines de obligar a los/as antiguos/as siervos/as a asumir su nuevo lugar en el mundo productivo naciente. La secuencia fue –en la cuna de la Revolución Industrial, Inglaterra– el cercado de tierras, la expulsión del campesinado de tierras antes comunales, una legislación sangrienta para obligar a los sin tierra a emplearse en las fábricas, la contratación de niños/as y mujeres, la extensión de jornadas sin límites. Es por eso que Marx advierte que el capitalismo nació exudando barro y sangre, refiriéndose no sólo a las colonias sino también a la propia Inglaterra.

Producto de la resistencia creciente a un modelo productivo que, mientras acrecentaba la “riqueza de la Nación” profundizaba la “miseria del pueblo”, se fueron ensayando distintas iniciativas como respuesta a la barbarie explotadora de los capitalistas en su “etapa originaria”. Es importante señalar que cuando nace un nuevo sistema se constituyen nuevas clases que, partiendo de su lugar en la producción material, van haciendo su propio proceso histórico de construcción de identidad. Los capitalistas de los principios no tenían ningún escrúpulo a la hora de fijar las tremendas condiciones

de trabajo de niños/as, mujeres y hombres. Y es por esta brutalidad que los primeros ensayos del naciente proletariado también fueron haciendo un camino hacia formas superiores de conciencia y organización. Desde el siglo XVIII se produjeron protestas violentas que adquirieron tal vez su punto culminante con el “Luddismo” en la segunda década del siglo XIX. El nombre remite a Ned Ludd, quien encabezó el asalto a las fábricas para romper las máquinas. Él representaba la visión de los y las trabajadores/as que veían en esas manufacturas la causa de su desgracia. Pronto el proletariado inglés advirtió que el problema no eran las máquinas sino, más bien, las relaciones sociales que estructuraban la producción de bienes. En todo caso, romper las máquinas e instalaciones fabriles no resolvería el problema de la producción capitalista: la explotación y la enajenación del trabajo.

El proletariado inglés, en esa primera mitad del siglo XIX, creó otras instituciones para batallar contra las calamidades del naciente orden capitalista. Son centrales tres instituciones de este período. Una, el sindicato como órgano de representación de intereses de los y las trabajadoras. Segundo, la cooperativa como forma de resolver problemas comunes de modo colectivo. Tres, las construcciones políticas destinadas a ampliar los límites de la democracia como el carisma, o a superar al capitalismo, como el socialismo. En todo caso, señalamos que las primeras prácticas instaladas por la clase capitalista se caracterizaron por intolerables condiciones de trabajo y que la respuesta del proletariado fue madurando con nuevas formas de luchar, de organizarse y de pensar.

La relación salarial implica, pues, una relación de explotación y también de enajenación. Es importante hacer un rodeo conceptual en este sentido. ¿Qué rasgos tiene el trabajo asalariado? En términos legales, el trabajador o trabajadora vende su “tiempo de trabajo” a cambio de una paga regular.

Analizado a nivel sistémico, el trabajo produce la riqueza a través del esfuerzo sostenido de la colectividad humana. Fue así en sus albores como Humanidad, en que los peligros obligaban materialmente a

una unidad por la supervivencia como ocurre hoy, bajo otras amenazas, concretamente la catástrofe ecológica en curso o los riesgos de una guerra cuyos efectos traspasarían todas las fronteras. La Humanidad es la que opera sobre la naturaleza, aunque para ello se organice de diversos modos en el tiempo y en el mismo momento histórico, y por esa razón se señala que el capitalismo presupone un desarrollo al mismo tiempo desigual y combinado. Desigual pues la dinámica empuja a la disparidad de poder, de posesiones, de saberes y su lógica intrínseca opera en esta dirección. Combinado porque en su seno conviven, en el caso de la producción que estamos analizando, distintos tipos de relaciones productivas: hay núcleos que viven bajo la esclavitud o la servidumbre, otros, bajo la relación salarial.

El proceso de trabajo humano, a su vez, le agrega el valor al producto generado con el esfuerzo humano. Es la manifestación a través de la cual determinadas materias primas se conviertan en valor de uso pero también valor de cambio. Es decir, tienen una utilidad social pero al mismo tiempo se intercambian por otras mercancías que tienen por su parte un valor equivalente. ¿Pero cuál es la medida del valor, o cuál es el valor del trabajo?

En el caso de las mujeres como colectivo que produce una economía del cuidado, su valor ha sido negado, se naturalizó su lugar en el mundo social y las luchas de fines del siglo XX y especialmente las del siglo XXI, vienen poniendo en el centro del debate el hecho de que hay en el trabajo doméstico y del cuidado que asumen, mayormente, las mujeres, un valor económico que ha sido lisa y llanamente negado, y que ha permitido, entre otras cosas, la reproducción de la fuerza de trabajo que genera la plusvalía que se apropia el capital. En el caso de los esclavos o esclavas, su valor era el precio de su cuerpo concebido como “instrumento parlante” y el sostén diario de esos cuerpos para asegurar su fuerza de trabajo. En el caso de la servidumbre, el valor de reproducción de ese grupo social era –por ejemplo– la división de días laborales para su autosostenimiento y la exigencia de entrega del producto de su trabajo en especies o dinero

a las autoridades que en el feudalismo vivían parasitariamente de la clase servil y de sus conquistas militares.

La producción y el trabajo en clave capitalista

Con el proletariado el trabajo pasa a ser considerado, por los capitalistas (pero también por los teóricos neoclásicos primero, y neoliberales más tarde) una mercancía. ¿Cuál es su valor? Hay un piso biológico, sin el cual obreros y obreras no pueden levantarse cada mañana a desplegar su fuerza de trabajo: deben poder dormir, descansar y eventualmente estar sanos para encarar su labor cotidiana. El salario se concibe como el precio del trabajo. Y su magnitud depende de distintos factores. Se dijo que el piso es asegurar las condiciones para que cada mañana obrero y obreras puedan ir a producir. Volvamos a señalar aquí que para que esto ocurra hay un factor de gran relevancia que es el papel de la mujer proletaria, cuyo trabajo doméstico ha sido invisibilizado y su indudable valor en el sostén de la vida cotidiana no tiene paga alguna. Es un gigantesco esfuerzo de género que ha contribuido a la acumulación de capital. Otro factor muy significativo que influye en el precio del salario es la lucha entre trabajadores/as y capitalistas por quién se apropia de las porciones de la riqueza producida. En la medida en que la riqueza es producto del trabajo, quién la genera es el/la trabajador/a. Retomemos la idea en abstracto: la Humanidad (o, más precisamente, parte de ella) va resolviendo sus necesidades como especie a través de la transformación de la naturaleza, para lo cual despliega un esfuerzo físico y mental, individual y colectivo. En dicho proceso va inventando herramientas (técnica y tecnología) en los procesos de trabajo a través de los cuales transforma lo existente en medios y bienes para satisfacer las necesidades individuales y colectivas. La tecnología es, de algún modo, trabajo pasado cristalizado como aprendizajes, dispositivos que hacen cada vez más eficaces a los procesos productivos. Por esto señalamos que el trabajo es el principal creador de la riqueza.

El salario, entonces, es una necesidad vital para reproducir la vida de los y las trabajadoras como clase productiva, ese es su piso. El capital debe asegurar la infraestructura edilicia, equipamiento, materias primas y todo esto hace al costo de producción junto a los salarios de las y los proletarios/as. Esos gastos se afrontan a partir de la actividad productiva de la empresa y podemos entonces afirmar que la diferencia entre los costos de producción y el excedente es lo que se llama ganancia. Y que el capitalista trata de ampliarla por diferentes vías: una es disminuir todo lo posible sus niveles de gasto, incluido desde luego el salario. Otra es ampliar sus mercados para colocar más producción, asegurando más niveles de ingreso. Este es un nivel muy elemental de la lucha de clases en torno al modo en que se reparte la riqueza producida por el trabajo. Esta puja se da entre trabajadores/as y capitalistas; y en tal sentido es importante comprender el papel de las organizaciones de representación de trabajadores y trabajadoras –sindicatos– así como las que representan a los y las capitalistas –cámaras empresarias, etc.- En este juego interviene desde el inicio el Estado, mediando en las relaciones entre capital y trabajo a través de su doble rol como garante de la acumulación y de la legitimidad del orden capitalista.

Sigamos nuestro camino. Como queda dicho, el lugar donde se genera la riqueza es el de la producción, y allí el esfuerzo creador se opera en un primer momento por el trabajo humano. En el largo caminar histórico, la “tecnología” y las “técnicas” –nacidas todas del trabajo humano– van generando transformaciones en el modo de producir las cosas. En el capitalismo el estímulo a la innovación es creciente pues el objetivo del capitalista es incrementar la productividad del trabajo y así asegurar niveles crecientes de ganancia. Para plasmar tal objetivo es preciso incrementar los niveles de explotación del trabajo y aumentar la venta de sus productos.

La categoría con la que Marx interpreta la explotación del capital sobre el trabajo es la que denomina “plusvalía”. En su análisis histórico, el revolucionario alemán señala que el primer esquema de explotación del/la trabajador/a se operaba a través de la extensión sin

límite de la jornada de trabajo. El mayor tiempo de labor en la fábrica aseguraba la mayor producción del trabajador individual y colectivo. Marx hablaba de “plusvalía absoluta” para explicar este modo de explotación de los y las trabajadoras.

Las luchas obreras, las estrategias de algunas fracciones del capital, el desarrollo de las ciencias y las tendencias del ser humano al progreso facilitaron la incorporación creciente de la tecnología en la producción, y de nuevas formas organizativas generando así un nivel cada vez más acelerado de producción de mercancías. El pasaje de prolongadas jornadas de trabajo a su reducción pero con una labor mucho más productiva, intensificada por el desarrollo tecnológico, implicó un cambio en los modos de explotación del trabajo, hecho que Marx denominó “plusvalía relativa”.

Ambas formas de explotación –vigentes hoy dado que, como dijimos, las formas económicas en el capitalismo son combinadas– apuntan a un mismo objetivo: transferir la riqueza del polo de los/as productores/as al de los/as capitalistas.

Pero en el capitalismo no sólo se trata de generar crecientes niveles de ganancia sino también de incrementar el control sobre el proceso de trabajo. Recordemos que durante el feudalismo había actividades productivas ligadas a un saber técnico especializado que desplegaban los gremios medievales y otras que no requerían mayor formación técnica. Cuando las fábricas ampararon en su seno a los viejos oficiales y maestros que conocían al dedillo el proceso productivo, aquí los y las productores/as tenían un alto grado de poder sobre su trabajo. Los capitalistas, propietarios de los edificios, las máquinas, las materias primas y el capital no poseían el saber sobre el proceso productivo, de modo que se abrió otro muy significativo frente de lucha por el saber y el control del proceso de trabajo. Esta disputa se fue saldando a lo largo de los siglos XIX y XX a través de un progresivo proceso de desposesión del saber obrero. La aparición del “taylorismo” marcó un punto de inflexión en la organización pero también en la cultura de la producción. “Taylorismo” es un reconocimiento al principal creador de este modelo, el ingeniero Frederick

W. Taylor. En 1911 publicó su libro *Los principios de la administración científica*, en el cual se exponían sus criterios para la organización del trabajo más eficaz. Para resumir el punto, diremos que se trataba de descomponer el trabajo en operaciones lo más sencillas posibles, de modo de convertir a cada trabajador/a en un apéndice de la máquina. Mientras la producción se reorganizaba según operaciones muy sencillas ejecutables por personas con muy escasa calificación, en paralelo se creaba una capa de trabajadores/as calificados/as que se ocupaban del diseño de los procesos y del control del trabajo.

En este movimiento se terminaba de producir un segundo fenómeno, complementario de la relación de explotación de la relación salarial. Nos referimos a la “enajenación” del trabajador y la trabajadora. En efecto, con la producción capitalista, muy especialmente a partir del fordismo, los y las trabajadoras se ven cada vez más separados/as del proceso y del producto del trabajo.

Lo repasamos muy rápidamente. En primer lugar, la clase trabajadora no es dueña de lo que produce, sino apenas de su fuerza de trabajo, que vende a un precio determinado y variable (el salario), por el cual debe hacer lo que su empleador/a le indica durante la jornada laboral. No es dueña de lo que produce: la clase trabajadora está enajenada del producto de su trabajo. Tampoco le cabe organizar el proceso productivo: simplemente hay un diseño que elabora una capa laboral calificada, y luego cada obrera y obrero es ubicado/a como un fragmento del proceso productivo subordinado a los modos de organización del trabajo a partir de la técnica y la tecnología disponible. La clase trabajadora está así “enajenada” del proceso de producción. No decide cómo organizar la producción, ni mucho menos el gobierno de la empresa en general. En la medida en que cada trabajador/a es ubicado/a en un puesto en particular se pierde de vista el proceso general. Este hecho es un subproducto de la enajenación del proceso de trabajo, pero tiene efectos devastadores en la subjetividad del o de la operario/a. Hay películas de enorme valor ilustrativo, como *Tiempos modernos* de Charles Chaplin o *La clase obrera va al paraíso* dirigida por Elio Petri donde queda plasmado el

drama cotidiano del trabajo en la fábrica, donde la vida se convierte en un verdadero infierno. El último y muy importante nivel de enajenación del trabajo es sobre el sentido del propio trabajo. Desvinculado/a del producto, del proceso, de su integralidad tampoco el y la trabajadora saben cuáles son los fines de la producción, deshumanizando la faz diaria del tiempo de trabajo.

El trabajo en el capitalismo, pues, adquiere dos rasgos fundamentales que dan sustento a la relación de producción. Ambos expresan el antagonismo radical entre el capital y el trabajo, pues el primero se alimenta del esfuerzo del segundo. En primer lugar, la explotación económica resulta la base de la acumulación capitalista. En segundo lugar, la enajenación constituye el rasgo fundamental del lugar del grueso de la clase trabajadora en la producción.

Es preciso dar unos pasos más en el relato histórico de esta configuración del mundo del trabajo o de la producción (según como se mire). Si el taylorismo fue la primera gran victoria del capital sobre el trabajo en materia de reorganización del proceso productivo hacia una creciente estandarización de los procesos productivos, su simplificación y creciente control de los tiempos, el fordismo agregó nuevos elementos productivos y extra-productivos. En el plano de la producción introdujo la línea de montaje que supuso una mayor racionalización y control del proceso. Supuso por su parte una perspectiva de redefinición de los mercados. Por un lado, la máxima reorganización del proceso de trabajo de una producción estandarizada de masas, generaba una mayor oferta de bienes disponibles. Por otro, el incremento de la productividad debía ir acompañado de una expansión del universo de potenciales consumidores/as. En esta perspectiva, Ford fue firme partidario de incrementar los niveles salariales de sus obreros/as a los fines de que ellos y ellas pudiesen adquirir un automóvil como el que producían. Pero esta fórmula económica era al mismo tiempo moral: el fordismo tenía una serie de exigencias sobre sus trabajadores/as y la fábrica se inmiscuía en su vida doméstica. El hecho de que los salarios de la Ford triplicaba el promedio salarial en la segunda década del siglo XX hacía de este

empleo un lugar deseable para las y los trabajadores/as. Pero pertenecer al mundo Ford implicaba cumplir con las exigencias del trabajo, otras ligadas a los parámetros morales aceptados por la empresa, como su lucha contra el alcoholismo y cualquier vicio que impidiera sostener el incremento de la productividad del trabajo.

El fordismo sentó las bases de la producción y el consumo de masas, es decir, generó las condiciones que pocas décadas más tarde daría lugar a la doctrina keynesiana y habilitaría la creación de los Estados de Bienestar, a partir de los años treinta y particularmente a partir del fin de la segunda guerra mundial, en 1945.

Toda esta fundamentación sobre la producción, el capital y el trabajo se propone reflejar algunas de las líneas en la esfera de la economía que se va desplegando a lo largo del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX.

Digamos que el capitalismo como orden económico mundial ha sido –lo dijimos una y otra vez– un sistema desigual y combinado. Mientras que en los países del capitalismo avanzado se registraba una dinámica innovadora que marcaba las fronteras tecnológicas y productivas, en muchas geografías continuaban no sólo relaciones esclavistas o serviles, sino que las economías fundadas en tales relaciones se caracterizaban por un bajo nivel de productividad y un alto nivel de explotación económica basada en la extensión agotadora de las jornadas de trabajo. El mundo se fue organizando en zonas económicas, y cada cual parecía destinada a proveer tipos diferenciados de bienes y servicios. Mientras los “capitalismos maduros” priorizaban la industrialización de bienes, los países subordinados se ocupaban de la producción de materias primas generando una división internacional del trabajo que reproducía, de modo ampliado, los niveles de desigualdad entre regiones y países.

En todos los casos, las víctimas de un sistema económico explotador y enajenador ensayaron diferentes modos de resistencia y sus luchas fueron consiguiendo lentamente algunas victorias: reconocimiento de los sindicatos, reducción de la duración de la jornada laboral, mejoras en las condiciones de existencia, procesos de

redistribución progresiva de la riqueza, legislación protectora del trabajo, etc. Pero cada conquista estuvo precedida por intensas luchas, a veces con costos muy elevados donde las fuerzas obreras pagaron con su libertad, su salud e incluso su vida, la voluntad de poner coto a la insaciable lógica de acumulación del capital. Algunas luchas planteaban mejoras sin transformar las relaciones sociales de fondo; otras se proponían creaciones alternativas coexistentes como en el caso del cooperativismo.

El cooperativismo moderno ha sido una invención del proletariado inglés y puede definirse como un modo colectivo de resolver problemas comunes. La primera cooperativa moderna se creó en 1844 en Rochdale, Inglaterra. Se trataba de una cooperativa de consumo y tenía como fin resolver la necesidad cotidiana del alimento. Organizada bajo principios democráticos, la cooperativa tenía varias diferencias sustantivas con la empresa capitalista. En primer lugar, los fines que la guiaban no estaban ligados a la acumulación de capital sino a la satisfacción de necesidades individuales y colectivas. Segundo, se basaba en un criterio de gobierno democrático, a través de formas participativas de gestión y de decisión. Para tales avances, se requería desarrollar una cultura y una subjetividad muy diferente a la impulsada por el capitalismo y, al mismo tiempo, sobrevivir en un mundo que se regía por las leyes del capital. El cooperativismo –que luego siguió derroteros complejos y contradictorios– expresó con todos sus límites un anhelo: demostrar que otras formas de producción y consumo eran (y son) posibles frente a la avaricia que promueve la cultura del lucro. La propia organización del trabajo adquiría modos democráticos no sólo en cuanto a los fines sino también a los medios de producir. No decimos mucho más aquí, pues esta nota apenas se propone dejar constancia de que en todas las épocas y en todos los niveles la tendencia dominante está desafiada por contra-tendencias de orientación muy diferente e incluso antagónica a la prevalente. Señalamos en capítulos previos que tras las formas de resistencias más primitivas –como el llamado luddismo– el proletariado inglés creó –además de la cooperativa– el sindicato y el socialismo como

horizonte político y como partido. En Nuestra América, José Carlos Mariátegui interpelaba a la tradición bolchevique señalando que muchos Pueblos Originarios contenían en su seno valores y formas productivas compatibles con el socialismo.

El campo de la economía capitalista, según vemos, se configuró como un intenso proceso de invenciones, imposiciones y disputas alrededor de la lógica impuesta por el capital. Tal esfera es indisociable de la política y la cultura, contextos de innegable relevancia en la creación y consolidación de los sistemas educativos nacionales. Y, desde luego, claves para entender las grandes tendencias pedagógicas así como las experiencias que, contestando o no las fuerzas hegemónicas, dejaron su huella en la historia de la educación.

Este punto de la dimensión económica es relevante para la educación pues un elemento central de la pedagogía oficial es la formación para el empleo, y diversos estudios dan cuenta del modo en que los sistemas educativos modernos se configuraron para dar respuesta a las diversas demandas de los múltiples mercados de trabajo. En *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza* de Bourdieu y Passeron publicado en 1970, se analiza el modo en que a través de redes escolares diferenciadas se produce una muy eficaz división clasista de la educación asignando a los hijos/as de la burguesía los segmentos institucionales orientados a la burocracia estatal o a profesiones de alta cualificación mientras otros están dirigidos a los y las hijos/as del proletariado (educación técnica) o de fracciones de la pequeña burguesía (peritos mercantiles). La relación entre educación y economía se convierte así en un elemento de primer orden en la sociedad capitalista, frente a la cual se erigen diferentes posiciones. Unas plantean la subordinación abierta y directa del aparato escolar a los requerimientos heterogéneos de la red productiva y reproductiva del capital. Otras, se plantean la formación para otra economía, de carácter solidario y democrático. Unas terceras plantean que el mundo de la educación no debe estar ligado al mundo del trabajo, al menos en los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo. En todo caso queremos señalar que la gran esfera

de la economía tiene multitud de puntos de intersección con los sistemas educativos formales, las instituciones escolares y, a menudo, las prácticas pedagógicas.

Recordemos que antes de la creación de los sistemas educativos formales, por ejemplo, Simón Rodríguez planteaba el valor pedagógico del trabajo. ¿Pero a qué trabajo se refería Simón Rodríguez? A aquél que permitiera formar Pueblos y Repúblicas libres, soberanas, justas, compuestas por ciudadanos y ciudadanas útiles e íntegros/as para un proyecto colectivo. Desde luego, no fue éste el modelo que se impuso en los sistemas educativos pero sí hubo experiencias de educación para el trabajo que desafiaron las propuestas hegemónicas. Pasemos ahora a otra gran esfera de la organización social que tiene fuerte impacto en los proyectos educativos: la dimensión política.

Un mundo en transformación. A propósito de las democracias y las luchas en torno a sus alcances y sus límites

La Revolución Francesa constituyó la cara política de las revoluciones burguesas, acompañando la denominada Revolución Industrial y las conquistas coloniales que operaron como procesos de gran envergadura cuyo corolario fue la consolidación del capitalismo como orden social emergente.

La emancipación americana fue el correlato, en las colonias españolas, del nuevo escenario abierto con la creciente globalización del capital.

Ambos procesos expresan largos períodos de acumulación de experiencia, cimentada en rebeliones de siervos/as, de originarios/as o criollos/as en Abya Yala, que se desplegaron durante siglos sin éxito hasta aquella coyuntura histórica. O para decirlo con otras palabras: 1789 (Revolución Francesa) y 1824 (victoria bolivariana en Ayacucho y fin de la colonia pura y dura) sólo pueden ser entendidas como corolario de un largo recorrido histórico. Muchos de los sueños que

impulsaron tales procesos siguen siendo asignaturas pendientes, por diferentes razones. En el caso de las revoluciones burguesas, porque han significado –no sólo, pero fundamentalmente– la entronización de la burguesía en la cima del poder político y la transformación de los Estados Absolutistas en Estados Capitalistas. En el caso de la Emancipación Americana, porque el sueño de Patria Grande es aún una construcción porvenir.

En el plano político el cuestionamiento epocal confrontó radicalmente en Francia al llamado “tercer estado” (que bajo la dirección de la burguesía agrupaba a otras fracciones y clases subalternas como la pequeña burguesía, el campesinado y el proletariado) contra el poder absoluto de las monarquías, las aristocracias y la Iglesia Católica. Es decir: contra los sujetos del poder real y simbólico.

El fundamento hasta entonces incuestionable de que la soberanía de Dios se depositaba en reyes y reinas fue desplazado por la gran novedad de que la soberanía residía en el Pueblo y que éste la delegaba en sus representantes, abriendo el cauce a las Repúblicas modernas. Esta mutación trascendental, que fue argumentada por filósofos/as y literatos/as, no puede ser explicada sin entender el contexto material y social en el cual se anclan. Fue la expansión del orden capitalista y la emergencia de nuevas clases sociales el soporte social de un nuevo orden. De ellas, la burguesía reclamaba para sí la totalidad del ejercicio del poder que ya en el siglo XVIII tenía en la economía y, de manera creciente, en la cultura.

Las Revoluciones Políticas fueron la expresión –en el plano del poder– del ascenso de la burguesía como nueva clase dirigente y dominante. La nueva forma política que asumió el Estado fue la República, aunque tal recreación tuvo un despliegue histórico muy dinámico y cambiante. Esto fue así pues sus alcances eran materia no sólo de arduos debates sino también de cruentos combates: tales conflictos son una muestra de la heterogeneidad de proyectos que se agrupaban detrás de las fuerzas que concretaron la Revolución Francesa. La evolución política de la sociedad en el capitalismo tuvo un decurso complejo, contradictorio y violento.

La instalación de las repúblicas implicó una transferencia del poder político preexistente. El ejercicio de la titularidad del Estado Absolutista se heredaba de la tradición y de la sangre –las monarquías y las aristocracias–. Y ahora se trasmataba a un nuevo polo de poder hegemonizado por la burguesía que fue capaz de nuclear detrás de sí a las heterogéneas mayorías sometidas por el poder real. Es decir, se forjaba una nueva clase que venía a constituirse en dirección moral e intelectual de la sociedad. La burguesía, con toda su heterogeneidad y complejidad, pasa del predominio de la economía al campo de las ideas, de las subjetividades, de la cultura y finalmente de la política, dando a los viejos aparatos de Estados (absolutistas) una nueva configuración compuesta de tres poderes independientes entre sí. Ahora primaba el ejercicio de un poder delegado en representantes del Pueblo para el Ejecutivo y los Legislativos.

Un elemento para señalar aquí es la aparición de un primer límite que –tomando el caso concreto de Francia– el proceso de lucha de clases generó. Hubo así momentos de avance de las instituciones republicanas y otros de restauraciones conservadoras. No se trató la República de una invención acabada desde el inicio ni de un camino lineal ascendente: sus instituciones fueron un campo maleable que se fue reconfigurando en el marco de los procesos históricos concretos. Como se advierte en el Diccionario de Política: “No obstante la diferencia conceptual, las dos imágenes de la democracia y la república acaban por superponerse y por confundirse en los escritores...” (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1994: 445). Aunque en ocasiones se trataron como sinónimos, República y Democracia no son lo mismo ni se presentaron a lo largo de la historia oficial como un matrimonio bien avenido.

Digamos para complejizar que República es un régimen político que se opone a la monarquía y veamos que lo que identifica al “fenómeno republicano” es la división de poderes, la limitación en el tiempo de los cargos y –aquí hay matices– la existencia de un sistema de partidos políticos que compiten por ocupar los poderes del Estado. Sin embargo, usan la misma denominación fenómenos tan

distintos como la república de los antiguos (Grecia o Roma), la república de los modernos (Francia) o aquellos estados surgidos de las revoluciones socialistas (la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas o la República Popular China). La “democracia” es un concepto polisémico, que varía según se haga en la tradición griega, la romana, la capitalista o las vertientes anticapitalistas. Los griegos definen a la democracia como el gobierno del número o de los muchos –entre otras denominaciones– por oposición a la oligarquía, la aristocracia o la timocracia (gobierno de los propietarios o ricos). La tradición romano-medieval que conceptualizaba la idea de democracia tenía como supuesto fundamental que la fuente originaria del poder era siempre el pueblo y que la costumbre era una fuente del derecho. En el pensamiento moderno –Maquiavelo es un referente ineludible– se fundan las bases de las Repúblicas burguesas que admiten tanto formas democráticas como aristocráticas.

El punto es materia de controversia pues hay quienes afirman que las repúblicas burguesas sólo pueden ser funcionales a democracias formales, limitadas, excluyentes, y que tales binomios suponen dosis evidentes de injusticia. Ni la República es tan republicana, ni la democracia tan democrática, sugieren los críticos más acervos a estas formas políticas. De hecho, lo que permite identificar en las mismas palabras perspectivas tan diferentes (liberales, socialistas, conservadoras, etc.) se debe a que:

[...] precisamente porque siempre ha ido asumiendo un significado esencialmente de procedimiento y no sustancial, aún cuando la aceptación de estas reglas y no de otras presupone una orientación favorable a algunos valores, que a menudo son considerados característicos del ideal democrático, como el de la solución de los conflictos sociales, la eliminación hasta donde sea posible de la violencia institucional, de la frecuente alternancia de la clase política, de la tolerancia, y así sucesivamente. (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1994: 449)

Dicho con otras palabras, se advierte que siendo para las élites dominantes un objetivo prioritario e irrenunciable la reproducción

ampliada del orden, la existencia de república(s) y de democracia(s) está sujeta a la garantía de la perpetuación del capitalismo. Su conservación, su expansión, justifican todos los límites necesarios tanto a las formas republicanas como a los contenidos de las democracias. O más precisamente: si es necesario suprimir las formas democráticas o republicanas para que se perpetúe el orden social, el Estado capitalista y su clase dominante harán lo necesario en esa dirección. Es por esa misma razón que hay un intento de oponer al concepto de “democracia” la distinción entre la “democracia formal” y la “democracia sustantiva”. Mientras que la primera apunta a un funcionamiento procedimental adecuado de ciertas reglas y dispositivos, la segunda le imprime a la noción de “gobierno del pueblo” alcances mucho más radicales en sus contenidos y en sus formas.

Un segundo elemento relevante de la gran dimensión política se refiere al atributo de “ciudadanía” en términos de quiénes podían elegir y ser elegidos como “representantes del pueblo”. En muchos países, las repúblicas nacieron como verdaderas “democracias calificadas” en las que sólo podían ser concebidos ciudadanos quienes eran varones, adultos, propietarios, nativos, educados y blancos. La ampliación de los límites de la representación requirió luchas gigantescas de sectores excluidos del campo de las instituciones de la república. Y una tercera idea-fuerza es la noción de “lo público”, un espacio cuyos atributos es igualmente materia de controversia. Retomemos.

Los y las ciudadanos/as son sujetos que poseen derechos civiles y políticos. Son parte activa de un Estado, están sometidos/as a sus leyes y, como la “democracia”, la idea de “ciudadano/a” tiene un significado variable y controversial. Si la “democracia” remite a una idea de “régimen político”, el/la ciudadano o ciudadana es su “sujeto”.

Finalmente, el *locus* de la democracia es el ámbito o espacio de “lo público”. Como ocurre con la democracia y la ciudadanía, lo “público” no es un fenómeno que ha permanecido idéntico a lo largo del tiempo, ni sobre el cual hay una única definición.

Nos referimos, por tanto, a la democracia, la ciudadanía y lo público como tres dimensiones que remiten a un régimen político que, se dijo ya, no ha permanecido estable en el discurrir histórico y, sobre el cual, no hay consenso acerca de sus alcances y sus límites. A continuación desarrollaremos brevemente estas ideas.

Estamos introduciendo una nota epistemológica y metodológica al advertir que la democracia como fenómeno humano no expresa un “hecho esencial”, eterno e inmutable sino un campo dinámico que va modificándose en el devenir histórico. Y que dicho campo dinámico puede analizarse a partir de distintas perspectivas. Desde los orígenes se han confrontado tres posicionamientos respecto de la “democracia” como expresión política del orden social.

Una *primera posición* se ha expresado como *negación de la democracia*, al considerar que, incluso limitada a una mera forma política, es un obstáculo a otros modos de organizar la sociedad. También cabe consignar que tal oposición ocurrió desde vertientes ideológicas opuestas. Al menos, tanto neoliberales (o liberales extremos) como grupos anarquistas o autonomistas han cuestionado a la democracia (en cualquiera de sus versiones), impugnándola como régimen político válido o deseable.

Desde un punto de vista neoliberal, la idea fundamental reporta a una antropología egoísta que concibe como unidad de análisis el interés de cada quién y define al mercado como el verdadero ámbito de libertad y participación. Todo lo que se oponga al ejercicio de la libertad de elección será, para esta corriente, una imposición autoritaria abominable. Por tal razón el neoliberalismo define a la democracia como una dictadura de las mayorías. En consecuencia, se registraron dichos y hechos de justificación de dictaduras políticas como instancias necesarias para el adecuado funcionamiento de la libertad de elegir. El hecho de que Milton Friedman, premio nobel de economía, haya asistido a Augusto Pinochet, el sangriento dictador chileno, es una muestra acabada de las lecturas que hace el

neoliberalismo de los escenarios políticos y de sus prácticas concretas en tales escenarios.

Desde un punto de vista ética y políticamente antagónico, también hay una fuerte corriente del linaje anarquista que cuestiona radicalmente a la democracia como dictadura de la mayoría. Pero no lo hace, como los liberales, para imponer una organización fundada en el mercado sino para crear una sociedad igualitaria y emancipada de toda forma de opresión.

Para quienes la “democracia” no constituye una opción válida, la noción de ciudadano/a también es objeto de impugnación. En las perspectivas de las variantes liberales o liberales, se impone la categoría de “consumidor/a” por encima de (y confrontando con) la de ciudadano/a por las mismas razones por las cuales defienden que el mercado es superior a la democracia.

En la perspectiva anarquista –si es que hubiese una posición homogénea– la idea de democracia, y muy especialmente la democracia representativa, es cuestionada en la medida en que tal régimen político se construye negando la individualidad y delegando la decisión en manos de unos pocos. Consistentemente, las vertientes anarquistas denuncian la igualdad formal que propone la democracia representativa. Ésta oculta no sólo las notables diferencias en el plano de la apropiación de la riqueza, o el lugar de sometimiento que tienen los y las trabajadoras en las relaciones de producción. Esta formalidad de lo público encubre las heterogeneidades y matices de sociedades organizadas según cánones culturales homogéneos.

Una *segunda perspectiva* defiende un concepto de *democracia formal*, que supone la igualdad ante la ley, la organización a partir de la idea de República y sus principios de división de poderes, de límites temporales en el ejercicio del mandato y de cierta competencia por los cargos. Este punto de vista tiene su extensión en el concepto de ciudadanía: se trata del conjunto de derechos y deberes según los cuales el o la ciudadana integran la sociedad en que viven y tienen allí derechos y responsabilidades. Este concepto de ciudadanía se

sostiene sobre una idea formal de democracia ligándose al derecho, sobre todo en lo que se refiere a los derechos políticos, sin los cuales el/la individuo no puede intervenir en los asuntos del Estado, y que permiten la participación directa o indirecta en el gobierno y en la consiguiente administración a través del voto directo para elegir o para competir por la ocupación de cargos públicos de forma indirecta. Desde esta definición, hay una serie de atributos que se le asigna también al espacio público. Lo público se identifica con lo estatal, presupone un espacio de deliberación colectiva que en general –en el marco de democracias formales– tiene poca incidencia sobre los poderes del Estado (se habla de “opinión pública” y de “públicos débiles”) y se presenta como un escenario con valores y una perspectiva cultural bastante homogénea.

Una *tercera perspectiva* es la que denominaremos *democracia sustantiva, protagónica y participativa* y que expresa la voluntad de ampliar y dar contenidos profundos a la construcción de un proyecto colectivo. Es preciso hacer una nota aclaratoria ya que la democracia puede ser vista no sólo desde distintos puntos de vista, sino también en su evolución histórica. Si, en el siglo XIX el patriarcado no consideraba siquiera imaginable el voto femenino, o las élites consideraban la esclavitud como un estado natural de buena parte de la especie humana, las luchas colectivas fueron logrando ampliar los límites originarios la democracia. Las luchas por los derechos civiles y políticos fueron un carril que marcó (y sigue marcando) el pulso de las naciones; las luchas por los derechos económicos y sociales fueron una necesidad imperiosa producto de la miseria en que el feudalismo y el capitalismo sumían a las mayorías. Las luchas culturales también atravesaron la historia de nuestras frágiles democracias. Todas estas luchas por la ampliación de la democracia fueron forzando sus límites iniciales. Así fue como se avanzó en la concreción del voto femenino, en la supresión de la esclavitud (al menos en términos legales), en el reconocimiento de la legalidad de los sindicatos y de los partidos obreros, en la creación de la rama del derecho laboral (y los

derechos sociales de los y las trabajadoras), etc. Queremos entonces advertir que las creaciones humanas son históricas y sociales, por tanto mutables en función de distintos factores, entre otros y fundamentalmente, las luchas sociales y especialmente políticas.

Ya hemos mencionado que en el siglo XIX, Karl Marx (1999) definía al Estado como “junta de negocios de la burguesía”, pues, en sus configuraciones originales las instituciones fueron más bien órganos coercitivos para lograr la imposición de un orden. Los límites de la pura represión, las luchas sociales y la labor de las élites intelectuales (en un sentido amplio) más lúcidas fueron modelando la sostenida reconfiguración del Estado y sus instituciones, de sus poderes, de sus modos de funcionamiento, de sus contenidos y formas, de sus alcances. La existencia de múltiples luchas fue un factor de primera magnitud para concretar dichos cambios.

En Europa, fue Francia un lugar paradigmático para vislumbrar las dinámicas, los alcances y límites de las luchas en torno a la democracia, la república y la ciudadanía. Repasemos sumariamente: durante la Revolución Francesa iniciada en 1789 sucedieron verdaderos sismos políticos, desde la restauración de la monarquía con Napoleón, pasando por los procesos revolucionarios de 1830 y 1848 hasta llegar a la célebre Comuna de París, primera y efímera experiencia de un gobierno obrero siguiendo luego por la progresista Tercera República.

En América las luchas seculares contra el colonialismo –español, portugués, francés o inglés– abrieron cauce a un proceso emancipador continental que luego fue reconducido a dependencias neocoloniales y a la división entre nuestros actuales países. Y allí hubo también experiencias de lucha por la construcción de sociedades más justas e igualitarias: la Revolución Negra en Haití, la gesta Bolivariana y el sueño de la Confederación de Naciones del Sur, las luchas en Venezuela en la Guerra Federal por retomar la senda igualitarista que esbozaron los Simones –Bolívar y Rodríguez– en la figura de Ezequiel Zamora, las luchas independentistas de Puerto Rico y Cuba, etc.

Estas luchas políticas se prolongaron en el siglo XX como iremos recorriendo más adelante. La crisis de dominación política del orden capitalista hizo eclosión en la primera década del siglo XX, en dos países relativamente periféricos del capitalismo en expansión: México y Rusia.

Otras vías, como la experiencia de los países nórdicos y sus Estados de Bienestar o los nacionalismos populares en América Latina fueron la plataforma de grandes reformulaciones del Estado capitalista, del funcionamiento de la economía, la política y la cultura. De sus marcas institucionales, sus estructuras, sus prácticas, sus relaciones, y sus identidades.

Todas estas transformaciones en el plano de la política tuvieron una incidencia directa en la vida de los sistemas educativos, las instituciones escolares, las relaciones pedagógicas y sus traducciones didácticas. El eje del poder, de la política, de la democracia, del gobierno, de lo común, atravesó el campo de la educación del modo en el que venimos y seguiremos desarrollando en estas páginas. Pasemos al tercer gran vector de la organización social que es el campo de la(s) cultura(s).

Un mundo en transformación. La cuestión de la cultura

Si la economía y la política han sido campos muy fuertemente modificados en el decurso del siglo XIX y XX, los cambios ocurridos en el plano de la cultura han sido igualmente relevantes.

Nos importa detenernos en algunos procesos de distinta “calidad”, cuyo abordaje –aunque sea acotado– nos permitirá componer el marco en el que se desplegaron las primeras disidencias y alternativas pedagógicas en los sistemas educativos formales recién creados, así como los ensayos de reinención en países que atravesaron revoluciones como Rusia, México o España.

Hemos hablado de una transición que se desarrolla a lo largo de siglos entre el viejo orden feudal hacia la modernidad capitalista.

Este proceso supone una mutación de la sociedad en el plano de la economía, de la política y de las instituciones. Pero estas transformaciones tan profundas requieren un cambio fundamental en la cultura y las subjetividades. Este requisito sólo puede “llevar las riendas” del orden social recién nacido de las cenizas de la moribunda formación económico-social preexistente si goza de un consenso mayoritario. Existe una relación dialéctica entre las condiciones materiales de existencia de las sociedades y la evolución de visiones del mundo, miradas culturales, identidades. Y estos procesos que ponen en diálogo los mundos materiales y simbólicos se alimentan y retroalimentan de los más diversos modos.

La creación de la palabra fue un primer gran paso en el proceso de humanización de las primeras sociedades, e implicó una operación mental de abstracción al poder proyectar en la mente las realidades materiales. La abstracción mental abrió paso a otras formas de representación como el dibujo y, más tarde, la escritura. El recorrido de las formas de convivencia en las sociedades humanas del pasado remoto en el plano de la economía pasó de la subsistencia al excedente, y tales novedades generaron dos clases de seres humanos/as: la de quienes con su actividad física procuraban satisfacer las necesidades materiales y de otros/as que, separados/as de la producción concreta, podían dedicarse a la actividad simbólica. Así, la división entre el trabajo manual e intelectual fue un proceso paralelo a la división sexual del trabajo y a la ubicación de la mujer en el ámbito doméstico, con todas las implicancias de sometimiento junto con la invisibilización de sus labores.

La división sexual y social del trabajo generó posiciones materiales diferentes y, sobre todo, desiguales. La guerra entre pueblos hizo que aquellos vencidos se convirtieran en esclavos, de modo que se fue organizando una estructura social fundada en la desigualdad que, para sostenerse, se basaba no sólo en la fuerza de las armas sino también en la difusión de determinadas ideas. Si había un orden social cimentado en la desigualdad y el sometimiento, las relaciones de fuerza debían acompañarse del cúmulo de valores y argumentos

capaces de sostener ese estado de cosas. Desde luego, no todas las ideas se organizan en torno a las necesidades e intereses de los dominadores. Así como hay quienes resisten la dominación material, hay quienes resisten las ideas justificadoras del orden a través de otras ideas, diferentes y antagónicas, que disputan sentido e interpretación del mundo. Es decir que el campo simbólico que construye ciertas identidades acerca de qué es el/la ser humano/a, qué valores lo/la constituyen, qué es la sociedad o cuál es la sociedad aceptable, supone un verdadero campo de batalla. Las posiciones materiales que cada grupo ocupa en la sociedad y que definen un modelo de relación entre las personas, se apoyan en determinados valores que constituyen visiones del mundo diferentes, relativamente imbricadas con las condiciones materiales de existencia. Es así que los reyes explican que son delegados de los dioses en la Tierra y, al mismo tiempo, deben explicar por qué, quienes están debajo de la pirámide, merecen su destino esclavo o servil.

En la transición de las economías de supervivencia a las economías de excedente hubo varias bifurcaciones que fueron haciendo más compleja la organización de las sociedades de clases que se sucedieron, unas tras otras. La clase dominante –nunca homogénea– y la clase dominada –diferente en cada modo de producción– acompañaban sus conflictivas relaciones a través de argumentos que, de distintas maneras, elaboraban intelectuales orgánicos. Estos “intelectuales orgánicos” –de la clase dominante y dirigente, de la clase subalterna y eventualmente insurgente– producían justificaciones acerca de la sociedad, del gobierno, de la economía, de los valores o visiones legítimos, o justos, o verdaderos. Otras personas producían a través del arte formas bellas para revelar la realidad o los sueños; mientras que otro grupo preocupado por las verdades, las técnicas o el conocimiento se dedicaban al cultivo de las ciencias en sus muy diversas versiones.

Estas visiones del mundo, valores, producciones se plasmaban en instituciones cuya relevancia fue variando a lo largo de la historia. Así, las iglesias desde muy temprano se aseguraron el reconocimiento

como las albaceas de los dioses, sea cual fuese el credo de marras. Las escuelas de arte –en todas sus disciplinas– o las Universidades y las Ciencias constituyeron formas muy eficaces de fortalecer visiones del mundo por la fe, la belleza o las verdades admitidas. También, para cuestionar el orden vigente, según de qué lado se plantara el sacerdote o la sacerdotisa, la o el científico, así como el o la artista.

El pasaje del feudalismo al capitalismo importó notables transformaciones en los valores que debían acompañar la formación de la nueva sociedad. Hemos dado cuenta de algunos grandes cambios. En el campo de la economía, el sentido final de la producción fue multiplicar la acumulación de capital a través de todas las vías posibles. Si el sentido de la actividad económica antes era la satisfacción de ciertas necesidades con niveles discretos de excedente para el intercambio, el capitalismo implicó la instalación de una irrefrenable búsqueda de la ganancia. Este cambio en la orientación de la actividad económica requirió nuevas relaciones de producción entre productores/as y capitalistas que fue inducida a través de la coerción estatal –leyes y represión–.

Mucho antes de que la clase capitalista diera el salto a la dominación y dirección política, multitud de intelectuales y artistas había anticipado ya un movimiento de rebeldía frente al viejo orden feudal y de exaltación de valores muy diferentes a los medievales. Si la Iglesia condenaba la usura, el capital la celebraba en la organización de su sistema financiero. Si las visiones conservadoras en sus distintas versiones defendían la idea de sociedad como un cuerpo único con partes diferenciadas, las nuevas filosofías individualistas exaltaban el egoísmo y la competencia.

Cuando aconteció la conquista colonial –de lo que estamos particularmente informados en Nuestra América– florecieron las justificaciones de esa brutal imposición civilizatoria. Imposición que se dio materialmente en los términos del primer genocidio así concebido en la Humanidad. Más no fue solo la sangre la marca de esta dominación, sino la impugnación de las culturas existentes. Este aplastamiento de las civilizaciones previas se dio a través de señales

inequívocas. Una muy fuerte ha sido fundación de ciudades montadas sobre las ruinas de las ciudades preexistentes. Por ejemplo, los españoles construyeron la Ciudad de México sobre la capital azteca de Tenochtitlán que conquistaron en 1521. Pero no fue esta la única señal de una imposición cultural, sino la negación de los saberes e instituciones de los pueblos originarios así como la elaboración de unas teorías antropológicas que ponían en duda la humanidad de los y las indígenas o de los y las negros/as. El colonialismo fue una construcción ideológica para justificar el dominio de las Metrópolis sobre las Colonias, y establecer en el interior de cada sociedad una rígida jerarquía racial fundada en el color de la piel y las tonalidades de esos colores.

En suma, el capitalismo se construyó sobre una extendida acción cultural que fue instalando una determinada visión del mundo, valores asociados a la lógica del capital, ciertos patrones éticos y estéticos así como un modelo de saber que se consideraba, en bloque, un proyecto civilizatorio. Cabe consignar: un proyecto civilizatorio cuyos núcleos duros, ideológicos y culturales, no eran materia opinable. Por cierto, frente a esta idea hubo matices importantes entre corrientes apologeticas del orden así como la emergencia de perspectivas francamente antagónicas que disputaban palmo a palmo las lecturas de un mundo siempre cambiante y en tensión.

Para estos fines, el concepto de hegemonía –en clave provista por Antonio Gramsci– nos permite acceder a una herramienta útil para comprender un eje central de la batalla cultural. Gramsci refiere a la hegemonía como la capacidad de dirección intelectual y moral en virtud del cual una clase dominante logra acreditarse como guía legítima de la totalidad social. El ejercicio del poder de una clase se ejerce a través de la combinación del consenso y la coerción. En las reflexiones previas –que combinan el enfoque conceptual e histórico– vimos el modo en que el devenir histórico promueve formas variables de organización de la sociedad, que imbrica complejamente las dimensiones material y simbólica.

La hegemonía permite articular a través de consensos –siempre dinámicos– la imposición y naturalización de la realidad social. Las clases subordinadas, en su caminar, van elaborando su propia visión del mundo y construyendo, poco a poco, una perspectiva que se convierte en amenaza del orden vigente.

Los sistemas educativos formales también fueron territorio de disputa en torno a la cultura dominante, las resistencias, y sus traducciones al campo educativo que goza de una autonomía relativa. La incuestionabilidad del currículo, los dispositivos evaluadores, los modos verticales en el ejercicio del poder, la organización de gobiernos escolares jerárquicos, la promoción de la competencia, el establecimiento de una disciplina exterior eran notas culturales y políticas de la educación oficial. Y si bien estos elementos forjaron buena parte de la cultura escolar, hubo resistencias y alternativas contra hegemónicas que dejaron huellas, algunas de las cuales recorreremos en este texto.

Educación, economía, política, cultura

En este capítulo venimos haciendo un análisis conceptual e histórico de tres grandes dimensiones de todo orden social: la económico-productiva, la política (e institucional) y la cultural. Nos interesaba detenernos en estas dimensiones porque el campo de la educación sistemática está atravesado por ellas. Los discursos oficiales –que no son estáticos ni monolíticos, desde luego– impulsan una serie de demandas hacia los sistemas educativos en términos de formación para la producción, para la participación política y en orden a determinados cánones culturales, valores, estéticas, saberes.

La organización de los sistemas educativos se montó sobre distintas experiencias previas en el nivel institucional, pero debió transitar el desafío de inventarse totalmente al proponerse un modelo educativo universal en el nivel elemental y a la vez diferenciado. Tal construcción tuvo variantes según los países pero no debe perderse

de vista que estos procesos ocurrían en el marco de la consolidación de los Estados Nacionales y, por eso mismo, constituía una respuesta a la lucha por la hegemonía que la burguesía triunfante daba contra la Iglesia. Y este conflicto radical ocurría porque hasta entonces la institución eclesiástica había tenido el monopolio (o casi) de la educación, de la ciencia y diversas expresiones del arte.

Por esa razón los sistemas educativos nacionales –en muchos países– nacieron en el medio de una disputa por la hegemonía con los viejos poderes desalojados de los nuevos Estados Nacionales.

En su seno surgieron vertientes que fueron consolidando verdaderos linajes pedagógicos, con líneas no siempre claramente diferenciadas. Si la disputa principal se dio entre la escuela tradicional y la llamada Escuela Nueva o Activa, hubo expresiones que compartieron las críticas sustantivas a la vieja educación pero que hicieron observaciones a las insuficiencias de las nuevas corrientes que tuvieron en el último cuarto del siglo XIX un fuerte impulso, y se expandieron por las más diversas latitudes. Lo hemos visto antes con las miradas de Jesualdo Sosa.

La reconstrucción de las corrientes dentro de los sistemas educativos dejaban ver así tres grandes proyectos: el tradicional o conservador; el liberal-social y el contra-hegemónico o emancipador. En el caso del continente americano, el primero abrevaba en las fuentes medievales, el segundo en las nuevas élites consolidadas tras el proceso independentista y el tercero tuvo como punto de partida el proyecto rodrigueano (que es pedagógico, pero también político) y se extiende en una nutrida legión de maestras y maestros de Nuestra América.

En el marco de la construcción de los sistemas educativos formales y de los Estados nacionales consolidados en los siglos XIX y XX, van desplegándose proyectos político-educativos y pedagógicos que conviven conflictiva y contradictoriamente.

Pero, por otra parte, las primeras décadas del siglo XX han sido un escenario pródigo en movimientos muy fuertes: las revoluciones Mexicana y Rusa. En esos ámbitos, hubo otro tipo de ensayos para

construir nuevas sociedades y, en ese marco, otra educación. No es todavía el momento de abordar este tópico.

Elementos de la economía, la política, la cultura y la geopolítica. El marco de la Revolución Rusa

Las transiciones del siglo XIX al XX atravesaron múltiples procesos en las cuatro dimensiones que propusimos. En el plano de la economía, se avanzó en la expansión de las relaciones sociales de producción capitalista y se aceleró una nueva fase de la Revolución Industrial. La Segunda Revolución Industrial (1850 – 1970), se expresó en desarrollos dentro de la industria química, eléctrica, de petróleo y de acero. Otros progresos esenciales durante este período incluyen la introducción de los buques de acero movidos a vapor, el desarrollo del avión y de la locomotora de vapor, la producción en masa de bienes de consumo, el enlatado de alimentos, refrigeración mecánica y otras técnicas de preservación así como la invención del teléfono electromagnético. La Revolución Industrial es considerada un proceso que se va desplegando a partir de un período fundacional en sucesivos momentos que, desde un punto socio-tecnológico, no supone una ruptura sino una profundización y amplificación de la originaria. Este período también marca el advenimiento de Alemania y de los Estados Unidos como potencias industriales, junto con Francia y al Reino Unido. Durante la Segunda Revolución Industrial, las poblaciones urbanas superaron a las del campo, haciendo más importante a las metrópolis. En los Estados Unidos esta segunda revolución industrial está asociada con electrificación de Nikola Tesla, Thomas Alva Edison y George Westinghouse y la gestión científica aplicada por Frederick Winslow Taylor. Y este desarrollo técnico y tecnológico en el plano de la producción significó tanto un cúmulo de descubrimientos que modernizaron las tecnologías disponibles como también una reorganización de los procesos de trabajo orientada a incrementar los niveles de plusvalía y a expropiar

el conocimiento obrero, como vimos anteriormente. Otro rasgo de aquella coyuntura fue la concentración y centralización del capital que generó nuevos procesos de expansión de la lógica capitalista y un empoderamiento creciente de empresas gigantescas que fueron cartelizando la economía.

El esquema económico que rigió el capitalismo de principios del siglo XIX fundado en la explotación ilimitada de la fuerza de trabajo exigió fuertes reformulaciones pues el incremento de la producción forzado por la revolución industrial, los procesos de reorganización del trabajo y la concentración y centralización del capital encontraron un cuello de botella. ¿A quiénes vender esa producción creciente, homogénea, estandarizada, si las mayorías carecían de capacidad de consumir tales bienes generados por la gran empresa?

En los países centrales el dilema de los mercados nacionales exigía respuestas del talante de la ensayada por Henry Ford: elevar la productividad del trabajo, incrementar los niveles de consumo de bienes, promover la generalización de una cultura obrera disciplinada y apta para la producción fabril.

Esta perspectiva presionaba sobre los sistemas educativos exigiendo la formación de mano de obra eficaz, dócil, productiva. Pero si esto pasaba en los países industrializados, muy otra cosa ocurría en las periferias del mundo con algunas pocas excepciones. Mientras todo el siglo XIX y buena parte del XX las mayorías sociales estaban fuera de los sistemas educativos, la presión en aquél momento fue la de promover una legislación protectora de la educación, iniciar lentamente la construcción de un verdadero sistema educativo, asignar recursos para su puesta en marcha, formar los contingentes de educadores y educadoras que llevaran adelante los proyectos político-educativos nacionales. En este punto los desarrollos fueron desiguales, destacándose en el mapa regional y también mundial los casos de Argentina y Uruguay como experiencias de democratización de la educación en un período relativamente corto.

En el plano de la política, también la transición del siglo XIX al XX estuvo atravesada por grandes movimientos sísmicos, llegando a su punto cúlmine con la Revolución Rusa y la Revolución Mexicana.

En otros países, las crisis se alimentaron de los procesos de creciente concentración de la población en las ciudades y el incremento de la conflictividad social. Mientras aumentaba la producción de bienes por la aplicación creciente del fordismo y del taylorismo se registraba un nivel de vida paupérrimo de sectores populares. He aquí un nudo de la crisis que hizo eclosión a inicios del siglo XX: una expansión de la producción material y la insuficiente extensión de los mercados para colocar tales mercancías. Pero esta fue una de las dimensiones de la crisis orgánica que conmovió al mundo en el tránsito del siglo XIX al XX. Otro elemento en el plano de la economía mundial es que esas fases de la revolución industrial reforzaron a un núcleo de países capitalistas avanzados, con burguesías muy fuertes que expandieron bajo nuevas formas el capitalismo a nivel mundial. Las burguesías más concentradas y sus Estados se insertaron en economías subordinadas a través de la construcción de infraestructura (ferrocarriles), y apuraron una interrelación jerárquica y de subordinación a través de distinto mecanismos. Las primeras “deudas externas” generadas en el curso del siglo XIX y, de modo mucho más intenso, los modelos de intercambio desigual entre la producción primaria de los países periféricos y las manufacturas de los países industrializados son muestra de esa subordinación. El proceso de centralización y concentración del capital se manifestó también a través de conflictos entre Estados, hecho que con otros factores explican la Primera Guerra Mundial, que se extendió entre 1914 y 1918.

De modo convergente, se operaron otras crisis en el campo de la política. Las democracias calificadas de principios del siglo XX aumentaron la presión popular por ampliar los procesos de democratización política y social. La conformación de las grandes ciudades transformó el mapa social y geográfico de los países, generándose

nuevas demandas, nuevos conflictos y nuevas complejidades en las urbes modernas.

En suma, la redistribución de las distintas áreas mundiales de acuerdo al poder económico, político y militar de países y fracciones del capital impulsó la profundización del conflicto geopolítico que se puso de manifiesto con la primera guerra mundial y la concreción, como ya dijimos, de las Revoluciones de Rusia y de México.

Un elemento en relación a los desarrollos de la clase obrera europea, actor principal de los estallidos revolucionarios, es que en la segunda mitad del siglo XIX afrontó crecimientos y desafíos. Así, funda el 28 de septiembre de 1864 en Londres la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT) o “Primera Internacional” que agrupó a sindicalistas ingleses, anarquistas y socialistas franceses e italianos republicanos. Se proponían la organización política del proletariado europeo y mundial. En 1872 el consejo general de la AIT se traslada desde Londres a Nuevas York donde se disuelve en 1876. La Comuna de París, notable ensayo proletario ocurrido en 1871 que se extendió por apenas dos meses fue un doloroso aprendizaje de las y los trabajadores/as organizados/as. La Segunda Internacional fue un nuevo intento, ahora impulsado por socialistas y laboristas que deseaban coordinar la actividad pero, esta vez, sin un Consejo General que la dirigiera. Fue creada en 1889, y ese mismo año declaró el 1° de mayo como Día Internacional de los Trabajadores en reconocimiento a la lucha de trabajadores y trabajadoras de Chicago por la reducción de la jornada de trabajo. Por esa huelga fueron condenados a muerte sus líderes. En 1910 instauró el Día Internacional de la Mujer Trabajadora. Esta organización, tal como fue fundada, se disolvió en 1920. Entre 1914 y 1918 se desarrolló la Primera Guerra Mundial, un hecho que dividió aguas en el campo de los partidos obreros pues sus representantes debieron votar créditos para la guerra, y en la mayoría de los parlamentos los legisladores socialistas acompañaron la fiebre guerrerista que llevó al primer gran conflicto bélico del siglo XX, mientras una minoría de tales representantes votaron contra la guerra. Estos grupos minoritarios fueron la base de la Tercera

Internacional, creada en 1919 como estrategia mundial impulsada por la naciente Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Este momento signó una ruptura del campo de las fuerzas políticas obreras: mientras una corriente apostaba a ensanchar las bases de la democracia burguesa y llegar al socialismo por vía evolutiva, otra corriente –la bolchevique– proponía la estrategia de la toma violenta del poder para crear el socialismo como nuevo orden social.

En el plano de la cultura, las pujas entre el liberalismo y el catolicismo conservador fueron una de las expresiones fundamentales de época; pero emergieron con fuerza las corrientes anarquista, socialista y comunista o los nacionalismos populares que se diferenciaron grandemente de las principales fuerzas en disputa.

Las presiones oficiales sobre el sistema educativo se expresaban no solo en la formación de trabajadores/as dóciles y productivos/as, sino en la educación de un/a ciudadano/a conformista y la imposición de una cultura que pudiera naturalizar el orden y reproducir, en el seno del sistema educativo, las desigualdades que se registraban en el plano del mercado o de las democracias calificadas y débiles de la primera mitad del siglo XX.

Estas luchas económicas, políticas, culturales y educativas fueron el caldo de cultivo de la primera gran ruptura del siglo XX: la Revolución Rusa. Ésta tuvo, desde luego, su correlato educativo.

La Revolución Rusa

Nicolás II fue el último exponente de la dinastía Romanov y fue tal vez el último de los monarcas absolutistas de Europa. A inicios del siglo XX llevó a cabo una guerra contra Japón, de anexión, y fue derrotado por las fuerzas niponas. Esta guerra perdida es parte de un escenario que alimentó una crisis económica, social y política. Los zares y zarinas gozaban de una vida dispendiosa y este hecho se combinaba no sólo con intolerables niveles de miseria de una población sumida en relaciones de servidumbre, sino por la incapacidad de la autocracia por dar respuesta a las crecientes solicitudes de participación

política de la burguesía y la aristocracia liberal; así como su imposibilidad de resolver la cuestión social y agraria. Entre 1904 y 1905 tuvo lugar la guerra entre Rusia y Japón, en la que el Imperio Ruso, como dijimos, fue derrotado. En el mismo año de 1905 hubo un estallido popular con demandas por mejoras en las condiciones de vida de las mayorías sociales. Tal movilización fue reprimida brutalmente por el zar, y este hecho dejó una marca indeleble en el pueblo ruso. Lo que a inicios de siglo era una situación muy difícil se agravó con el involucramiento de Rusia en la Primera Guerra Mundial. A tres años del inicio de la contienda en 1914, la economía entró en una crisis intolerable y tal crisis fue la base material que habilitó una rebelión generalizada que terminó con el zarismo. En efecto, el zar Nicolás II abdicó el 2 de marzo de 1917 y su hermano rechazó la corona al día siguiente. El primer gobierno provisional fue constituido por una alianza de liberales y socialistas mientras que, en paralelo, se iba configurando un poder “desde abajo” denominado “soviet”. Los “soviets” de obreros, obreras, campesinos, campesinas y soldados se desarrollaban con inusitada velocidad, alentados por la incapacidad del nuevo gobierno de satisfacer las demandas de un Pueblo hambriento e insurgente. El hecho es que el 7 de noviembre de 1917 se instaura un nuevo gobierno bajo la dirección de los bolcheviques que se propone crear el Primer Estado de Trabajadores del mundo. La Revolución Rusa sacudió los cimientos del mundo europeo y occidental, porque depuso en muy poco tiempo una monarquía de larga data y transformó el Estado de forma violenta y significativa en un lapso de apenas un año. Hay quienes comparan esta revolución con la ocurrida en Francia en 1789, dado el profundo impacto que tuvo en las potencias del momento.

La Revolución de Octubre fue una apuesta de inspiración internacionalista: para sus líderes, el proyecto socialista no se acotaba a los límites del Imperio Ruso, sino que debía expandirse para superar al capitalismo y crear una nueva sociedad bajo valores de igualdad y justicia. Por aquellos mismos años se registraron movimientos impulsados por los nacientes Partidos Comunistas –como ocurrió en

Alemania o en Italia— y que fueron sin embargo derrotados abriendo un nuevo ciclo en Europa de conflictos agudos entre las fuerzas revolucionarias y otras reaccionarias como el fascismo y el nazismo.

Breve interregno teórico: significados de las “revoluciones”

La revolución es un intento exitoso de culminar un proceso de transformación social que tiene su punto culminante con la toma del poder político. El análisis de los ensayos revolucionarios —victoriosos o no— permite entrever algunos rasgos compartidos, transversales y otras cuestiones específicas que exigen, para cada caso, un abordaje que permita dar cuenta de lo común y lo diferente.

Las denominadas “crisis orgánicas” suponen no sólo la vigencia de problemas económicos-sociales graves, sino el hartazgo mayoritario y una movilización sostenida que resulta canalizada a través de una organización y con un horizonte programático. Hablamos de un “horizonte programático” porque el proceso político que desencadena una revolución tiene mucho más claro aquellos elementos de la vieja sociedad que desea superar que un diseño de la sociedad que quiere construir. Otro factor convergente es la división entre fracciones de los grupos dominantes y el descreimiento generalizado en un sentido común justificador del viejo orden.

Tomando como ejes ordenadores aquellos que trabajamos en este mismo texto, las revoluciones tienen un componente material ligado a algún tipo de crisis de la economía que genera una situación intolerable para las mayorías populares. Ahora bien, la existencia de esta crisis económica no es garantía de que se produzca una revolución, sino un factor que abre sus condiciones de posibilidad. Existen muchísimos casos de crisis económicas agudas, producto de guerras o de la aplicación de determinadas políticas antipopulares que a menudo desataron rebeliones populares sin que tales insurgencias condujeran necesariamente a procesos revolucionarios.

Otra dimensión crítica que habilita transformaciones revolucionarias es la que corresponde al plano de la política y de las instituciones. En todas las situaciones revolucionarias se produjo una crisis de dirección del Estado, fugas o divisiones internas del bloque dominante y dirigente. Más este factor, con ser muy importante, no es decisivo si no existe, del lado de las mayorías sublevadas, un nivel de unidad, de organización, unos liderazgos y unos programas generales que permitan conducir la rebeldía no sólo hacia la destrucción de lo existente sino a la creación de lo nuevo. Y esta unidad “de abajo” se contraponen a la crisis “de arriba”, a la dificultad de las élites de afrontar con un criterio común tales coyunturas críticas.

Y tal vez la dimensión cultural sea, hasta cierto punto, la definitoria en los procesos de crisis y ruptura revolucionaria. En efecto, el ejercicio continuado de la dominación en el capitalismo se expresa, no sólo a través de muy convincentes dispositivos represivos, sino de la hegemonía cultural que permite aglutinar al heterogéneo arco de las fracciones que integran la clase dominante. En efecto: la burguesía industrial, comercial, financiera, agraria supone la coexistencia de intereses convergentes pero también contradictorios (en dinámicas siempre variables y complejas) frente a los cuales el Estado intenta sintetizar los intereses del orden a través de la política pública y sus instituciones. Así, establece un cauce y va saldando los conflictos intra-clase dominante para hacer viable el funcionamiento del sistema social. Las fracciones de la pequeña burguesía suelen ser parte de ese convite ideológico a aceptar el orden, aunque en el plano material se apropien de un fragmento muy pequeño de la riqueza creada socialmente. Finalmente, se intenta operar entre los sectores más humildes, trabajando para que adopten la perspectiva del opresor. En momentos de ruptura revolucionaria, estas construcciones ideológicas, culturales, simbólicas son puestas en cuestión y emerge, entre esas fisuras, un lugar para nuevos puntos de vista, opuestos a los valores y puntos de vista hasta entonces dominantes.

La convergencia de la crisis económica, política y cultural –una “crisis orgánica” en todo su esplendor– ha sido la plataforma de las

rupturas revolucionarias. Pero el momento de la conquista del poder político es, para los grupos hasta entonces subalternos, tal vez el más “sencillo”. La labor que se abre entonces es ciclópea: sobre las ruinas del viejo orden, se trata de crear una nueva sociedad.

Tales procesos marcan el derrotero de la Humanidad, y las distintas formas de sociedad han revelado su carácter transitorio: ningún orden social es eterno, han nacido de uno anterior y encuentran tarde o temprano el cierre de su vigencia.

Las revoluciones se encuentran con la difícil tarea de la transición. Tras las movilizaciones triunfantes de las mayorías, el nuevo gobierno emergente debe resolver los problemas que hicieron eclosión y al mismo tiempo hacer nacer nuevas instituciones, culturas, subjetividades, sujetos.

En el caso de la Revolución Rusa, es importante recordar que se trataba de un país fundamentalmente agrario, con una producción industrial limitada y una clase obrera numéricamente minoritaria. Es difícil aislar la dimensión económica de las otras dimensiones, pues apenas la revolución triunfó fue objeto de agresiones directas de potencias extranjeras, con fuerzas invasoras de más de veinte países que intervinieron entre 1917 y 1923 para ahogar el camino de transformaciones profundas iniciados aquél 7 de noviembre. El escenario de aquellos años obliga a contabilizar una economía devastada, hambrunas extensas, la participación en la Primera Guerra Mundial y una guerra civil producto del proceso político. Las divisiones y la hostilidad interna condujeron a un proceso de concentración del poder político y también depositaron en el Estado el papel excluyente en las esferas de la producción, distribución y apropiación de las riquezas.

En paralelo –y ahora en el plano político– la rebelión que terminó con el zarismo abrió cauce a un proceso inédito de doble poder: la nueva república fundada por liberales y socialistas por un lado, y los soviets de obreros, obreras, campesinos, campesinas y soldados como espacios de gobierno directo de los sectores populares. Esa dualidad se saldó en noviembre del 17 a favor del poder soviético,

con la creación de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Las dinámicas internas y externas alrededor de la Revolución desembocaron en un proceso de concentración del poder en el Partido, fusionado con el Estado.

Enormes dificultades marcaron el origen del nuevo poder que, sin embargo, aplicó un programa de transformación a fondo de la sociedad en fases sucesivas. Firmó la paz, distribuyó la tierra y expropió la gran industria y la banca, liquidando las bases materiales y políticas del poder de terratenientes y capitalistas. Llevó a cabo una industrialización acelerada y desarrolló las capacidades científicas y técnicas del país. Escolarizó a toda la población y estableció un sistema de salud universal. Otro elemento fue la transformación de las costumbres en muchas facetas de la vida cotidiana; estableció una nueva legislación sobre el matrimonio y el divorcio; legalizó el aborto; amplió los derechos de la mujer; separó Iglesia y Estado. Convocó y habilitó el despliegue del potencial creativo de escritores/as, intelectuales y artistas, desencadenando un entusiasmo innovador que arrastró a millones de personas y convirtió a la Rusia soviética en la meca del arte de vanguardia.

Estos cambios fueron una llamada de esperanza. Se vislumbraba una marcha hacia ideales de justicia, igualdad y fraternidad que había prometido la Revolución Francesa y que sólo en este proyecto político podían efectivizarse, lo cual atrajo a muchos de los sectores de opinión socialmente democráticos, igualitaristas. Todas las formas de mejora social y de creación cultural parecían posibles en la nueva Rusia que, durante los primeros años de la Revolución, fue una especie de laboratorio sociocultural de grandes dimensiones. El país recibía la visita de numerosos observadores del movimiento obrero, el pacifismo y la intelectualidad progresista del mundo entero. También de educadores/as, varios/as de los y las cuales revisitamos en estas páginas. Los desarrollos posteriores evidenciaron un agotamiento de la democracia soviética y su reemplazo por un Estado híper centralizado. Este fenómeno, por un lado, permitió nuevas conquistas pero también

la clausura de muy potentes ensayos de democracia protagónica y participativa.

En unas pocas décadas, el desarrollo económico de la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas puso al país a la cabeza de las economías del mundo. Más aún, a poco menos de veinte años de Revolución se desató la agresión nazi contra la URSS en una contienda en la que Rusia venció al nazismo al costo de casi treinta millones de muertos/as y decenas de miles de ciudades destruidas por el ejército invasor. Tras esas durísimas pruebas la Unión Soviética siguió un camino ascendente en el plano de la producción y el progreso social: en los años cincuenta eran la segunda economía mundial y fue el primer país en poner en órbita un satélite, así como el primer astronauta –Yuri Gagarin– y la primera astronauta, Valentina Tereskova.

Tras el triunfo sobre el nazismo, Europa del este quedó bajo la órbita de la URSS, y los nuevos gobiernos comunistas de Polonia, Yugoslavia, Rumania, Checoslovaquia, Hungría, Alemania Oriental, Bulgaria y Albania. En 1949 triunfó la Revolución China bajo la dirección del Partido Comunista de Mao Tsé Tung, y los años cincuenta y sesenta son escenarios de grandes procesos emancipatorios: la revolución Cubana, los procesos de liberación de las colonias africanas, un estado de ebullición en todo el mundo parecía poner en vilo al capitalismo.

La gran pregunta sobre la transición de un orden a otro, la creación de una nueva sociedad, de nuevas instituciones, nuevas prácticas, nuevas estructuras interpela a los pueblos que rompieron sus cadenas. Los grandes temas que estructuraron el orden capitalista, su organización económica, política y cultural son cuestionados radicalmente. ¿Cómo construir una economía que en lugar de estar al servicio de la acumulación de una élite esté al servicio de satisfacer las necesidades humanas y, más precisamente, de todas las personas de la sociedad sin exclusivismos ni exclusiones?, ¿cómo construir democracias sustantivas con un activo protagonismo del Pueblo como colectivo capaz de inventar su propio gobierno?, ¿cómo promover los valores de la solidaridad, la igualdad, la emancipación, el

reconocimiento entendidos como parte de una cosmovisión humanista? Todo esto estaba en cuestión con la Revolución Rusa. Bullía el nuevo orden frente a situaciones muy arduas como la miseria heredada de la Primera Guerra; la Guerra Civil que fue el trasfondo de esa revolución; la intervención militar de potencias occidentales intentando ahogar por la fuerza esa sociedad nacida de la insurgencia colectiva. Todo estaba en cuestión, la sociedad era un gigantesco laboratorio para experimentar las ansias transformadoras. Y entre las grandes discusiones de la fundación de una nueva sociedad, la educación tuvo un lugar muy importante.

Notas educativas en la Revolución Rusa

La Revolución puso en el centro del debate la relación entre lo viejo y lo nuevo. ¿Cómo debía construirse la nueva sociedad?, ¿qué valores debían guiar su creación? Y en este marco, ¿quién estaba llamado a educar al Pueblo? La máxima autoridad educativa, Antón Lunacharsky sostenía que “las masas trabajadoras están sedientas de educación” (Fitzpatrick, 1977: 45). Y, al pensar en qué educación debe crearse dice el Comisario de Instrucción Pública Lunacharsky:

El gobierno no puede dársela, ni la *intelligentsia*, ni ninguna fuerza exterior a ellas mismas. Escuelas, libros, teatros museos, y todo lo demás sólo pueden ser ayudas. El propio pueblo, consciente o inconscientemente, debe desarrollar su propia cultura. La Comisión de Educación del Estado no es, por supuesto, un poder central que dirige las instituciones educativas. Por el contrario, todos los asuntos escolares deben ser traspasados a los órganos de autogobierno local. La acción independiente de [...] las organizaciones culturales y educativas de los obreros, los soldados y los campesinos deben conseguir total autonomía, tanto en relación con el gobierno central como con los centros municipales. (Fitzpatrick, 1977: 45).

Es importante tener en cuenta que la Revolución –y sus líderes– plantearon el desafío de construir una nueva sociedad y alrededor de tal tarea hubo intensos debates y combates. ¿Cuál debía ser la relación entre lo heredado y el impulso refundacional? ¿Era el viejo Estado un aparato que podía conservar sus dispositivos y acervos técnicos al servicio de la construcción del socialismo? ¿Las herencias culturales burguesas o pre burguesas debían preservarse o no?, ¿es que crear el comunismo exigía hacer “borrón y cuenta nueva” liquidando la cultura heredada de otros tiempos? Tales controversias –que se explican cuando una mayoría social decide explorar un nuevo camino para el cual no hay fórmulas ni manuales– tuvieron desde luego un impacto en la educación.

Lo que nos dice arriba la máxima autoridad del nuevo Estado acerca de la educación es que las masas deberán educarse a sí mismas. Ese principio suponía una crítica sustantiva a las ideas de educación que fueron desplegándose a lo largo de la historia; es decir, había una organización jerárquica de los saberes, que su monopolio estaba en manos de una capa de técnicos/as, supuestos sabios/as que a menudo eran un colectivo diferente al de las y los educadores que transmitían ciertos conocimientos a los y las hijos e hijas del pueblo. La idea de que los saberes valiosos radicaban en el pueblo, sujeto que a la vez educaba y era educado, implicaba un cambio radical en la construcción de un proyecto pedagógico. Esta idea se daba en el contexto fundacional de la Revolución, y era funcional a los Soviets como órganos de gobierno locales que, de abajo hacia arriba, serían artífices del orden socialista.

Pero no todos ni todas compartían esta perspectiva política ni pedagógica. Fitzpatrick señala las agudas diferencias entre dos corrientes, una con asiento en Petrogrado y la otra en Moscú:

Los de Petrogrado, dirigidos por Lunacharsky [...], eran los más firmemente basados en lo que podría llamarse la postura ‘progresiva ortodoxa’ de los educadores europeos y americanos contemporáneos. Creían en la educación antiautoritaria y no escolástica, que

fomentaría el desarrollo completo de la individualidad del niño, utilizando los métodos de la 'escuela activa'. (Fitzpatrick, 1977: 49)

Diferente era la postura de los moscovitas, cuya figura más relevante era Pozner, quienes "pusieron el mayor énfasis en la escuela-comuna [...] que habría de ser el medio ambiente total del niño, funcionando siete días a la semana durante los doce meses del año." (Fitzpatrick, 1977: 49)

La nueva pedagogía tenía en el trabajo un principio fundamental. En este caso, el trabajo se convertía en una actividad imprescindible en dos sentidos. Por un lado para ayudar a superar el crítico estado de la economía en la naciente URSS. Pero por el otro, para recrear el trabajo con un sentido socialista, es decir, no pensado en función de la acumulación de capital sino de satisfacción de necesidades para un proyecto colectivo. Ambas corrientes canalizaron sus debates en torno al sentido del trabajo productivo, y a la tensión entre su eficacia material y su pertinencia pedagógica. Se comenzaba a diseñar la Escuela Única del Trabajo. Según un informe:

La escuela funcionaría siete días a la semana, con un día y medio dedicado a clubs y excursiones, y nueve meses al año, con un mes adicional de instrucción al aire libre durante el verano. La escuela proporcionaría gratis un desayuno caliente. Se abolían las tareas en casa, los castigos y los exámenes. Las escuelas serían auto-administradas por el Soviet de la escuela, compuesto por maestros, representantes de la población trabajadora del distrito y alumnos mayores, junto con un representante del departamento local de educación. Los maestros estarían sujetos a elección. (Fitzpatrick, 1977: 53)

El papel del trabajo en este informe se inclinaba más hacia la perspectiva de la corriente moscovita:

El trabajo productivo debe servir de fundamento de la vida escolar, no como medio de pagar el mantenimiento del niño, ni tampoco sólo como método de enseñanza, sino en tanto trabajo productivo socialmente necesario [...]. La escuela es la escuela-comuna, estrecha y

orgánicamente vinculada mediante el proceso laboral con su medio ambiente (Fitzpatrick, 1977: 53).

La construcción de este modelo escolar no resultaba una labor sencilla pues no había maestros/as para el proyecto de Escuelas Únicas del Trabajo: casi todos y todas los y las educadores y educadoras eran hostiles al gobierno bolchevique. Tampoco funcionaban –como consecuencia de esta resistencia– los soviets de enseñanza. Todo este cuadro se desplegó como un conflicto creciente entre el naciente poder soviético y los colectivos docentes, incluidos los sindicatos que eran muros de contención para hacer nacer la nueva educación soviética. Esa confrontación tuvo diferentes momentos que, entre otros, incluyó un cambio de posición de la corriente moscovita que pasó de la defensa fuerte de “escuela comuna” a una posición muy diferente:

Las tesis que habían sido aprobadas por el *presidium* del Soviet de Moscú, recomendaban el aumento de la disciplina escolar, el restablecimiento del control individual en lugar del control colegiado, la contratación de maestros con experiencia “no sólo como consejeros, como se ha hecho hasta hoy, sino como organizadores de los asuntos en los puestos de responsabilidad’ y el pago de maestros con experiencias como personal especializado. (Fitzpatrick, 1977: 68)

Se verá en este ejemplo cómo la creación de lo nuevo a menudo se ve condicionada, y los avances transformadores se ven sometidos a retrocesos producto de realidades y relaciones de fuerza.

Dejamos aquí planteado entonces la compleja tarea de reinventar la educación, ahora en clave de construcción del comunismo. Las viejas estructuras, las disensiones acerca de qué caminos seguir, las luchas entre las viejas y las nuevas tendencias fueron el escenario complejo en el que se inscribió la experiencia de las Colonia Gorki bajo la inspiración de Antón Semiónovich Makarenko.

Makarenko: educar para el comunismo (Notas desde el *Poema pedagógico*)

Entre 1920 y 1935 Antón Semiónovich Makarenko fue el primer responsable de una notable y trascendente experiencia política y pedagógica. Tuvo lugar en el marco de la revolución que dio origen a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y su audaz creación estuvo atravesada por todos los debates de época y el vértigo de no reconocer recetas preestablecidas. De sus registros como director de la Colonia Gorki se desprenden las notas que dan cuenta de su proyecto educativo para niños, niñas y adolescentes judicializados, pero, ¿de qué educación se trataba? La empresa respondía (o debía responder) a la construcción del socialismo en la Rusia Soviética. O, en las palabras esperanzadas con las que Makarenko concluye el *Poema Pedagógico*, libro que condensa el relato de la experiencia:

Sin embargo, ya es más fácil. Está lejos, lejos de mi primer día gorkiano, lleno de vergüenza y de impotencia, y ahora me parece un cuadro muy pequeño en el estrecho cristal del panorama de fiesta. Ya es más fácil. Ya en muchos lugares de la Unión Soviética se han anudado fuertes lazos de una importante obra pedagógica, ya descarga el Partido los últimos golpes sobre los últimos niños de la infancia desmoralizada e infeliz. Y tal vez se dejen muy pronto de escribir en nuestro país 'poemas pedagógicos' y se escriba un libro simple y práctico: 'La metodología de la educación comunista'. (Makarenko, 2012: 723)

Makarenko desplegó un modelo educativo fuertemente articulado con las esferas de la economía, la política y la cultura. La radicalidad y consistencia de su propuesta no sólo se ganó la impugnación de la pedagogía burguesa, sino la oposición de funcionarios/as soviéticos portadores de concepciones que nuestro educador cuestionaba por cierto reduccionismo pedagógico a partir de conceptualizaciones abstractas. Tal desligue entre la teoría y las condiciones prácticas suponían la adhesión acrítica a supuestos individualistas burgueses,

hecho que tenía como consecuencia inmediata el olvido de la importancia de la formación en y para la colectividad.

Las definiciones en torno a la vigencia, validez o utilidad de una experiencia sistematizada un siglo atrás en un contexto nacional particular –más allá de su resonancia planetaria son, desde luego, materia de controversia. Nos parece importante señalar que nunca se lee una experiencia del pasado ni del presente desde una improbable neutralidad ético-política ni desde un vacío histórico. Con los ojos de hoy es que miramos el pasado. Asumimos la complejidad de esta traducción qué permita el rescate de sus elementos vigentes. Elegimos una perspectiva que exige repensar los modos de leer hechos ocurridos en tiempos y geografías pretéritas. Nos proponemos leer ese pasado para revisar las luchas del presente. Necesitamos abreviar en el acumulado pedagógico de la Humanidad para construir, reinventando, propuestas educativas emancipadoras. Es preciso repasar qué circunstancias hicieron posible su advenimiento para comprender cabalmente la experiencia, inescindible de su tiempo: cómo y por qué nació, en qué condiciones se desplegó, cuáles fueron sus tensiones y contradicciones, cuáles sus límites y sus proyecciones, quiénes fueron los actores y actrices, qué sedimento dejaron para avanzar en una educación y una sociedad radicalmente igualitaria. O, dicho en palabras de Rosa Luxemburgo, se trata de ir “por un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres”.

Por su parte es necesario comprender los supuestos y sentidos que orientaron esa invención pedagógica, sus definiciones y métodos, cuáles fueron sus opciones en un mar de complejidades que atravesó entonces la totalidad social en ebullición. Tal traducción –cabe acotar– también es materia de controversia pues, ¿cómo leer a un autor cuya obra lo trascendió y es retomado en nuevas condiciones y bajo nuevas realidades?, ¿quién tiene la vara de la adecuada transcripción del mensaje pedagógico que Makarenko produjo en contextos tan lejanos?, ¿cómo recuperar, sosteniendo principios de legitimidad, validez, relevancia, pertinencia y rigor los núcleos

centrales de una pedagogía que, por su parte, ha sido ignorada por las pedagogías hegemónicas de hoy y también por la educación tradicional de raigambre democrático-liberal de ayer?

Los interrogantes que formulamos también los sugerimos para retomar el legado de Simón Rodríguez y estos planteos son igualmente necesarios para Makarenko. Nuestro intento –este libro– apunta a recuperar y hacer visible con rigor analítico y con una cierta “traducción” al presente del acervo pedagógico, experiencias o grandes corrientes, proyectos político-educativos, el trabajo de pedagogos y pedagogas, pedagogías. Esta traducción es del pasado al presente pero también la hacemos para que, en clave de la tesis XI de Marx sobre Feuerbach,¹ brinde elementos para una acción pedagógica fundada que apuesta por una educación emancipadora. Intentamos, pues, contribuir a construir una respuesta satisfactoria a nuestro pedagogo y a su pedagogía, y pensamos que su re-lectura en términos de aportes a las luchas del presente es, tal vez, la traducción más fiel del legado makarenkiano: entender para actuar, actuar para transformar, transformar para emancipar. Tal punto de partida –y objetivo central de Makarenko– se propone así colocar estas páginas, es decir, una interpretación del *Poema Pedagógico* (2012), en un mismo linaje epistemológico, pedagógico y político.

Makarenko transmite algunas ideas fuerza que resultan anclajes indispensables para pensar una educación libertaria. En primer lugar, destaca la intencionalidad política de la educación y su necesaria ligazón con un proyecto de sociedad y de ser humano. El sustento filosófico y político de su pedagogía resulta un ingrediente sustantivo de su proyecto educativo. En segundo lugar, la manera de pensar formas de participación en la vida común y el papel irremplazable de “lo colectivo”. Lo colectivo, como categoría central de la cosmovisión de Makarenko, expresa una plataforma sustantiva sobre la cual asentar un proyecto educativo transformador. La recreación de modos

¹ Dice la tesis XI de Marx sobre Feuerbach: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modo el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”.

de democracia participativa y protagónica así como el ejercicio de pensar la construcción de lo común se cuentan entre los principales objetivos de una pedagogía comunista. Por cierto, –agreguemos complejidad a la cuestión– tal definición entraña una tensión con la dimensión de lo individual. Para Makarenko, lo individual no sólo es irrelevante sino incluso perjudicial: la colectividad es la unidad que da sentido a la participación de cada quién. Sin embargo, la vida de esa comunidad refleja en el relato del *Poema pedagógico* (2012) la polifonía de voces, estilos, rasgos personales que la enriquecen. Los hechos, así, desmienten en parte las palabras de Makarenko pues lo individual sí cuenta en la construcción de un proyecto común. De todos modos, este es un gran tópico que atraviesa la historia de la pedagogía (y que incluye elementos filosóficos, antropológicos, sociológicos, culturales, etc.)

Tercero, el papel del trabajo como organizador de la vida social y del proyecto educativo. Así como la vida colectiva constituye un modelo de sociedad y de política, de ciudadanía, de democracia, el trabajo provee la base material de esa sociedad a construir y se requería entonces educar en las reglas de un modo de producción, distribución y apropiación en transición al socialismo.

Una educación de la vida y para la vida, no conformista, que integra mundos escindidos en la educación heredada del orden burgués y permite la superación de la división social del trabajo; la imbricación del trabajo manual e intelectual; la integralidad del proyecto pedagógico, su rebasamiento respecto del perímetro áulico; su sustento ético-político, etc.

Estas definiciones estructuraron una institución cuya pedagogía rebasaba el marco del trabajo escolar: todo allí se convertía en un duro proceso de invención y de aprendizaje. Un elemento curioso de la experiencia de la Colonia Gorki es que su desarrollo se desplegó no sólo sin la teoría pedagógica oficial –burguesa o (por así llamarla) proto-soviética– sino contra muchos de sus principales principios y postulados, o, más precisamente, sus interpretaciones “educacionistas” (es decir, miradas que reducen el análisis a la esfera pedagógica,

como si pudiese disociarse del contexto social más general o de otras lecturas epistemológicas, filosóficas, etc.).

El proceso de creación de la Colonia Gorki como proyecto pedagógico fue arduo. Aquí nos proponemos recuperar aquellos hallazgos que bien describe Makarenko y que interpela el buen sentido de todo educador y educadora. Si tenemos la suficiente apertura, el *Poema Pedagógico* nos ayudará a revisar nuestros propios fundamentos, nuestros fines y nuestros métodos.

Recuperemos algo de contexto: tras largos siglos de dominación zarista en Rusia el estallido revolucionario dirigido por las y los bolcheviques se propuso dar fin al capitalismo y superarlo, creando un orden socialista orientado a su posterior evolución comunista, un concepto que, aunque tuvo algunos esbozos posibles, se presentaba entonces más bien como una abstracción cuyos contornos se irían (o se irán) definiendo en el discurrir histórico.

Entre las herencias de la vieja sociedad se registraba la existencia de amplísimos contingentes de niños, niñas, adolescentes y jóvenes privados/as de los más elementales derechos, una parte de las y los cuales tuvieron incursiones delictivas que –en sociedades clasistas– habrían marcado para siempre un destino de marginalidad. El naciente poder soviético le plantea a Makarenko el trabajo con adolescentes y jóvenes judicializados/as, poniendo en marcha un proyecto que contribuya desde el campo de la educación a la construcción de la sociedad comunista. Lanzado al ruedo en 1920, Makarenko despliega con convicción y enormes esfuerzos su labor asumiendo la carencia de una teoría pedagógica adecuada. En tales circunstancias, la invención se procesaba dialogando y a la vez controvirtiendo con pedagogías, pedagogos/as y autoridades pedagógicas de su tiempo y de otros tiempos.

Makarenko trascendió a su tiempo por razones diversas. Una que queremos subrayar aquí es su actitud frente a la inexistencia de fórmulas y las innumerables dificultades de la vida diaria en la Colonia Gorki. El modo en que su proyecto va tomando contornos más nítidos, en que se va forjando una creación colectiva y un método que

inventa a partir de sólidos principios éticos, una firme voluntad de transformar, gran paciencia pedagógica y una confianza muy fuerte en la capacidad de la comunidad, que es política y educativa. Repasamos, en las páginas que siguen, los principales hallazgos de la pedagogía makarenkiana.

***La Colonia Gorki: hacia una pedagogía comunista.
Primeras notas de la pedagogía makarenkiana***

Los primeros pasos de la Colonia fueron muy duros. En las páginas iniciales del *Poema pedagógico* Antón Semiónovich Makarenko describe angustiosamente las grandes carencias materiales y también los rasgos de esos muchachos y muchachas que venían de vidas truncadas, violentadas y violentas. Así destaca las condiciones de existencia y algunas consecuencias de aquél estado inicial de cosas. Señalaba él que “...la necesidad primordial del hombre es la comida. [...] Nuestros educandos tenían siempre hambre, y esto nos complicaba sensiblemente su reeducación moral” (Makarenko, 2012: 30).

Las condiciones que rodean al concepto encierran un elemento que Makarenko juzga particularmente valioso: “Nuestra extraordinaria pobreza tenía, sin embargo, un aspecto bueno, que después ya no existió jamás. Igual de pobres y de hambrientos éramos también nosotros, los educadores” (Makarenko, 2012: 32).

Si uno de los obstáculos era la pobreza material, otros se ligaban a las rémoras morales de un sistema social que la Rusia Soviética se proponía sepultar. En aquellos momentos fundacionales Makarenko detecta y combate el robo, y el análisis de su incidencia en la vida de la Colonia se posiciona en el plano ético-político y en la relevancia que le asigna a la colectividad en el proyecto pedagógico:

El robo en una colectividad no es terrible porque desaparezca una cosa, ni porque uno salga perjudicado ni tampoco porque otro continúe robando, sino principalmente, porque anula el ambiente general de seguridad, aniquila la confianza mutua entre los camaradas,

engendra los instintos más antipáticos de la desconfianza, la preocupación por los efectos personales, un egoísmo receloso y agazapado. (Makarenko, 2012: 685)

Otras prácticas –como el juego de naipes– conducían a unos mismos efectos desarticuladores de la vida en común: tal era la importancia de combatir dichas actividades mucho más allá de su cuestionamiento meramente moral. Traduzcamos. Makarenko entendía la moral centrada en cada individuo y la aspiración educativa al logro de cierta honestidad como una herencia pequeñoburguesa, y aunque hasta cierto punto la valoraba positivamente proponía, a cambio, la idea de la superioridad de la moral colectiva, comunista. En este primer momento deja claro cómo la pobreza material y los valores de la sociedad que se proponía sepultar entra(ba)n claramente en conflicto con los ideales del comunismo. Tal tensión constituía un obstáculo a la construcción de personas comprometidas con el proyecto comunista.

En el plano material se fueron desarrollando actividades económicas que sin duda permitieron resolver mucho más que las necesidades elementales de supervivencia, seriamente amenazadas al inicio de la experiencia. Pero, junto con su relevancia material, el trabajo tenía una evidente centralidad política. También organizativa y, sobre todo, pedagógica. En suma, la carencia material y las visiones del mundo a contramarcha del ideal revolucionario, con todos sus efectos prácticos, constituyeron un verdadero desafío para la construcción emprendida por Makarenko. Y todo esto, se dijo ya, en el marco de una Revolución inédita, inesperada y agredida por todas las vías desde su mismo nacimiento. Todo estaba por inventarse.

La teoría pedagógica según Makarenko no puede ni debe desvincularse de la (pre)ocupación práctica en las dimensiones política, cultural y organizativa. La teoría debe abreviar en la realidad y alimentarse de ella, para volver a la práctica de manera enriquecida, desplegando una espiral dialéctica ascendente entre teoría y práctica. La Colonia Gorki no es producto –exclusivamente al menos– del

genio pedagógico de Makarenko. La Colonia Gorki es una esforzada creación colectiva en el marco de una revolución social. La omisión de este aspecto del proceso puede llevar a una idealización de la experiencia y de su principal protagonista, obviando las condiciones históricas que hicieron posible su concreción.

Crítica del teoricismo

El *Poema pedagógico*, desde el primer momento, refleja la brecha insalvable entre la teoría pedagógica dominante y las necesidades de una pedagogía que pudiese anclar con eficacia en una realidad inédita y desafiante. Esta irrupción de un escenario concreto y novedoso –advierte nuestro pedagogo– ha sido completamente ignorada por las grandes obras de educadores y educadoras reconocidas:

Para mí y para mis compañeros, los primeros meses de nuestra colonia no fueron sólo meses de desesperación y de tensión impotente: también fueron meses de búsqueda de la verdad. En toda mi vida había leído yo tanta literatura pedagógica como en el invierno de 1920. [...] El fruto principal que yo obtenía de mis lecturas era una firme y honda convicción de que no poseía ninguna ciencia ni ninguna teoría, de que era preciso deducir la teoría de todo el conjunto de fenómenos reales que transcurrían ante mis ojos. Al principio, yo no siquiera comprendía, pero veía, simplemente, que no necesitaba fórmulas librescas, que, de todas suertes, no podría aplicar a mi trabajo, sino un análisis inmediato y una acción también inmediata. Con todo mi ser sentía que debía apresurarme, que era imposible esperar un solo día más. La colonia estaba adquiriendo crecientemente el carácter de una cueva de bandidos. (Makarenko, 2012: 20)

Makarenko intentó buscar en los libros verdades aplicables a las realidades que debía afrontar y no pudo hallarlas allí. La crítica a las “pedagogías consagradas” no ahorra adjetivaciones en su escrito:

Con repugnancia y con rabia pensaba yo acerca de la ciencia pedagógica. ¿Cuántos años lleva existiendo? ¡Qué nombres, qué

pensamientos brillantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! ¡Cuántos libros, cuánto papel, cuánta gloria! Y al mismo tiempo, un lugar vacío, nada que pueda corregir a un solo granuja, ningún método, ningún instrumento, ninguna lógica, nada. Pura charlatanería. (Makarenko, 2012: 115-116)

El cuestionamiento a las pedagogías elaboradas tan lejos de su realidad concreta, tan estériles para dar respuesta a los desafíos de cambios profundos en tiempos de transición revolucionaria, se extendía a las autoridades pedagógicas, que integraban lo que él denominaba ácidamente el “Olimpo Pedagógico”. Si bien encontraba en las autoridades soviéticas algunos/as aliados/as, una parte importante del elenco gubernamental de su territorio lo sometía a un asedio permanente.

Makarenko criticaba una idea de niñez y de desarrollo de la personalidad que abrevaba en la literatura pedagógica consagrada y cuyas raíces subjetivistas e idealistas describe con agudeza:

En las ‘nubes’ se consideraba al niño como un ser henchido de gas de composición especial, cuyo nombre ni siquiera se había tenido tiempo de inventar. Por lo demás, se trataba siempre de la misma alma pasado de moda que dio tanto quehacer a los apóstoles. Se suponía (hipótesis de trabajo) que ese gas poseía la facultad del autodesarrollo y que lo único que hacía falta era no ponerle trabas. Sobre ello habían sido escritos muchos libros, pero todos ellos repetían, realmente, las sentencias de Rousseau: ‘Tratad a la infancia con veneración’- ‘Tened cuidado con poner trabas a la naturaleza’. El dogma principal de esta doctrina consistía en que, en esas condiciones de veneración y obsequiosidad para con la naturaleza, del gas arriba mencionado tendría que salir, obligatoriamente, la personalidad comunista. (Makarenko, 2012: 424-425)

Las realidades que se vivían en la Colonia Gorki desmentían estas ideas que anunciaban una espontánea generación de hombre y mujeres prestos/as para la fundación de una nueva sociedad. El

naturalismo pregonado por las teorías “bien pensantes” tenía efectos muy diferentes a los esperados por las autoridades pedagógicas soviéticas:

 Pero en las condiciones de la naturaleza pura, surgía, realmente, sólo lo que podía brotar de una manera natural, es decir, las vulgares malezas del campo. Ahora bien, este hecho no turbaba a nadie: para los moradores de las nubes lo que tenía valor eran los principios y las ideas. Mis indicaciones acerca de la discordancia práctica entre la maleza obtenida y el proyecto que debía forjar la personalidad comunista eran tildadas de practicismo, y, si se deseaba subrayar mi verdadera naturaleza decía: Makarenko es un buen práctico, pero se orienta débilmente en la teoría. (Makarenko, 2012: 424-425)

La pedagogía comunista que Makarenko aspira a enriquecer a partir de la Colonia Gorki tuvo una génesis y un despliegue muy accidentados. Esa conquista pedagógica fue diferente a los relatos idílicos de cierta pedagogía que tiende a desdramatizar procesos complejos, contradictorios, repletos de tensiones e insuficiencias. La creación de la pedagogía makarenkiana –por así decir– fue un arduo esfuerzo pleno de luchas, de avances pero también de retrocesos y límites.

La ira como motor de la invención pedagógica

En sus relatos revela la existencia de un insospechado motor para la creación de una nueva pedagogía. No fueron los libros pedagógicos los puntos de inflexión para inventar lo nuevo, sino la furia. Cambiar ese modo de estar en el mundo fue un proceso traumático en el que, lejos de pacíficos métodos para acceder a la razón y al corazón, tuvieron un lugar central la coerción y el temor. El punto resulta muy relevante para ubicar “terrenalmente” procesos que apuestan por cambios culturales de gran calado. Entender razones y corazones de tales procesos, viendo críticamente y sacudiendo la ilusión idílica que los rodea es un imperativo analítico de gran importancia. Esta actitud epistemológica permite entender las complejidades,

tensiones y contradicciones, pero también conquistas, respecto de los modos de atravesar esas transiciones, esas creaciones que luego nos maravillan. Lo nuevo que nace y lo viejo que muere están imbricados: los procesos históricos contienen impurezas cuya comprensión es la base de aprendizajes efectivos. Makarenko lo dice con toda crudeza, y justifica su acción en el marco de un proceso que combinaba métodos y énfasis políticos.

Así llegamos a estos traumáticos primeros pasos. Los colonos² que llegaron al inicio de la experiencia fueron desarrollando actitudes cada vez más desafiantes frente a las autoridades institucionales y pedagógicas. Tales desbordes –crecientes– amenazaban con convertir aquella institución en un verdadero infierno. Ni Makarenko ni sus educadores y educadoras daban en la tecla para orientar el rumbo de una nave que parecía a la deriva. Pero algo sucedió, muy fuerte, que revirtió el clima de la Colonia:

Sucedió que no pude mantenerme más tiempo en la cuerda pedagógica. Una mañana de invierno pedí a Z. que cortase leña para la cocina. Y escuché la habitual contestación descarada y alegre: - ¡Ve a cortarla tú mismo: sois muchos aquí! Era la primera vez que me tuteaban. Colérico y ofendido, llevado a la desesperación y al frenesí por todos los meses precedentes, me lancé sobre Z. y lo abofeteé. Lo abofeteé con tanta fuerza, que vaciló y fue a caer contra la estufa. Le golpeé por segunda vez y, agarrándole por el cuello y levantándole, le pegué una vez más. De pronto, vi que se había asustado terriblemente. Pálido, temblándole las manos, se puso precipitadamente la gorra, después se la quitó y luego volvió a ponérsela. Y probablemente yo hubiera seguido golpeándolo, pero el muchacho, gimiendo, balbuceó: ‘- Perdóneme, Antón Semiónovich’. Mi ira era tan frenética y tan incontenible, que yo me daba cuenta de que, si alguien decía una sola palabra contra mí, me arrojaría sobre todos para matar, para exterminar a aquél tropel de bandidos. En mis manos apareció un atizador de hierro. Los cinco educandos permanecían inmóviles junto a

² En un primer momento eran varones. Con el tiempo se fueron incorporando mujeres.

sus camas. B. se arreglaba precipitadamente algo en el traje. Me volví hacia ellos y les conminé, golpeando con el atizador el respaldo de una cama: - O vais todos inmediatamente al bosque a trabajar o ahora mismo os marcháis fuera de la colonia con mil demonios. Y salí del dormitorio. (Makarenko, 2012: 22)

Este relato recoge sus furibundas reacciones, sentimientos incandescentes que lo atravesaron en ese momento clave. Como él mismo reconoce, en tales circunstancias emergía una violencia interna que no pudo procesar y que inspiró su repuesta concreta. Makarenko se ganó el respeto a partir del temor, y sólo en un proceso progresivo convirtió ese temor en conciencia colectiva (e individual, sin la cual no hay colectividad posible).

El tema de la autoridad y del poder en contextos de anomia aparece reflejado entre las prioridades políticas y pedagógicas de Makarenko. ¿Hasta qué punto era una “actitud” pedagógica?, ¿qué clase de educación es esta, y cuyos límites rebasan ampliamente el ámbito del trabajo escolar?, ¿qué pedagogía puede pensarse cuando están devastados los códigos más elementales de convivencia? Makarenko vislumbraba lo colectivo, la búsqueda de lo común como la argamasa de la nueva sociedad. Lo hacía como puente de transformación frente a la cultura individualista y a la falta de todo proyecto común que habían experimentado en su vida anterior aquellos/as muchachos y muchachas. Del relato se desprende la conclusión de que tales ideas de fraternidad, disciplina, autoconciencia no eran accesibles ni por el discurso ni por la experiencia. Cuando los límites del respeto fueron transgredidos la furia genuina dio paso a un momento coercitivo que sacudió la percepción de las y los colonos/as. Esa estrategia no estaba en ningún manual y resultó de una eficacia evidente. Digamos de paso que tal ejercicio no es una recomendación que Makarenko sugiera como método pedagógico, sino que es una reflexión sobre su propia experiencia concreta, distinta de otras y, también, de lo que los libros enseñaban. He aquí una importante definición pedagógica: aunque los libros o el conocimiento de otras

propuestas educativas enriquezcan la mirada del o la educadora, no hay modo de escapar al análisis concreto de la situación concreta. Cada institución, cada grupo, cada circunstancia requieren de un abordaje integral y activo del colectivo docente (y, en nuestro caso, de la totalidad de la comunidad educativa) para encontrar respuestas a los desafíos pedagógicos que plantea una realidad que es única. Así, Makarenko cuestionaba pedagogías aceptadas sin más, elaboradas en otros tiempos y geografías, apoyadas en concepciones alejadas de toda aspiración revolucionaria, adoptadas de modo irreflexivo por las propias autoridades pedagógicas que debían controlar su trabajo. Tal posicionamiento le valió enemigos y conflictos que, a fin de cuentas, potenciaron la creación de esa pedagogía makarenkiana.

La pedagogía de Makarenko y la educación comunista

¿Qué rasgos relevantes contiene la experiencia de Colonia Gorki? Un recorrido por las páginas ardientes del *Poema pedagógico* deja entrever un verdadero árbol conceptual y un método. Éstos fueron forjados en diálogos tensos con la teoría existente y en relaciones conflictivas con las autoridades pedagógicas. En aquellos días de vientos revolucionarios todo estaba en discusión en la sociedad, y emergían fuertes debates sobre la cultura, la producción, la pedagogía. Todo estaba en una fragua violenta y el proceso de participación convocaba a la invención: había un mundo nuevo que crear que se montaría sobre la destrucción del viejo.

Un punto de partida que Makarenko confiesa con franqueza es su total ignorancia acerca de cómo abordar la tarea, junto a la decisión inquebrantable de avanzar hasta el final (sea cual fuese dicho final) en el marco de una difícil existencia cotidiana:

[...] hablando con propiedad, no conocíamos nuestra profesión: nuestra jornada de trabajo estaba llena de errores, de movimientos inseguros, de ideas confusas. Y por delante teníamos unas tinieblas infinitas, en las que discerníamos difícilmente, a retazos, los

contornos de nuestra futura vida pedagógica. [...] Teníamos únicamente dos cosas fuera de toda duda: nuestra firme resolución de no abandonar la causa, de llevarla hasta el final, aunque el final fuese triste. Y había, además, ese ‘vivir cotidiano’: entre nosotros, en la colonia y alrededor de nosotros. (Makarenko, 2012: 85)

Así se daban, entonces, las condiciones de creación y desarrollo de una pedagogía que estaba por inventarse, en un contexto signado por las grandes dificultades materiales y por la marcha en curso de una revolución social. Tales elementos deben ser tenidos en cuenta a la hora de comprender la apuesta por una nueva pedagogía como cuerpo de prácticas, de ideas, de relaciones, de tensiones y contradicciones.

Entre sus núcleos duros de sentido se destacan, a saber: el lugar de lo colectivo, el papel del trabajo y la formación de productores/as-gobernantes. Lo educativo, así, adquiere una densidad y extensión que trasciende la vida escolar. El libro destina muy poco espacio a los problemas vinculados a la vida en las aulas, y cuando lo hace lo vincula de modo bastante directo a sus inquietudes como formador de hombres y mujeres comprometidos/as con la construcción colectiva de un orden comunista. Repasemos algunos de los grandes temas en cuestión.

Una pedagogía de lo colectivo y de la colectividad

Un elemento fundamental del proyecto de la Colonia se centra(ba) en el lugar de lo colectivo. Para Makarenko, la colectividad era la entidad que configuraba lo común. Tal proyecto identitario no ocurría “naturalmente”: por el contrario, se trataba de un esfuerzo permanente que exigía aprendizajes, batallas y construcciones muy arduos. La dimensión de la tarea sólo pudo ser calibrada tras un duro recorrido a tal punto que confiesa que, si hubiese tenido idea del esfuerzo, hubiese abandonado la pelea antes de empezar:

El cuadro, en general, era penoso pero, de todas suertes, los brotes de la vida colectiva crecidos durante el primer invierno germinaban calladamente en nuestra sociedad. Y era preciso salvarlos fuera como fuera, sin permitir que les ahogase la llegada de los refuerzos. Yo creo que mi mérito principal radica en haber sabido comprender esta importante circunstancia y el haberla valorado exactamente. La defensa de esos primeros brotes fue luego un proceso tan increíblemente difícil, tan infinitamente largo y penoso que, de haberlo sabido antes, es seguro que me hubiera intimidado y habría renunciado a la lucha. Por fortuna, me sentía siempre en las vísperas del triunfo, aunque para esto hacía falta ser un optimista incorregible. En cada jornada de mi vida de entonces había obligatoriamente fe, alegría y desesperación. (Makarenko, 2012: 66)

Esta construcción colectiva reconocía distintos aspectos. Makarenko advierte a propósito de su largo proceso de maduración. Se va configurando en un caminar colectivo, pero nada espontáneo. De aquí emerge un proyecto compartido, que prefigura lo que él denomina “estilo”. Y lo formula en estos términos:

El estilo es la cosa más delicada, la que antes se echa a perder. Hay que cuidar de él, observarlo cotidianamente: el estilo exige el mismo insistente desvelo que un macizo de flores. El estilo se crea muy lentamente, porque es inconcebible sin una acumulación de tradiciones, esto es, de principios y de hábitos, aceptados no ya por la conciencia pura, sino por el respeto consciente de la experiencia de las generaciones adultas, del gran prestigio de una colectividad íntegra, existente en el tiempo. (Makarenko, 2012: 623)

¿Qué papel jugaba la disciplina en relación a lo colectivo? Este delicado punto ha sido materia de debate y de combate entre Makarenko y las autoridades encargadas de su supervisión. En su perspectiva, la disciplina externa constituía un indispensable elemento pedagógico hasta que se formara el carácter en los atributos que hacen a la cultura del comunismo:

En mi informe acerca de la disciplina yo me había permitido poner en duda el acierto de tesis que entonces eran reconocidas generalmente y que afirmaban que el castigo no hace más que educar esclavos, que se debía dar libre espacio al espíritu creador del niño y, sobre todo, que era preciso hacer hincapié en la auto organización y en la disciplina. Me permití sostener el punto de vista, para mi incuestionable de que, mientras faltasen la tradición y los hábitos elementales de trabajo y de vida, el educador tendría derecho a la coerción, a cuyo empleo no debía renunciar. [...] A mi juicio, se imponía la educación de un ser resistente y fuerte, capaz de ejecutar incluso un trabajo desagradable y fastidioso si así lo requerían los intereses de la colectividad. En total, defendí la formación de una colectividad entusiasta, fuerte, y, si era preciso, severa. Y sólo en tal colectividad cifraba todas mis esperanzas. Pero mis adversarios me arrojaban a la cara los axiomas de la paidología y todo lo veían partiendo únicamente del 'niño'. (Makarenko, 2012: 139)

Es decir, el “niño como centro” asumido como plataforma exclusiva por algunos/as de los y las partidarios/as de la pedagogía oficial soviética, no hacían lugar a la labor fundamental de la educación comunista: la formación para la colectividad. Tal idea nueva constituía un principio político y pedagógico. Esta certeza makarenkiana tuvo multitud de seguidores/as, pero también de adversarios/as. En la perspectiva de Antón Semiónovich, incluso el castigo tenía un sentido profundamente pedagógico y en modo de pensar y de actuar, la tensión entre lo individual y lo colectivo era una falsa dicotomía. Lo colectivo era garantía del desarrollo de todos y todas, y aunque pudiesen registrarse “crisis personales”, las únicas importantes eran las “crisis colectivas”, la posibilidad de la muerte de la colectividad por su estancamiento, mal principal contra el cual toda acción política y pedagógica debía actuar:

En una colectividad como la nuestra, la falta de claridad en las rutas personales no podía originar crisis. Las rutas personales son siempre confusas. ¿Y qué es una ruta personal clara? Es la renuncia a la colectividad, es un espíritu pequeñoburgués concentrado: preocuparse,

desde la más tierna edad, de algo tan fastidioso como el futuro pedazo de pan, como esa misma decantada calificación. ¿Calificación de qué? De carpinteros, de zapateros, de molineros. No, yo creo con firmeza que, para un muchacho de dieciséis años, la calificación más valiosa de nuestra vida soviética es la calificación de combatiente y de hombre. Me imaginé la fuerza de la colectividad de los colonos y repentinamente comprendí en qué consistía la cuestión: naturalmente, ¿cómo podía haber tardado tanto en darme cuenta? Todo consistía en el estancamiento. No se podía tolerar ningún estancamiento en la vida de la colectividad. (Makarenko, 2012: 425)

Este tópico entraña cuestiones de primer orden acerca del fundamento de la acción pedagógica, que bascula entre el interés individual de niños/as y jóvenes en diálogo tenso o complejo, si se quiere, con el interés colectivo, que constituye el verdadero sentido y el fin último de la educación comunista.

Otra esfera fundamental del proceso pedagógico era la producción y su contracara humana, el trabajo. Esta actividad tiene dimensiones a ser consideradas. Veamos algunos de los elementos que, sobre este tópico, se manifiesta en el relato del *Poema Pedagógico*.

Trabajo, base material y buen gobierno: aportes a una educación integral

El trabajo constituía una actividad aglutinante de la colectividad, y esto era así por más de una razón. Por un lado era un imprescindible medio de resolver las urgencias materiales descritas de manera cruda por Makarenko. El hambre fue una marca en el orillo de las primeras oleadas de colonas y colonos. La falta de los bienes más elementales reclamaba la puesta en práctica del principio según el cual, “quién no trabaja no come”. Lentamente se fueron resolviendo las necesidades más perentorias, avanzando en un proceso gradual de enriquecimiento material de la colonia.

Pero el sentido del trabajo trascendía este lugar –sin duda sustantivo– de la economía para instalarse como organizador de la vida

colectiva y, por su parte, constituía un elemento pedagógico de primer orden en relación con objetivos fundamentales de la vida de la Colonia. Si había que formar a los y las comunistas para el porvenir inmediato, lo colectivo y el trabajo debían ser dos sólidos fundamentos de la nueva sociedad que se estaba gestando. La educación y el trabajo se contenían mutuamente en una relación compleja. Se “aprendía a trabajar” y el trabajo constituía un elemento medular de la pedagogía comunista. El trabajo, a su vez, exigía un nivel creciente de organización y división técnica para avanzar en la provisión de diferentes necesidades materiales o culturales.

La organización se fue perfeccionando, y la creación de los destacamentos es resaltada especialmente por Antón Semionóvich como el germen de una sociedad nueva, pero advierte a personajes con cierta incidencia en el campo pedagógico como los principales tractores de estas invenciones:

El más importante de esos hallazgos fue el de los destacamentos y sus jefes. [...] La importancia de principio del sistema de nuestros destacamentos se hizo notoria bastante más tarde, cuando los destacamentos de nuestra colonia agitaron el mundo pedagógico con la amplia marcha de la ofensiva y sirvieron de blanco a las ingeniosidades de algunos escritorzuelos pedagógicos. (Makarenko, 2012: 216)

Antón Semiónovich reflexiona a propósito de la denominación de los “destacamentos”. ¿Por qué eran así llamados, y despertaban las más entusiastas adhesiones de las y los colonos?: “La palabra ‘destacamento’ era un término de la época revolucionaria, de aquél tiempo en que las olas de la Revolución no se habían formado aún en las esbeltas columnas de los regimientos y divisiones. La guerra de guerrillas, sobre todo largas en Ucrania, era llevada a cabo exclusivamente por destacamentos” (Makarenko, 2012: 220).

Esta configuración organizativa fue atacada por los habitantes del Olimpo Pedagógico. Según el *Poema pedagógico*, es por aquí donde comenzó a tomar cuerpo la Colonia Gorki como proyecto colectivo:

Yo no quería impedir ese juego semiconsciente de los instintos revolucionarios de nuestros colonos. Los escritorzuelos pedagógicos que condenaron con tanta severidad nuestros destacamentos y nuestros juegos militares eran simplemente incapaces de comprender de qué se trataba. Para ellos, los destacamentos no eran un recuerdo agradable: no respetaban sus casitas ni su psicología y disparaban tanto contra lo uno como contra lo otro, sin tener compasión ni de su ‘ciencia’ ni de sus entrecejos fruncidos. No había nada que hacer. En contra de sus gustos, la colonia empezó por el destacamento. (Makarenko, 2012: 219)

Un elemento que hace a la vida en comunidad es el ejercicio del poder. ¿Cómo construir modos de gobierno y participación congruentes con la sociedad comunista que se pretende alumbrar? Aquí, el trabajo jugaba un papel de primer orden. Los destacamentos, nacidos como estructuras dinámicas de organización del trabajo en la Colonia –y hablamos de trabajo en un sentido amplio– tenían siempre una persona que ocupaba el rol de jefe o jefa que asumía la conducción de las tareas que les correspondían como grupo. Tenían un carácter permanente, se ligaban a funciones que se prolongaban en el tiempo y aseguraban la reproducción de la vida de la Colonia.

Al principio, el propio Makarenko designaba a las personas que tomaban el rol de jefes o jefas, pero con el paso del tiempo, nuestro pedagogo citaba a reuniones cada vez más asiduas, de modo que se fue desembocando en una dirección colectiva que recibió el bautismo de “Soviet de Jefes”. Lo colectivo era un valor que se traducía a un dispositivo concreto. Otro elemento sumamente relevante era la decisión de que ningún colono o colona que ostentase poder de mando estaba eximido de sus responsabilidades. Allí se estaba incubando un modelo de gobierno colectivo, desburocratizado y comprometido con el proceso de fundación de un nuevo orden:

En el Soviet de jefes, la elección de cada nuevo miembro se acompañaba siempre de una discusión sumamente minuciosa. Gracias al sistema de cooptación, disponíamos siempre de excelentes jefes y, al

mismo tiempo, de un Soviet que, como un todo único, jamás interrumpió su actividad ni presentó su dimisión. Norma muy importante, mantenida hasta hoy, fue la prohibición absoluta de que el jefe gozase del menor privilegio: nunca obtenía ningún privilegio ni se libraba del trabajo. (Makarenko, 2012: 221)

Se verá que este ejercicio del poder tiene una dimensión investigativa y educativa, pues se van configurando, a partir del ensayo, una estructura y unas relaciones de gobierno. También contiene un componente organizativo y comunicacional interno y externo. Estos dos elementos –configuración de destacamentos con responsables y construcción de una dirección colectiva– se complementaron con un tercer elemento enteramente novedoso y generador de una gran capacidad de formar organizadores y líderes: se trata de los denominados “destacamentos mixtos”. Tales colectivos se crearon para dar repuesta a necesidades provisorias o acotadas en el tiempo. Se creaban a los fines de resolver determinadas tareas y tras su cumplimiento eran disueltos. La gran novedad de estos destacamentos mixtos era la ampliación del colectivo de jefas y jefes, con el agregado inédito de su rotación en el rol que se expresaba en el hecho de que quienes eran jefes o jefas en el Soviet solían tener roles subordinados en los destacamentos mixtos.

El jefe del destacamento permanente iba al de trabajo como simple miembro del destacamento mixto, y durante el trabajo estaba a las órdenes del jefe de destacamento mixto. Esto generaba una cadena muy compleja de dependencia dentro de la colonia y, en tal cadena, era imposible que se destacara y se alzase sobre la colectividad un individuo aislado. (Makarenko, 2012: 225)

Tanto o más importante era el hecho de que todos y todas los/as colonos/as desplegaran la función de gobierno y organización, educándose así –de modo individual y colectivo– a ciudadanos/as gobernantes:

El Soviet de jefes procuraba siempre que todos los colonos pasaran por la prueba del mando, a excepción de los más incapaces. Esto era natural, porque el mando del destacamento mixto estaba vinculado a grandes responsabilidades y preocupaciones. Gracias a tal sistema, la mayoría de los colonos participaba no sólo en las funciones de trabajo, sino en las funciones de organización. Esto tenía mucha importancia: era exactamente lo que hacía falta para la educación comunista. Gracias precisamente, a ello, nuestra colonia se distinguía, a partir de 1926, por una capacidad visible de adaptarse a cualquier tarea, y para el cumplimiento de los detalles aislados de esta tarea siempre encontrábamos en abundancia organizadores capaces y ricos en iniciativa, gente dinámica, a la que se podía confiar lo que fuese. (Makarenko, 2012: 224)

Completando los ámbitos de gobierno y participación se destacaba también la Asamblea General de la Colonia donde se trataban asuntos de la mayor importancia y se tomaban decisiones colectivamente. Adviértase la compleja ingeniería de participación y gobierno, así como su proyección a la formación de una sociedad nueva. El punto no es menor pues la retórica de relaciones democráticas –en sus versiones liberal o anticapitalista– suelen tener serias dificultades para pasar del terreno discursivo al plano de los hechos. La experiencia de la Colonia Gorki muestra ingentes avances en dirección a una democracia socialista.

Dimensión pedagógica del trabajo y el desafío de las perspectivas

Una cuestión que atravesaba la esfera del trabajo tenía que ver con el modo en que tal actividad humana constituía un factor pedagógico capaz de contribuir a la formación de personas comprometidas con la colectividad.

Makarenko señala dos niveles: el de la perspectiva material y el de la perspectiva ético-política. En otras palabras, se pregunta a través de qué vías justificar y estimular el hecho educativo. ¿Qué perspectiva o expectativa sería un impulso para el deseo de formarse y

aprender?, ¿qué enseñar a los y las educandas? Para Makarenko, el nivel material –el reconocimiento del trabajo a través del pago de un salario– tenía enormes ventajas de toda índole en la preparación de las y los jóvenes para el mundo adulto. Pero se encontraba con fuertes oposiciones a estas ideas. “La segunda institución importante entre nosotros era el sistema de la perspectiva. Como es sabido, hay dos vías para la organización de la perspectiva y, por lo tanto, del esfuerzo de trabajo. La primera vía consistía en trazar la perspectiva personal, interesando materialmente al individuo” (Makarenko, 2012: 635).

En este plano, la lucha con las autoridades pedagógicas es –según la mirada de Makarenko– a brazo partido:

Esto último (el salario), dicho sea de paso, estaba decididamente prohibido por los pensadores pedagógicos de aquél tiempo. Cuando había que tratar de la más insignificante cantidad de rublos, destinados a los muchachos en forma de salario o de premio, en el ‘Olimpo’ se armaba un verdadero escándalo. [...] Su actitud respecto al salario y al dinero era hasta tal punto una actitud de pánico, que no quedaba lugar para ninguna clase de argumentación. [...] Y, sin embargo, el salario es un asunto de suma importancia. Sobre la base del salario, el educando aprende a coordinar los intereses personales y los intereses sociales, se incluye en el complicadísimo mar del plan financiero soviético, del principio de la rentabilidad y de los ingresos, estudia todo el sistema de la economía fabril soviética y ocupa, desde el punto de vista de los principios, la misma posición que cualquier obrero. En fin, aprende a valorar sus ingresos, y ya no sale de la colonia como los educandos de los orfanatos, que no sabían vivir y que únicamente poseían ‘ideales’. (Makarenko, 2012: 635)

La resistencia de quienes defendían una pedagogía con eje exclusivo en el niño y la niña obligaba a Makarenko a utilizar una segunda vía: la valoración de lo colectivo.

Yo podía utilizar únicamente el argumento de la segunda vía: el método de elevación del tono de la colectividad y de organización de

un complicadísimo sistema de perspectivas colectivas. Este método no olía tanto a fuerza impura, y los moradores del Olimpo aguantaban aquí bastante, aunque a veces gruñían de manera sospechosa. El hombre es incapaz de vivir en el mundo sin una perspectiva jubilosa por delante. El verdadero estímulo de vida humana es la felicidad futura. En la técnica pedagógica esta felicidad futura es uno de los objetivos más importantes del trabajo. Primeramente, hay que organizar la propia felicidad, engendrarla y establecerla como una realidad tangible. En segundo lugar, es preciso transformar insistentemente las formas más simples de felicidad en formas más complejas y considerables desde el punto de vista humano. Por aquí pasa una línea interesante: desde la primitiva satisfacción de comer una rosquilla cualquiera hasta el profundísimo sentimiento del deber. (Makarenko, 2012: 636)

Estas reflexiones resultan de la mayor importancia para pensar cómo las nuevas generaciones se van desarrollando en la construcción de una sociedad nueva, socialista. No se trata, desde luego, de una respuesta universal sino de un hallazgo que Makarenko juzgaba útil y necesario en las circunstancias que le tocó transitar. Y, una vez más, el ejemplo vale como regla: no hay fórmulas universales sino que éstas deben ser contextualizadas. Esto no es óbice para que las experiencias pre-existentes provean claves para leer y resolver en cada coyuntura específica.

El teatro y sus múltiples dimensiones políticas, pedagógicas y culturales

Una actividad que fue tomando cada vez más relevancia fue el arte y, más específicamente, el teatro como actividad que ocupaba, en los primeros tiempos, casi todo el tiempo libre de las y los colonos.

Durante la temporada de invierno estrenábamos unas cuarenta obras. Debe decirse que nunca corríamos en pos de alguna piecita de alivio, tipo club de aficionados. No representábamos más que obras serias y largas, de cuatro a cinco actos, repitiendo por lo común el

repertorio de los teatros de la capital. Se trataba de una audacia incomparable, pero, palabra de honor, no era una chapuza. (Makarenko, 2012: 304)

Algo ocurrió con esta definición, es decir, la decisión de tomarse muy seriamente la actividad teatral como parte de la vida colectiva. En efecto, tuvo consecuencias que no podían anticiparse pero que generaron ingentes desafíos:

...a partir del tercer espectáculo, nuestra fama teatral rebasó en mucho los límites de Gonchárovka. Venían a vernos campesinos de Pirogovka, de Grabilovka, de Bábichevka, de Gonstov, de Vatsiv, de Storozhevoie, de los caseríos de Volovi, de Chumatski, de Ozer: venían obreros de las barriadas suburbanas, ferroviarios de la estación y la fábrica de locomotoras, y pronto comenzaron a acudir también gente de la ciudad: maestros, empleados del Comisariado del Pueblo de Instrucción Pública, militares, empleados soviéticos, trabajadores de las cooperativas, administradores, simples muchachas y muchachos, conocidos de los colonos y conocidos de los conocidos. (Makarenko, 2012: 304)

Makarenko hace así visible uno de los vínculos que la Colonia supo construir en diálogo (no siempre virtuoso) con la comunidad. Otros iban en un mismo sentido de retroalimentación positiva: muchas de las actividades centralmente económicas –reparación de ruedas de carretas a la provisión de cerdos– constituían canales de conexión con la comunidad en la cual la Colonia Gorki hacía vida. Aquí nos interesa enfocar en la dimensión del arte como parte de una pedagogía integral. Por cierto, un elemento nada menor es que tales definiciones políticas y pedagógicas implicaban al mismo tiempo una erogación muy importante para la institución:

Para la caja de la escuela, los espectáculos eran una carga bastante onerosa. Los trajes, las pelucas, toda clase de requisitos venían a costarnos unos cuarenta o cincuenta rublos. Quiere, pues, decirse que al mes eso sumaba alrededor de doscientos rublos. Era un gasto excesivo pero ni una sola vez renunciábamos a nuestro orgullo y jamás

percibimos un kopek en pago del espectáculo. [...] Al principio, la entrada al teatro era libre. Sin embargo, la sala perdió pronto su capacidad de contener a todos los que deseaban entrar en ella, y entonces introdujimos los billetes, que se distribuían previamente entre las células del Komsomol, los Soviets rurales, y nuestros representantes plenipotenciarios en cada lugar. Para nosotros fue una sorpresa la terrible afición de los campesinos al teatro. (Makarenko, 2012: 305)

Para encarar tal proyecto fue necesario salir del estado de precariedad material que constituyó el punto de partida de la Colonia, y la existencia de un excedente fue la vía de sostener una actividad que tenía como un motor central el carácter de “devolución” que esa colectividad hacía a la comunidad que la contenía: “Comprendimos de pronto que el teatro no era una diversión o un juego, sino nuestra obligación, un inevitable impuesto social cuyo pago no podíamos eludir” (Makarenko, 2012: 306). Hay aquí un elemento de esta “pedagogía colectivista” que sólo podía pensar a la Colonia Gorki como parte de una comunidad más amplia, con la cual había una relación que, a su vez, era compleja. Tenía algunos elementos de tensión, pues había campesinos y campesinas acomodados/as y en la historia de la colectividad hubo momentos de roces, incluso con hechos de robo en las propiedades de estos campesinos/as ricos/as. Por otro, las provisiones que la Colonia brindaba en servicios (reparación de instrumentos o rodados, el molino más tarde) o producción –como la porcina– se complementaban con las funciones teatrales.

Makarenko señala que la decisión que tomó el Soviet de Jefes fue considerar al trabajo teatral como obligatorio para cada colono/a, que redundó en una distribución de roles y funciones siguiendo la organización de la Colonia en destacamentos. Tal decisión...

...fue aceptada por la sociedad colonística como algo que se comprendía por sí solo sin el menor género de dudas. El teatro era considerado en la colonia igual que la agricultura, que la reparación de una hacienda, que el orden y la limpieza de los edificios. Desde el punto de vista de los intereses de la colonia, comenzó a ser indiferente la

participación de uno u otro colono en los espectáculos: cada uno debía hacer lo que se exigía de él. (Makarenko, 2012: 308)

Si en esta conceptualización aparece un nuevo medio para fortalecer la cultura de la colectividad –tomando como quintaesencia de un proyecto comunista ser con y para los y las demás– también había otras razones para impulsar el teatro. Así lo dice Makarenko: “Yo atribuía gran importancia al teatro, ya que, gracias a él, mejoraba mucho el lenguaje de los colonos y, en general, se ampliaba sensiblemente el horizonte” (Makarenko, 2012: 310).

La multiplicidad de objetivos de esta actividad –fortalecimiento de la disciplina y enriquecimiento de la colectividad, intervenciones con la comunidad, ampliación de horizontes y perspectivas de cada estudiante– permite anticipar la idea de una educación integral. Así, los múltiples aspectos de la vida social y personal son tenidos en cuenta. La educación, concebida para la vida, supone un abordaje integral que exige reinvenções y rupturas. Tal proceso no está exento de tensiones y conflictos que van dando un tono al devenir de la creación de aquella pedagogía en construcción. Hemos recorrido hasta aquí rasgos que consideramos fundamentales de la construcción política, cultural, organizativa y pedagógica que Makarenko desplegó en la Colonia Máximo Gorki.

La cuestión económica

En un primer nivel de análisis, referido a la base material de la Colonia Gorki aparecen distintas dimensiones o aspectos.

Uno primero es el sustento material de la propuesta. En aquellos duros años iniciales de la Revolución Rusa, la pobreza constituyó una nota generalizada de su economía lo que obligó a la Colonia Gorki a generar los propios recursos para su subsistencia. Makarenko relata las privaciones de los primeros tiempos y a lo largo del relato va describiendo un paulatino y sostenido crecimiento de la riqueza colectiva a partir de la organización de la producción.

Para llegar a tal resultado, el relato de Makarenko da cuenta de la gigantesca batalla cultural que debió librar para instalar una cultura de la producción y el trabajo en clave comunista. La dificultad de las y los colonos de internalizar el valor del trabajo fue afrontada por nuestro pedagogo por múltiples vías, entre las cuales resaltamos la furia y la indignación como motores del cambio cultural. Este punto –eminentemente pedagógico– instala un debate bien interesante a propósito de la tensión entre la coerción y el consenso en la creación de la nueva sociedad y la idea de que en esa circunstancia concreta la violencia explícita –y, al parecer, espontánea en Makarenko– fue una piedra de toque para ir instalando a partir del temor una nueva práctica social y con ella una nueva cultura productiva comunista.

El trabajo se convierte en un factor esencial para la supervivencia de la Colonia y, a la vez, en un atributo constitutivo de la cultura comunista. No se trata de incrementar la producción per se, sino de asumir el sentido de esa producción y de estructurar un modelo organizativo que se desmarcara de los criterios de producción capitalista. La estructura colectiva, la organización en destacamentos, los modos de toma de decisiones sobre la producción van forjando un modelo de pensar la planificación, la producción, la distribución y apropiación de lo creado. Makarenko relata un conflicto muy fuerte con las autoridades educativas para instalar la relación salarial, reconociendo así los esfuerzos individuales y dando pistas para el desenvolvimiento de las y los colonos en la economía real. Él insiste en que esta enseñanza en su integralidad –desde la planificación de la producción hasta la distribución de sus frutos– debe ser lo más cercana a la realidad.

El punto resulta sumamente interesante en un tiempo histórico en que la perspectiva dominante redobla su ofensiva ideológica exigiendo una educación atenta a los requerimientos del (o mejor dicho de los) mercado(s) laboral(es). Frente a la pretensión de una formación de empleados/as dóciles y productivos/as o eficaces emprendedores/as que se las arreglen por sí mismos/as, la propuesta

de Makarenko ofrece otra mirada sobre el trabajo: en función de las necesidades de la comunidad y gobernado colectivamente.

Un segundo elemento de la producción es que se convierte en un instrumento de vinculación con la comunidad en la cual la Colonia está establecida. Este hecho permite establecer relaciones intensas y de cierta confianza con los pobladores y pobladoras, que se complementan con las obras de teatro en que se abren las puertas a la comunidad de modo gratuito.

Y el tercero, de gran importancia en la ocupación de este libro, es la idea de trabajo como plataforma central de la pedagogía comunista. Su carácter educativo, como pasaje a la vida autónoma; el modo de organizar el trabajo en clave de fines y medios de la economía solidaria, el uso de los excedentes da otra perspectiva a la cuestión pedagógica. Amplía y profundiza su contenido; enriquece la mirada, la saca a la vida concreta y a los problemas que los y las estudiantes tendrán como alumnos/as aunque en una sociedad que será comunista.

La cuestión de la política y del poder

Otra novedad muy fuerte de la experiencia de Gorki es el vínculo directo entre el gobierno y la participación de las y los colonos en los aspectos compartidos de la comunidad. En la organización del trabajo, en el vínculo con la comunidad, en la administración de los temas comunes, en el establecimiento de nuevas reglas, en la vigilancia de los acuerdos, en las sanciones a su transgresión, etc.

Se monta para ello una novedosa y compleja organización política que combina distintos ámbitos de gobierno. El trabajo y el arte se despliegan a través de la estructuración de los destacamentos. Unos tienen un carácter permanente y otros –los denominados mixtos– se constituyen para tareas puntuales, tras cuya finalización se disuelven.

Las personas que ocupaban la jefatura de los destacamentos permanentes se constituyen como una instancia ejecutiva –el Soviet de Jefes– que tiene las mismas responsabilidades que las y los demás

colonos. Los destacamentos mixtos habilitan que otros y otras colonas ejerzan la responsabilidad de la jefatura y, a menudo, quienes son jefes/as de destacamentos permanentes suelen ser subordinados/as de los destacamentos mixtos lo cual genera un modelo de formación de “ciudadanos/as-trabajadores/as-artistas-gobernantes” que tienen objetivos claros de resolver necesidades de la colectividad.

Makarenko ha denominado a esta propuesta “pedagogía de mandos”. Aquí todos y todas aprenden a mandar y a obedecer, el poder se construye colectivamente y hay en cada caso responsables individuales que asumen el proceso y la llegada a buen puerto del funcionamiento del destacamento.

Otra instancia muy importante es la asamblea general de colonos y colonas, en que se tratan temas trascendentes y a menudo delicados.

Makarenko está presente en todas las instancias y el proceso, pero habilita y acompaña el crecimiento en los niveles de responsabilidad, eficacia y democracia de los ámbitos de gobierno y participación.

El eje del poder, la participación, la democracia y el gobierno resultan tópicos de enorme importancia en el proceso y el resultado de la propuesta pedagógica. Y cabe consignar que tal proceso supuso un arduo camino de invenciones e incluso de acciones

Tensiones e interrogantes de la propuesta de Makarenko

Makarenko plantea desde las primeras páginas un problema de primer orden, acerca de la insuficiencia de la teoría pedagógica hegemónica para dar respuestas a los problemas de su práctica concreta.

Una primera crítica responde a la naturaleza abstracta de las concepciones y a su cerrada posición individualista, puerocéntrica y naturalista. Frente a esta perspectiva, él opone la centralidad de la colectividad en la formación de una personalidad comunista. Se superponen aquí al menos tres tensiones.

Una, entre la teoría y la práctica. Se plantea hasta qué punto la teoría pedagógica existente y difundida resulta insuficiente o

incluso dañina para la construcción de otra educación, consistente con el proyecto refundacional de la sociedad.

Una segunda tensión es entre lo individual y lo colectivo en la educación a construir: para Makarenko, lo que da sentido y contenido a la formación es el ser parte de una colectividad. Puede hablarse también, con toda justicia, de una “pedagogía de lo colectivo” o “comunista propiamente” en que las elecciones de cada quién se imbrican complejamente con la totalidad de esa comunidad.

La tercera tensión se da entre las tendencias al “natural desarrollo de las inclinaciones del niño” frente a las ideas de un acompañamiento sostenido del mundo adulto y de la colectividad en la formación de la personalidad de los y las niños/as. Para Makarenko, el naturalismo pedagógico resulta una muy ineficaz forma de educación centrada en ideales abstractos.

De estas tensiones se deduce la necesidad de construir una nueva teoría, en la cual la colectividad tiene un papel central y para la cual –lejos de toda esperanza espontaneísta– hay que desplegar un esforzado proceso de intervención pedagógica para forjar al hombre nuevo capaz de hacer una sociedad nueva. La afirmación de Paulo Freire de que “la educación no cambia al mundo, sino que cambia a las personas que cambiarán el mundo” adquiere en Makarenko una dimensión conceptual, metodológica y práctica.

El legado de Makarenko resulta valioso por sus afirmaciones, sus conquistas, sus interrogantes, sus límites mismos.

En estos tiempos en que se imponen agobiantes fórmulas pedagógicas que se proponen someter la educación a los fríos dictados del mercado o a la competencia por los rendimientos, el ejercicio de visibilizar experiencias de inspiración emancipadora es imprescindible.

El largo relato del *Poema pedagógico* (2012) está escrito con la pasión de un revolucionario que hace de la educación un instrumento de transformación de la sociedad. En sus páginas pueden palpase las emociones y disyuntivas que atraviesan el camino de creación de una pedagogía comunista.

La historia de la Colonia Gorki está muy lejos de crónicas edulcoradas, desplegándose con una gran belleza estética los gigantescos dolores de parto de una educación inédita para una sociedad aún inexistente.

Como es sabido, la experiencia del socialismo realmente existente en el siglo XX dejó un valioso legado pero, en el balance final, fue transitoriamente derrotada.

Nos animamos a decir “transitoriamente” porque los sueños que encarnó y muchas de sus realizaciones están vigentes o son valiosas referencias para construir un mundo mejor del que tenemos. Y el esfuerzo creador vale más porque las tétricas realidades del presente, y sus asfixiantes imposiciones pedagógicas exigen no sólo oponer una férrea negativa a ese modelo educativo sino imaginar alternativas.

Las alternativas contra-hegemónicas son creaciones –ni copia ni calco, diría Mariátegui– pero al mismo tiempo pueden y deben reconocer acumulados históricos de ensayos valiosos.

No resulta extraño saber que el Movimiento Sin Tierra –por dar un ejemplo apenas– considera a Makarenko un pedagogo central de su proyecto de formación política, productiva y cultural.

La propuesta de releer el *Poema pedagógico* (2012) tiene múltiples fundamentos. Unos, ligados al reconocimiento de su valor como creación potente de transformación de la realidad a través de la educación. Segundo, porque contiene respuestas a la ofensiva que encarna el apagón pedagógico neoliberal. Tercero, porque la construcción de una pedagogía emancipadora de hoy requiere del concurso de la buena herencia, que es parte del camino recorrido. Y cuarto, por la belleza del texto, por aquella creación heroica que alumbró los sueños de educadores y educadoras de inspiración libertaria. Un texto repleto de energía, de esperanza y de construcciones. Un texto repleto de luchas, retrocesos y dificultades. Un texto que abre interrogantes y emociones. Un texto que invita a la lucha y a la labor cotidiana de intentar sin rendirnos ante las más férreas dificultades. Makarenko y su *Poema pedagógico* (2012); se trata, así, de una unidad

–autor y obra– que expresa la memoria viva de un esfuerzo pretérito lleno de porvenir.

A modo de conclusión

En este capítulo comenzamos dando cuenta de la transición histórica entre el siglo XIX y el siglo XX, para comprender los cambios ocurridos en las esferas de la economía, la política y la cultura. Es que resulta fundamental entender qué es el capitalismo para calibrar las dimensiones de una Revolución Social.

Los procesos descritos desembocaron en la Revolución de Octubre que expresó la voluntad no sólo de crear el Primer Estado de Trabajadores del mundo prolongado a lo largo de siete décadas sino de superar el capitalismo a través de la creación de un orden planetario socialista.

En un segundo apartado trabajamos sobre la Revolución Rusa y, en particular, nos adentramos en la experiencia pedagógica dirigida por Antón Semiónovich Makarenko, relatado en su *Poema pedagógico* (2012). Allí hay muy pocas referencias a la dimensión específicamente escolar pues la búsqueda de una formación para el comunismo convierte cada relación social en una relación pedagógica. De la vida en el aula no existen prácticamente referencias, ni en el *Poema pedagógico* ni en otras obras de Makarenko como *Banderas en las torres*, continuidad del *Poema...*

Capítulo 6

Jesualdo, pedagogo de la desolación y la esperanza

Notas sobre el contexto histórico, para comprender la obra de Jesualdo

El primer tercio del siglo XX fue pródigo en acontecimientos de enorme trascendencia que condicionaron lo que Eric Hobsbawm denominó el “corto siglo XX”, iniciado con la Primera Guerra Mundial –que contempla como una de sus grandes derivas a la Revolución de Octubre de 1917– y finaliza con la disolución de la Unión Soviética en 1991.

Retomando muy sucintamente elementos trabajados en los capítulos previos, cabe resumir algunos de los rasgos fundamentales.

1. *En el plano de la economía*, el despliegue del taylorismo y el fordismo como modelos productivos de punta en los países capitalistas maduros trae aparejadas dos consecuencias relevantes. Una, el incremento inédito de la productividad de las modernas fábricas a través de la reorganización de los procesos de trabajo lo cual pone en el mercado

una creciente cantidad de productos disponibles. Segunda, la expropiación del saber obrero y la reconfiguración de la organización del trabajo, generando una capa reducida de trabajadores/as calificados/as y una muy extendida clase de operarios/as con muy escaso nivel de calificación. Por su parte, la continuidad de condiciones de existencia miserables para las mayorías sociales abrió la puerta de una crisis económica al no poder absorber las crecientes mercancías que el modelo taylorista-fordista generaba.

2. *En el plano de la política*, todo el siglo XIX se caracterizó por las más diversas luchas contra las formas de opresión, exclusión, injusticia y discriminación que caracterizaron las relaciones dominantes del capitalismo originario. La década el 30 del siglo XIX fue un punto de inflexión en Europa. En Francia, los Borbones fueron derrocados en la Revolución de julio, subiendo al trono Luis Felipe de Orleáns, lo que abrió paso a un sistema político liberal de monarquía constitucional. Bélgica se independizó de Holanda, estableciendo una monarquía liberal y fue reconocida por Francia y Gran Bretaña. En España y Portugal, a principios de esa década, se instauraron monarquías constitucionales, aunque se inició un largo e intenso período de guerras civiles con los absolutistas, miguelistas en Portugal y carlistas en España.

En febrero de 1848 la crisis agraria en Francia instaló el problema del hambre, afectando al conjunto de la economía. El cuadro fue agravado con el recorte y negación de los derechos de los sectores populares, y las consecuencias se expresaron en una insurrección protagonizada por amplios sectores sociales subalternos. Como consecuencia abdicó el rey Luis Felipe y se proclamó la II República. El gobierno emergido de esas circunstancias, implementó entre otras medidas, las siguientes: sufragio “universal masculino”, libertad de prensa, libertad de asociación y derecho al trabajo. También implantó la jornada laboral de 10 horas. En junio la revolución se radicalizó y la pequeña burguesía se pasó al bando de la alta burguesía. Este pasaje implicó un cambio en la correlación de fuerzas. Es decir, fue

derrotada la clase obrera que pagó su rebeldía con la ejecución de más de 1500 trabajadores/as. Los movimientos sísmicos se replicaron por otras regiones de Europa.

El 18 de marzo de 1871 se consumó la primera revolución proletaria triunfante en París, la “Comuna”, que duró apenas tres meses. Entre las medidas se dispuso que todos/as los/as miembros del gobierno tendrían el sueldo equivalente al de un/a trabajador/a, se disolvió el Ejército Regular sustituyéndolo por la Guardia Nacional democrática; se estableció la devolución gratuita de las herramientas entregadas en casas de empeño estatales; se pospusieron obligaciones de deudas y se abolieron intereses; se crearon guarderías para cuidar a hijos e hijas de los trabajadores/as, se prohibió el trabajo nocturno; las fábricas abandonadas por sus dueños fueron entregadas a los y las trabajadores/as por medio de cooperativas autogestionadas. También se separó a la iglesia del Estado y todas las propiedades de la Iglesia pasaron a ser propiedad estatal; se les permitió a las iglesias seguir con su actividad religiosa sólo si mantenían sus puertas abiertas al público por la tarde para que se realizasen reuniones políticas. La educación pasó a ser laica, gratuita y obligatoria; los programas de estudios pasaban a ser realizados por los y las profesores/as, que garantizaban el carácter científico de las disciplinas; se creó una Formación Profesional en donde los y las obreros/as daban gratis las prácticas a los y las alumnos/as; también se destacó la Asociación Republicana de Escuelas con el propósito de crear en las universidades un estímulo basado en el conocimiento científico. Se dio una atención especial de la educación a las mujeres, quienes habían sido olvidadas hasta entonces y se crearon escuelas específicas para ellas; se formó una comisión especial para supervisar esas creaciones. En el mundo del arte y cultura aparecieron gran cantidad de asociaciones para la promoción del teatro y las bibliotecas. Se adoptó el Calendario de la I República Francesa; la bandera tricolor fue remplazada por la bandera roja como un símbolo de todas las fuerzas comuneras; se quemó públicamente la guillotina, entre otras medidas. Se verá, pues, la direccionalidad de esta particular experiencia que fue

derrotada militarmente el 22 de mayo, y esa derrota se pagó con el fusilamiento de decenas de miles de comuneros/as.

En América Latina, el siglo XIX comenzó con el impensado triunfo de la Revolución Negra en Haití consumado en 1804. Veinte años más tarde, la victoria militar de Ayacucho culminó con la dominación directa de la Corona española sobre la América Colonial, abriendo un nuevo momento histórico. Experiencias como las de Paraguay, ahogadas en sangre o levantamientos como los de Ezequiel Zamora en Venezuela marcaron el rumbo de las nuevas Repúblicas Oligárquicas que abonaron proyectos neocoloniales.

Se puede comprender, de algún modo, que la Revolución Rusa sobre la que nos extendimos anteriormente, no ha sido un rayo en un día soleado sino, más bien, un momento que se integra a un proceso histórico de muy larga duración. La historia de la Humanidad ha sido la historia de la lucha de clases así como de otras luchas en torno a otras relaciones de opresión. En estos textos hicimos referencia a otras dos, de gran importancia: la que ejerce el patriarcado y la que se ejerce “nacionalmente” a través de relaciones coloniales y neocoloniales. Todas estas luchas se han expresado y se siguen expresando de los más diversos modos, y alcanzan su mayor madurez cuando llegan a tener una naturaleza política, es decir, que se pone en la agenda la cuestión del poder, de las relaciones de poder, y la exigencia de cambios en esas relaciones de poder.

3. *En el plano de la cultura*, finalmente, la burguesía desplegó ingentes esfuerzos por incorporar su cosmovisión: la centralidad del individualismo, del egoísmo, de la competencia, de la meritocracia, etc. Vale consignar que la cultura dominante no es un bloque monolítico, sino que reconoce una versátil diversidad, matices fuertes e incluso fuertes controversias entre corrientes, o perspectivas. Si se señalan arriba algunos valores promovidos por el pensamiento antropológico o sociológico burgués, tales ideas fuerza se aplican en general a la explicación de la economía. Pero con éstos, conviven otros de tipo jurídicos ligados a la igualdad ante la ley o el respeto a determinadas

jerarquías. Frente a estas concepciones éticas, estéticas o científicas se elevaron nuevas perspectivas y construcciones culturales, desafiando en cada caso al núcleo de creencias hegemónicas.

El lugar de los sistemas educativos y la educación

A partir de la Revolución Francesa fue madurando la construcción de los sistemas educativos nacionales, procesos que describimos sucintamente en textos anteriores. Esos sistemas educativos se crearon en campos de disputa entre la vieja institución depositaria de la vieja cultura medieval –la Iglesia Católica– y las nuevas instituciones del liberalismo triunfante. El Estado Vaticano y sus Papas, en el siglo XIX, estaban defendiendo su lugar en disputa. En efecto, la institución eclesiástica fue hasta entonces constructora de hegemonía a través de argumentos y también de los hechos, de las instituciones y las relaciones. Es decir, estaba disputando en ese preciso momento, palmo a palmo, su primacía en los sistemas educativos nacientes. La discusión acerca de a quién le corresponde educar, quiénes debían ser educados/as, qué debía enseñarse y cómo, cuál era el/la educador/a ideal y a quién tenía el atributo de gobernar la educación eran grandes carriles por donde discurrieron debates y combates entre las fracciones de las clases desalojadas del poder y las nuevas fracciones de la burguesía en los gobiernos republicanos.

No es posible omitir tal aspecto en el proceso de nacimiento y normalización de los sistemas educativos. La necesidad de construir hegemonía hizo de la institución escolar un dispositivo privilegiado para la creación de un nuevo sentido común. Y el nivel secundario y universitario fueron los instrumentos para forjar a las nuevas élites.

De tal lucha se deduce el carácter positivista y laico de la cultura escolar naciente. Por cierto hubo algunos casos nacionales en los cuales la Iglesia pudo sostener una presencia importante o logró niveles de acuerdo con las nuevas élites liberales. En muchos otros casos, sin embargo, se libró una batalla sin cuartel entre católicos y

liberales. Los componentes laicistas eran una respuesta a la exigencia de una educación confesional promovida por la Iglesia Católica. Pero, a la vez, la cultura oficial escolar negaba el valor de las culturas populares, e instalaba una disciplina jerárquica que se proponía hacer del sistema educativo una maquinaria aceiteada de planes que se diseñaban y se aplicaban sin dilaciones ni distorsiones del Ministerio al aula. Ciertamente, los nacientes Estados impulsaron una creciente legislación que promovía la educación o instrucción pública; asignaron recursos; fueron creando edificios y formando el colectivo ocupacional docente; generando dispositivos de gobierno, externos e internos del sistema educativo, etc.

La primera mitad del siglo XX fue un momento de consolidación de los sistemas educativos nacionales que registraron diferentes coyunturas, desarrollos y conflictos. Una gran tensión que atravesó este período fue la disputa entre las posiciones que defendieron la educación pública –asociada al Estado en esta etapa– y las que reivindicaron los fueros de la educación privada, muy particularmente la Iglesia Católica.

Una segunda tensión fuerte se dio –en el caso argentino pero no sólo– entre el Estado Nacional y otros ámbitos como las provincias y los municipios. En el caso de los países con una configuración federal, la complejidad en las relaciones entre los diferentes niveles del Estado se expresó en el accidentado recorrido de la legislación, en la distribución de recursos, en las construcciones curriculares, en la creación de las instituciones, etc.

Una tercera tensión se dio en el plano del modelo pedagógico, pues coexistían diversas corrientes y puntos de vista acerca de lo que se entendía o debía entenderse como “buena educación”. Sobre la “cuestión pedagógica”, un elemento significativo fue la generalizada difusión de los preceptos de la Escuela Nueva o Activa, que –como vimos– fue convirtiéndose en un nuevo credo expandido. Credo sujeto a interpretaciones y traducciones dando lugar a prácticas pedagógicas muy diferentes que, sin embargo, se reivindicaban escolanovistas. El elemento central del nuevo paradigma era que se cambiaba

el foco: lo más importante no era el conocimiento a transmitir sino el lugar del niño, que ahora se convertía en nudo gordiano del vínculo educador/a-educanda/o. Este paradigma supuso la creación de algunas ideas –como la importancia del medio para favorecer el crecimiento de niños y niñas o la noción de “centros de interés”– que implicaron indudables avances frente a la vieja educación tradicional pero que expresaron también sus límites y contradicciones.

El Sistema Educativo Formal fue adquiriendo una fisonomía que, desde los propios orígenes y preceptos, separó crecientemente a la educación de la vida. Se fue imponiendo una perspectiva epistemológica que escindió la teoría y la práctica, poniendo en el vértice de la jerarquía a los saberes abstractos.

Se consolidó la fragmentación del conocimiento y la compartimentación de las disciplinas; se instaló una lógica jerárquica, vertical y autoritaria; se fue segmentando al sistema educativo en carriles clasistas, sexistas y racistas. Desde luego, el escenario no era homogéneo y en cada país tales tendencias se fueron expresando de maneras diferentes.

Estos supuestos que atravesaban la organización de los sistemas educativos propiciaban una distribución por los distintos carriles que correspondían al origen de clase, o al género o al color de piel del educando y educanda. Como describen y analizan Bourdieu y Passeron para el caso de Francia, en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*, la organización de la educación seguía unos cánones que reforzaban los procesos de selección y discriminación social. Así, los hijos/as de los y las obreros/s alcanzaran niveles básicos de instrucción formal, ubicados en las ramas de artes y oficios o técnicas mientras que los hijos/as de comerciantes, por las orientaciones y modalidades comerciales. Por su parte, los hijos/as de los sectores burgueses tenían acceso al bachillerato, antesala de los estudios universitarios. Los estudios superiores eran cotos de privilegio, y las mujeres en particular, sin importar la clase social de pertenencia, debieron dar una prolongada pelea por el derecho a la Universidad.

Estas notas no son suficientes para dar cuenta del escenario de la educación en general y de la educación pública en particular. Hemos señalado que mucho antes de que se soñaran los sistemas educativos nacionales, Simón Rodríguez postulaba (y creaba) una educación para formar Pueblos y Repúblicas libres, soberanos, solidarios, justos. Reconocemos la insuficiencia de herramientas para explicitar qué elementos de la educación de los Pueblos Originarios debieran ser considerados un acervo para la pedagogía nuestroamericana. Sospechamos que muchos de los elementos de esa educación tienen un valor positivo para la reproducción de la vida; que proponen una mirada integrada a una totalidad cósmica o universal, así como la producción de una multiplicidad de saberes ligados a la naturaleza. Lo asumimos como asignatura pendiente, si bien lo que aquí queremos advertir es la posible preexistencia de proyectos educativos que tuvieron una matriz libertaria, solidarista, transformadora que se prolongó a lo largo del tiempo. O, más precisamente, señalar la necesidad de estudiar estas experiencias y visiones de Abya Yala.

En capítulos anteriores hablamos de Simón Rodríguez, de las disputas entre liberales y católicos así como los procesos revolucionarios y la pedagogía comunista ensayada por Antón Semiónovich Makarenko. La introducción que estamos desplegando en este capítulo 6 intentó dar cuenta –sumariamente– del escenario general que habilitó la creación y consolidación de los sistemas educativos formales. Y fuimos viendo desde el inicio cómo tal proceso ha estado atravesado de fracturas, tensiones, contradicciones. En este contexto, nos importa profundizar en un pedagogo uruguayo, Jesualdo Sosa, cuyo legado es un acervo de enorme lucidez y proyección.

Si vamos a profundizar en las páginas que siguen en la obra y el pensamiento de Jesualdo es por el significado de su creación pedagógica. En el final del capítulo recuperaremos esta justificación.

Jesualdo: una pedagogía nuestroamericana

Jesús Aldo Herrera Sosa (Jesualdo) nació el 22 de febrero de 1905 en Tacuarembó, Uruguay. Era hijo de un trabajador y una trabajadora rural y su educación tuvo las mismas características domesticadoras y opresivas que denunció como maestro. En 1922 obtuvo un cargo en la escuela N° 1 de Montevideo, y, seis años más tarde, inició la experiencia de la escuela N° 56 de Canteras del Riachuelo en Colonia, de donde iría naciendo su particular concepción política y pedagógica. En un contexto de época caracterizado por el ascenso de los fascismos, Jesualdo se afilió al Partido Comunista Uruguayo, identidad que lo acompañará hasta el final de sus días. En 1935 publicó *Vida de un maestro*, obra que tuvo una impactante repercusión. Su contenido expresa el enorme drama existencial que atravesó la vida de Jesualdo entre la desesperación frente a (y contra) una educación opresora, y la invención de una alternativa emancipadora. Sus textos reflejan esta enorme tensión que caracterizó a su larga trayectoria.

Jesualdo fue censurado en la década del treinta por la dictadura de Gabriel Terra, pero tales persecuciones no lograron impedir la difusión de sus ideas inclusive más allá de las fronteras del Uruguay. En 1940 fue invitado a México por el gobierno de Lázaro Cárdenas.

En 1950 publicó *La expresión creadora del niño*, que contiene nuevos aportes teóricos a la corriente de la escuela nueva, con la que dialoga y confronta a la vez.

La Revolución Cubana lo convocó a su vez y fue a la Isla para participar de la campaña de alfabetización y para organizar la Facultad de Pedagogía en La Habana. La valoración de sus ideas lo llevaron a Europa, donde expuso en diferentes ámbitos los nudos de su pensamiento pedagógico que siguió desplegándose. Su recorrido por países del “socialismo realmente existente” fue cimentando su propia obra, que se expresa en textos como *La escuela politécnica humanística* de 1974, referida a su paso por la República Democrática Alemana. El 27 de diciembre de 1982 –con su país gobernado por una

dictadura– muere en Montevideo Jesualdo Sosa dejando una valiosa herencia que este capítulo se propone recuperar. Intentaremos a continuación reconstruir algunos de los puntos centrales de la pedagogía de Jesualdo tomando como referencia dos obras centrales de su autoría: *Vida de un maestro* (Sosa, 1935) y *La expresión creadora del niño* (Sosa, 1950). A continuación incorporamos sus principales elementos.⁹²² obtuvo un cargo de maestro en la escuela N° 1 de Montevideo, mientras daba sus primeros

***Vida de un maestro* y *La expresión creadora del niño*: rasgos y sentidos de una experiencia original**

Vida de un maestro (1935) recorre la experiencia que se despliega en Canteras del Riachuelo de Colonia, Uruguay, entre 1928 y 1935. *La expresión creadora del niño* (1950) completa una perspectiva fundada de su apuesta pedagógica. El primero es una descripción aguda y conmovedora de su experiencia; el segundo un paso más en la sistematización de conocimientos, un amasado en espiral entre práctica y teoría.

Es en 1935 cuando se publica la primera edición de *Vida de un maestro*, a cargo de Sociedad de Amigos del Libro Rioplatense de Buenos Aires. Se trata de sus primeros pasos en las aulas, tras unos pocos años en una escuela montevideana donde la marca fue el conflicto persistente entre nuestro maestro y el director de la institución. Jesualdo es un crítico incandescente de un sistema educativo funcional a la reproducción de la dominación, y se cuestiona su propio lugar en este espacio:

[...] yo, maestro rural de un país nuevo, estoy desolado frente a una serie de ideas crueles que me asaltan. Sé, por ejemplo, que estoy mistificando a este pueblito de hombres rudos de todos los países, que luchan por no morir de hambre. Les estoy mintiendo, porque esta es de las tierras más caras al hombre, de todas las tierras del mundo. Sé, además,

que nada puedo ir modificando en el sentido del vivir, porque son numerosas las contradicciones sociales en nuestra escuela y en nuestras instituciones. Tengo exacta noción de lo que eso significa. Me gradué en un instituto, me desenmascaré en la lucha ruda, aprendí el saber de más de un pan. Pero... ¿no tengo nada, no tendré nada que reprochar a mi conciencia? ¿Tengo toda la valentía –como me he de quedar– si fuera necesario, en medio del desierto? (Sosa, 1935).

El texto se inicia en la enunciación de la trágica paradoja de una tierra con canteras de materiales que engrosan los activos de las empresas constructoras, mientras los habitantes del lugar sufren la vida cotidiana en viviendas miserables:

Casillas de zinc y madera. Ranchos desechos de barro y paja de laguna. Y estamos rodeados de granito, de arena, de agua. Todo el material está aquí mismo, sobre la mano abierta de cada uno. TODO DE UNO SOLO no puede ser ya la divisa del hombre que sufre y espera. ¿Qué hace falta, entonces? La voluntad del hombre, el humanismo del hombre, la comprensión del hombre. Una piezucha cualquiera cuesta seis pesos al mes y un rancho semiderruido otro tanto. Ambos son pequeños, miserables, asfixiantes. Y la piedra desgarrada de la propia entraña de la tierra sólo cuesta treinta y cinco céntimos la vagoneta. Y la arena tomada de los labios de la tierra, sólo cuesta diez céntimos la vagoneta. Y el agua está en la mano de cada uno que quiera recogerla. Los elementos no pueden ser más que los hombres que sufren y esperan, sin embargo... ¡Tremendas ironías de esta tierra del pan nuevo. (Sosa, 1935: 16)

Tal organización social tiene efectos muy concretos en la vida de las y los estudiantes de la escuela de Jesualdo. “Los grupos de niños van cruzando ya para la escuela. Esto no tiene nada de sobrenatural. Sin embargo, los veo cruzar un poco marchitos, como llevando un bolsón de penurias debajo del guardapolvo” (Sosa, 1935: 20).

La angustia se apodera, a menudo, al percibir el sufrimiento de quienes él llama habitualmente “sus camaradas”:

Cuando saludé a los camaradas que ya estaban trabajando, vi que algo extraño se cernía sobre ellos. La Directora¹ me explica: - el hambre empieza a diezmar la población escolar. [...] Estoy amargado de ver a mis muchachos llorar por su falta, por la falta de abrigo, por la falta de luz, ¡por la falta de todo! Quisiera que todo ello me faltara antes a mí... En mi casa no puedo probar bocado; se me anuda la garganta y veo siempre a mi alrededor, los ojos suplicantes de mis niños... (Sosa, 1935: 106-107)

El vínculo entre la miseria y los márgenes de la acción educativa revela en momentos del texto una tensión que parece resolverse dramáticamente: ¿cómo enseñar algo cuando los y las niños/as van con hambre a la escuela? Jesualdo se rebela contra un orden social que reproduce la injusticia organizada: la denuncia, manifiesta sin eufemismos cuánto lo afecta el dolor de hombres, mujeres, niños y niñas privados/as de los más elementales derechos. Pero estas declaraciones no están sustentadas en la impotencia ni la resignación. Muy por el contrario, son un acicate para actuar. Y si la coyuntura resulta un obstáculo para una pedagogía libertaria, también la vieja educación levanta barreras contra los esfuerzos renovadores.

Su primera prueba frente a la educación opresiva y domesticadora la vivió como educando. Se desprende del texto que tal experiencia fue un estímulo para su elección de ser docente, años más tarde. El ahogo de la expresión creadora se ejercía a partir de eficaces dispositivos disciplinarios:

Yo también quise ser original de niño y me dieron de palos [...] ¿Qué es la composición? Para mis maestros era: ordenar con cierta lógica gramatical, el día sábado, una serie de pensamientos que andaban por ahí de mano en mano y que les parecían muy bien dichos, puesto que ya los habían repetido en clase, como modelo. Entonces

¹ La directora de la escuela a la que hace referencia Jesualdo era, a la vez, su cónyuge. Se trata de María Cristina Zerpa. No es ocioso advertir que ella tuvo papel fundamental para que la experiencia de Jesualdo pudiese concretarse, y tal relevancia ha sido omitida por la obra que aborda el impresionante trabajo de nuestro pedagogo, incluido –decimos autocríticamente– este mismo capítulo.

era lo corriente eso de: les voy a decir una para que ustedes la hagan por ella... Ahora, eso sería cruel. Sin embargo, en los programas para maestros ACTUALMENTE rezan, entre títulos modernos, recomendaciones como estas: COMPOSICIÓN ESCRITA POR IMITACIÓN... (Sosa, 1935: 31)

Si la educación reproductora signó sus años de niñez, tal esquema se prolongó en su formación como maestro:

Salí huyendo, de esos institutos donde fui ingenuamente a hacerme MAESTRO y de donde salí deshecho, desarticulado, sin un centígramo de orientación, llena la cabeza de vaciedades inoportunas y de contrasentidos ridículos. [...] ¡Métodos, planes, lecciones modelo, crítica, sistemas, que se vayan todos al diablo! Todo eso no había sido más que la mentira eslabonada. No conocí al niño, no conocí mis deberes, no llegué a saber de mis derechos, tampoco. ¡Lo único que me legaron a fuerza de exámenes, fue un conjunto frío de teorías y citas, que ellos llaman enfáticamente cultural, porque ni afecto llegaron a crear en mí, esos pedagogos, forjadores de maestros, que se destrozan llenos de veneno, los unos a los otros y que, aún ahora, siguen embutiendo teorías a los muchachos, con la misma indiferencia que a mí, en ese entonces. (Sosa, 1935: 44-45)

La crítica abarca a la totalidad de las escuelas. Hay un amargo apunte sobre las rurales, denunciando que allí iban los y las peores maestros/as. Claro que él decía esto siendo, por su parte, maestro de una escuela rural. Es decir: sus acciones desmienten la impotencia de sus sentimientos doloridos y revelan, por el contrario, la posibilidad de lograr un proyecto pedagógico libertario. Él consigue –veremos luego– procesos y resultados sorprendentes con sus niñas y niños. Pero, por otra parte, el problema de un colectivo docente reproductor se extendía también a maestros y maestras urbanas. Cuestiona un paradigma pedagógico que empieza por la falta de libertad y sigue con otros rasgos igualmente contradictorios con su ideal educativo. ¿Cuáles eran? En lo sustantivo, se debían...

...a la falta de conexión entre el niño orgánico, el niño psíquico y el niño espíritu. A la total ausencia de una vitalización social en el desarrollo de la vida del niño. Pero, por sobre todo ello, a ese miedo terrible a soltar la cometa, en la expresión y en el concepto. Tal es lo que sugiere el niño que quiere volar a cada instante y es detenido por el muro trágico del alma fría del maestro, del libro, de la realidad del procedimiento ajustado a una ganancia del tanto en el tiempo cuánto. (Sosa, 1935: 103)

La crítica al orden escolar es total, al punto de que con un uso agudo de la ironía, describe un diálogo con el inspector con el cual recorre escuelas.

¿Cuál sería su deseo, ahora? –me inquirió al final el Regional–. Me inquirió con esa afectuosidad del padre que va a repartir en vida algo de su inmensa fortuna al hijo que quiere trabajar por su cuenta... Lo miré no sé con qué intención. Él esperaba de mí una contestación conceptual, formal. Estuve tentado de ponerme a reír a carcajadas de su ingenuidad. Pero el regional era un hombre tan serio que me detuvo. ‘Su pregunta para mí es tan amplia... Sin embargo le diré: acabar con la escuela actual; con el maestro actual; con las autoridades actuales...’. Y me reí entonces porque también lo hizo él de buena gana. ‘Buen procedimiento ese de acabar con todo, ¿eh?’. A veces es el único –le repliqué–. Nos reímos de nuevo. ‘Ustedes los poetas siempre viven un poco alejados de la realidad’, me dice. (Sosa, 1935: 80)

A pesar de su irónica propuesta de destrucción de lo existente, muy otro era el camino práctico emprendido por Jesualdo. Desde luego, partía de una crítica aguda a la cultura castradora de la vieja educación hegemónica pero se proponía disputar el campo pedagógico haciendo nacer una nueva escuela.

Capitalismo, educación y lucha de clases

Jesualdo asume interrogantes e incertidumbres con una actitud que combina la resistencia y la construcción. Construye y disputa de manera fundada: su pedagogía se basa en un estudio riguroso de los desafíos epocales –culturales, políticos, económico-sociales, educativos–. Sus ensayos tienden a cuestionar radicalmente las presiones a favor de un orden deshumanizado pero, también, a construir una alternativa propia. Tal construcción, que se despliega como denuncia y como anuncio, ha sido definida como “pedagogía tránsito” por el propio maestro oriental.

Resulta una necesidad fundamental el comprender al sistema educativo como un momento del orden capitalista. Esta relación entre lo educativo y el capitalismo –nos ubicamos en la primera mitad del siglo XX– es descripta por Jesualdo en términos que preservan una preocupante vigencia:

En la época actual, prevaleció una tendencia a la disolución de la personalidad, precedida de la estandarización de sus manifestaciones en general, con fines guerreros y de conquista. Y ya sobre nuestros días, impelida por las contradicciones, cada vez más violentas de un capitalismo rapaz e imperialista, descompuesto, y cuya implacable saña de destrucción no recuerda otra en la historia de ningún tiempo, la pedagogía, sin poder sustraerse a la influencia de esa sociedad, convirtiéndose en ‘monopolista, religiosa y fascista’-como bien la definió Ponce– en gran parte de los países que fueron cuna ilustre de las mejores ideas en esta materia. (Sosa, 1950: 20)

Aunque hoy la pátina tecnocrática disimula bajo nuevas apariencias su naturaleza opresiva y enajenante, la vinculación entre el orden promovido por las élites del capital y los proyectos político-educativos hegemónicos resulta una continuidad de tales relaciones funcionales. El capitalismo, desde sus orígenes, exigió la conformación de una personalidad mediocre y resignada que pudiese domesticar al creador que se refugia en cada ser humano. En palabras de Jesualdo:

Este creador que se advertía, que estaba en el ambiente, tenía que resultar un obstáculo muy grande para la más exacta y profusa industrialización futura, con la que soñaba la burguesía. Este hombre iba a resultar, a fin de cuentas, un enemigo del industrialismo que buscaba solucionar problemas de cantidad antes que de calidad. Era necesario conformar a su realidad, un tipo de productor o de obrero determinado por una generalización simple de conocimientos, que no fuera un inconveniente en el mercado, desde un punto de vista económico, ni como creación, ni como principio, ni como realización. Para esto se hacía imprescindible extender la sentencia de muerte al creador, ese encuentro del hombre consigo mismo. En la segunda mitad del 1600 es otro médico [...] Monsieur de la Chambre –revelado por Cleparede– consejero y primer médico del Rey de Francia, que [...] considera a las inclinaciones y particularizaciones individuales como ‘defectos que alteran la perfección natural que conviene a la naturaleza humana [...] y va más lejos, al asegurarnos en un capítulo cuyo título es la esencia de su concepto social: ‘Todo en el hombre debe ser mediocre’ y prepara así el ideal de la mediocridad que necesitará la sociedad técnica en ebullición y política en efervescencia. (Sosa, 1950: 42)

Completa a renglón seguido:

Todos estos síntomas de una necesidad que empezaba a sentir se volvieron críticos cuando la división del trabajo hizo su aparición en los talleres y la industria necesitó mayor número de obreros. [...] La división del trabajo, como se sabe, supone una capacitación que tratando de ser general es unilateral. [...] Desde mucho antes, toda la educación tendía hacia la generalización del desenvolvimiento para llegar al ideal de mediocridad... (Sosa, 1950: 43)

Las exigencias del desarrollo industrial generaron presiones hacia la ciencia, cuya respuesta sobrepasó las expectativas del capital.

En este propósito, la ciencia, simbolizada por hombres como Taylor, fue más allá de lo que se le pedía. Antes que determinaciones cuantitativas, era necesario destacar en el hombre funciones de

generalización que aplanaran— éste es casi el justo término— sus facultades sobresalientes en nombre de determinadas adquisiciones que se necesitaban. De este modo se decretó la muerte, científicamente, de ese creador que vimos en la historia del tiempo, aunque pueda parecer, a más de uno, excesivo el término. El creador resultaba, [...] en cualquier instante de la producción, un elemento funesto para el exacto funcionamiento de la cadena. (Sosa, 1950: 46)

¿Qué tipo de trabajador/a necesita(ba) el régimen industrial del capitalismo fordista?

Para la industria y el mercado, la fábrica y la cadena súper productora, se entiende que les basta y sobra con una somera inteligencia, con una visión muy general de la situación, fácilmente adaptable a sus nuevos problemas, proporcionado y diestro. El hombre particularizado como expresión (en cualquier estado que sea) simplemente va a ser siempre la antítesis de la cadena: en una palabra, va a ser un hombre. [...] En resumen, como proceso, el automatismo y como hombre, el autómatas. ¡He aquí a donde ha venido a parar la aptitud. (Sosa, 1950: 47)

La lectura que propone Jesualdo no se reduce, sin embargo, a la crítica “reproductivista” de la educación. En más de un aspecto, sus análisis reivindican la noción de educación como campo de lucha. Y no lo hace como comentarista neutral sino como constructor de una pedagogía de inspiración emancipadora. Así, mientras asume los límites estructurales e históricos frente a posiciones de educacionismo ingenuo, no renuncia a ampliar los límites de lo posible en el campo de la educación. Afirma, citando a Aníbal Ponce, que: “No me entrego a espejismos. Sé, absolutamente, que ‘la educación no es una palanca de la historia —ese tonto lugar común tan explotado— sino que, ligada estrechamente a la estructura de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de estas clases” (Sosa, 1950: 20). Pero agrega a este juicio una contrapartida dialéctica: “Pero tampoco soy tan unilateral como no pensar hasta qué punto el maestro, con

el instrumental de la educación que tiene en sus manos, puede colaborar en la transformación de su medio de acuerdo con los siempre crecientes anhelos de mejora del pueblo” (Sosa, 1950: 21).

Frente a posiciones que advierten que no hay cambio escolar posible antes de la revolución social, Jesualdo opone (o complementa) que “La escuela en todo momento puede ser una generadora de reacciones culturales positivas. Esto lo saben miles de maestros que, a estas horas, frente a sus clases, se preguntarán, como lo hice yo un día, ¿qué debemos hacer?, y eso porque el verdadero maestro tiene siempre algo que hacer” (Sosa, 1950: 24).

Fines y sentidos de la pedagogía de Jesualdo

Nancy Carbajal (2016) –estudiosa profunda del legado de Jesualdo– aclara esta idea:

Jesualdo afirma que la escuela nunca fue neutral ni apolítica, ya que del realismo funcional de la misión que cumpla, y de la conexión con el contexto político, depende su eficacia y su peligrosidad para los intereses conservadores. La ciencia pedagógica tampoco es inocente, dice, y llama a los maestros a no dejarse engañar por los teóricos que han escamoteado el conocimiento de las relaciones de esa disciplina con la evolución social, a fin de evitar su injerencia en la lucha por reivindicaciones emancipadoras. Encuentra, dentro del discurso político del liberalismo de su tiempo, elementos que permiten algún grado de libertad de acción para la intervención pedagógica emancipadora. La contradicción constante del sistema admite intersticios para ejecutar una acción transformadora que Jesualdo define como pedagogía tránsito: ‘...yo lo traslado en general a todos los teóricos progresistas y en especial a los doctrinarios que no han estudiado esta tan fundamental etapa: la de una pedagogía-tránsito, que ha de servirnos en las sociedades actuales y los instrumentos que ella nos puede proporcionar para el mejor éxito de nuestro cometido.’

Reconoce la complejidad del emprendimiento, pero confía en la función del docente. (Carbajal, 2016: 9-10)

La educación es, pues, campo de disputa; y si quienes hoy resisten lo hacen imaginando un proyecto igualitario, libertario, democrático, existe en ese horizonte de lucha un camino que recorrer. Se trata así de resistir construyendo una alternativa pedagógica cuya configuración es dinámica y permanente. Esta pedagogía-tránsito abre preguntas y apuestas. Como todo lo humano, nace de realidades forjadas y frente a las cuales cabe al mismo tiempo recrear y rebelarse. No es un proceso espontáneo, no puede ser la respuesta sencilla de un acto normativo o resultado de una potente voluntad transformadora. La creación de una educación de inspiración emancipadora resulta de un largo camino que combina ensayos, respuestas, invenciones.

Jesualdo se enfrenta a un orden educativo consolidado tras un largo período de primacía de tendencias uniformizantes, jerárquicas, autoritarias, desligadas de la vida. Es una lucha desigual y aquí se impone la tarea de contribuir a la creación de un orden educativo y social antagónico. Las luchas son múltiples y Jesualdo no evade ninguna. Ni deja de explicitarlas en *Vida de un maestro* o en la *Expresión creadora del niño*.

Unas, por superar límites estructurales y como oposición a proyectos político-educativos y pedagógicos, alineadas a las demandas del industrialismo del siglo XX. Es así pues que, frente a un proyecto que postula la formación de personas mediocres y productivas, nuestro maestro opone otro ideal político, cultural y pedagógico alimentando la creatividad y una activa estimulación de lo colectivo. Pero no se agota aquí la disputa pues la estructura tradicional del sistema educativo está plagada de trincheras conservadoras: la tradición escolar, parte del colectivo docente, una porción significativa de las autoridades, la propia política educativa. Son elementos estructurales que constituyen obstáculos arduos para una pedagogía que, sin embargo, Jesualdo ayuda a parir.

Se desprende, inclusive a partir de la propia experiencia de Jesualdo, que tal camino será intrincado, complejo, contradictorio y muy arduo. La escuela y la pedagogía, para Jesualdo, revelan en muchos casos sus caras contradictorias. Objetivos que se solapaban –expresarse libremente o apropiarse de conocimientos definidos como valiosos– terminaban incumplidos, naufragando en el mar de una institucionalidad estéril. En sus palabras, en la escuela:

[...] varias contradicciones [...] amenazaban ahogar mi expresión especuladora. ¿qué era más fundamental en la enseñanza, por ejemplo, lograr que el niño adquiriera conocimientos o que alcanzara una expresión individual, o personal?, ¿se debía dar preferencia a una sobre otra, era posible hacerlo, aconsejable pedagógicamente? ¿Por qué la escuela se desinteresaba de la expresión infantil en general –cuanto menos pensar que algún día se le ocurriría plantear su posibilidad creadora– si tampoco realizaba a satisfacción la transmisión de su conocimiento, objeto de su actividad, finalmente? Y todavía era lógico, natural, aprender a expresarse mediante el conocimiento o, por el contrario, se debía alcanzar el conocimiento utilizando la expresión, o mejor, condicionando el conocimiento a la necesidad expresionista? (Sosa, 1950: 4)

Esta tensión entre los objetivos señalados podría –al contrario de lo que ocurre en general– dar cauce a una concepción que alimente mutuamente ambas búsquedas.

La crítica a la vieja escuela

La automatización de la relación pedagógica –la conversión de sujetos creativos/as en objetos depositarios/as de un saber muerto– se convierte en un foco sustantivo de la crítica contra la escuela capitalista:

Intentar detener la sensibilidad en su proceso de afinamiento y hondura [...] es precipitar la catástrofe en el alma humana; es tratar de

suplantar el hombre por el autómatas [...] Hay quienes se quejan de las muertes diarias que produce la guerra. Es claro. A nosotros también ellas nos horripilan y conmueven hasta el espanto. Pero no me dejan de espantar menos, las muertes consecutivas diarias, que maestros, que profesores, sociedad, padres, estamos realizando constantemente en nuestros hijos y alumnos, en nombre de 'una cultura que es necesario transmitir' o de una, se dice, 'preparación para la vida' que hay que cumplir. Solamente el día que entendamos definitivamente que esa cultura debe servir para algo más que para doctorar especulaciones utilitarias, habremos empezado a salvar de las muertes diarias y numerosas a la infancia del mundo. Antes no habremos sido más que unos ilustres verdugos, por muy humanos y muy racionales que hayamos intentado ser en nuestro oficio. (Sosa, 1950: 82)

Jesualdo cuestiona al/la maestro/a tradicional que asume ese papel coercitivo e inhibitorio:

El maestro tiene una didáctica específica para combatir la personalidad del niño, a pesar de que en teoría se sostenga todo lo contrario. Tiene una metodología muy organizada para la enseñanza de la composición a los niños: imitaciones, calcos en general; vocabularios que se les hacen ingerir –diariamente– al niño de la misma forma que pociones; repeticiones de malos libros de textos, en fin, tiene una completa maquinaria dialéctica para imponer un material determinado destruyendo en el niño toda posibilidad de particularización no sólo en cuanto a sus conceptos sino simplemente formal. Nosotros recogíamos todo su material personal y lo desenvolvíamos en calidad y en profundidad. (Sosa, 1950: 135)

El diagnóstico previo permite entrever un escenario de imposiciones abstractas y las comprensibles repulsiones sobre la realidad de niños y niñas:

Esa es la razón del desencuentro entre la escuela y sus diccionarios con la realidad expresionista del niño; pues entre la escuela y el maestro, la mayor parte de las veces, no le sirven al niño más que un lenguaje que se mueve en un círculo abstracto: traduce

representaciones más de pensamientos que de cosas, y sus imágenes llevan ese sello abstracto que repugnan al entendimiento y emociones infantiles. (Sosa, 1950: 98)

Es claro que tal configuración de la educación como ámbito de formación de espíritus mediocres y dóciles tiene consecuencias efectivas de las cuales muy pocos niños pueden escapar:

Sólo los temperamentos excepcionalmente vivos e inteligentes salen sin daño de este ensayo de deformación sistemática de la personalidad, que eso es, en conjunto, nuestra enseñanza en todos los grados y clases. La historia de la infancia de cada uno es un recuento de reacciones contra esa imposición sistemática desquiciadora (Sosa, 1950: 92-93).

La mayoría de los educandos y educandas sometidos/as a semejante maquinaria pagan muy caro ese proyecto que es pedagógico y, como tal, ético-político. Aprenden a simular y a mentir, tal vez algunos de los efectos soslayados a la hora de analizar los aspectos ocultos de la “calidad educativa”:

Cuanto mayores sean sus medios para expresarse y más limitados los horizontes de sus posibilidades, mayores perturbaciones generales experimentará su psique, mayor disipación mostrará en lo que realice, porque el niño tiene que encontrar en alguna forma, una compensación. [...] Para lo que debía haber sido en la vida, no va a ser ya más que una máscara, pero ridícula; esa es la personalidad que le dio la escuela y la sociedad. Debajo de esa máscara, de la persona, no existirá ya más que un gran mar de confusión y una turbera de contradicciones. (Sosa, 1950: 109)

Acuerdos y desacuerdos con referentes/as de la Escuela Nueva

Jesualdo dialoga con las diferentes corrientes pedagógicas que conviven conflictivamente en las instituciones educativas y en las relaciones entre educadores/as y educandos/as. Él –lo hemos visto hasta aquí– se pronuncia sin eufemismos contra la escuela tradicional por atentar contra la naturaleza creadora del/la ser humano/a y por su inconfesable subordinación a los requerimientos de la producción capitalista. La crítica contra la idea de formar personas mediocres y productivas se va desarrollando en largas páginas con argumentos sólidos. A la vez, nuestro pedagogo abre una fundada querrela con corrientes que, nacidas contra esa educación tradicional, no logran dar una respuesta eficaz consistente con un proyecto pedagógico emancipador. La Escuela Nueva –en sus diversas denominaciones– constituyó una poderosa perspectiva que puso en cuestión el modelo jerárquico, teorístico y autoritario típico de la vieja escuela.

Jesualdo aquí nos enseña otra faceta de la pedagogía crítica –o de todo debate intelectual–: lee en profundidad las aportaciones de autores o autoras, y dialoga valorando las contribuciones transformadoras sin dejar de marcar sus limitaciones y contradicciones. Esta es una gran enseñanza de su método que revela un modelo poco usual en la construcción de un conocimiento valioso: reconocer múltiples aportaciones y enriquecerlas con una perspectiva propia. No se trata sólo de completar una determinada visión (por así decir) sino de pensar la teoría en función de avanzar en prácticas transformadoras de las realidades injustas. En relación a Decroly y sus centros de interés, Jesualdo reconoce que: “Para los decrolyanistas, el niño ‘debe aprovechar los resultados de sus observaciones y experiencias’; la escuela no debe tener más función que la de ‘coordinar los conocimientos adquiridos en el momento en que el niño puede hacer abstracciones de un orden elevado, todo lo cual nos parece absolutamente cierto y natural” (Sosa, 1950: 10).

El problema es que el punto de partida de los decrolyanos no es la experiencia vital del/la niño/a. No es esto lo que se toma en cuenta para los centros de interés, lo que supone una perspectiva radicalmente diferente a la que el/la niño/a espera y demanda. Así, “...esa actividad a la que se refieren los sistematizadores aludidos es la actividad abstracta. Para ellos, lo importante es que el niño adquiera símbolos [...] aunque estos símbolos no sean luego más que el material artificial que servirá de lastre en la realidad que ha de vivir” (Sosa, 1950: 10).

Dice, acerca de la perspectiva del propio Decroly, nuestro pedagogo rioplatense: “... el centro decrolyano se estatiza. Queda referido en su formulación más que nada a intereses fijos, permanentes, casi invariables en su aparición, proceso y modificaciones. De aquí que, al final, tengamos que preguntarnos si acabarán por ser éstos los intereses del niño” (Sosa, 1950: 16).

También son sometidas a juicio crítico algunas ideas de otra gran referente de la escuela nueva, la doctora María Montessori. En sus formulaciones teóricas Jesualdo percibe una fuerte contradicción:

En sus principios pedagógicos, exaltan la necesidad de que la escuela ‘permita las libres manifestaciones espontáneas del niño’ a fin de que de este modo nazca ‘la pedagogía científica’. [...] Y luego advierte que ‘hay que empezar a proveer a las necesidades de niño disponiendo un ambiente adaptado a su personalidad...’ ¿Qué significa en verdad esta aspiración montessoriana de ‘adaptar un ambiente’ al niño? ¿Pero es que el ambiente en el que vive no es el verdadero en que debe vivir, no es el que va a servir para la verdadera vida del niño? ¿Por qué esa preocupación por separar al niño del ‘ambiente complicado de nuestra sociedad’? [...] Tal vez para la señora Montessori trata risueñamente de engañarse y de engañarnos, al intentar creer o hacernos creer que el niño, después que deje la angelical protección que crea su ambiente, ha de vivir en alguna zona intermedia entre el cielo y la tierra. (Sosa, 1950: 11)

Para Jesualdo el ambiente en el cual el niño se desenvolvía en su vida cotidiana constituía una principal plataforma pedagógica:

La cosa era tan sencilla que hasta parece un poco simple decirlo. Todos los días se sucedían acontecimientos y hechos en los que la escuela como centro, era llamada a actuar, franca y decididamente. La honradez obligaba entonces a que no existiera el tabú. Problemas generales de trabajo, despido de obreros, desocupación, diferencias entre el trabajo y el capital, la miseria y el hambre... ¿no creéis que es esta una vasta escala de asuntos para nutrir el saber? Y cuanto mayor se hacía la corriente de simpatía entre maestros y alumnos, más se multiplicaban en la escuela sus relaciones. La vida, pasión y muerte del hombre pasaban así entre nosotros, constantemente. Y como éramos leales y no podíamos mentir al niño, tuvimos que ir abandonando aquellas viejas prácticas estipuladas, aquellas imposiciones cognoscitivas regimentadas, para irnos ciñendo, naturalmente, a esa vida, pasión y muerte de nuestra aldea. Y no había más que una forma de hacerlo, viviéndolas. (Sosa, 1950: 11)

En suma:

En Decroly, en Montessori, o en cualquier otro sistema que analicemos con detenimiento, siempre existe abstracción a esa realidad que el niño está viviendo en sus relaciones sociales, y se le trata de suplir con 'un ambiente adaptado a su personalidad' como recetaba la doctora Montessori. ¿De dónde viene el error o principio de confusión de este planteamiento filosófico? [...] en nuestra vida, parecería no existir más que un estado continuo de actualización que es lo único que va obrando como conciencia de conocimiento en el individuo, que no es otra cosa que el yo en formación, lo que en general nunca ha entendido ni respetado la escuela. (Sosa, 1950: 22)

¿Por qué este cuestionamiento teórico tiene efectos prácticos? Ocurrir que Decroly, Montessori y otros/as valiosos/as estudiosos/as de los procesos de aprendizaje han cuestionado algunos principios de la educación tradicional, y pusieron en el centro del proceso pedagógico el lugar de los intereses de niños y niñas como plataformas y

motores de la relación pedagógica. Ese elemento Jesualdo lo valora y lo toma, pero pone en cuestión al menos dos afirmaciones de las propuestas de la “escuela nueva”. Una, que los centros de interés del/la niño/a tienen un carácter general y estático, cuando en rigor los centros de interés dependen del/la niño o niña concreta del/la que hablemos. La definición del (o de los, más precisamente) centro(s) de interés no es algo que pueda establecerse a priori y tenga un carácter estático.

La segunda crítica es la idea de crear un “ambiente” para los niños y niñas abstraído de su propio “ambiente existencial”. Cuando recorrimos las páginas de *Vida de un maestro*, vimos como los espacios extramuros que recorría la escuela de Jesualdo eran los ámbitos cotidianos de esa niñez cuyos derechos habían sido vulnerados. Ese colectivo de niños y niñas era, de tal modo, confrontado a sus propias condiciones de existencia. Tal recorrido realista de su medio es, de algún modo descalificado por la mirada escolanovista. La idea de que el medio realmente existente debe ser el ambiente del/la niño/a es sometida a escrutinio, y condenada. Su propia vida es, más allá de las buenas intenciones, invisibilizada de modo que pierde todo contacto entre la relación pedagógica y la realidad en la que los niños y niñas estaban inmersos/as. Estas reflexiones críticas tienen directo impacto en definiciones pedagógicas que tendrán consecuencias, lo veremos luego. La idea de centro de interés ligado al/la niño/a real y la idea de ambiente que asumen los entornos de la vida cotidiana del niño y la niña resultan decisiones de primer orden en la construcción de un particular tipo de ser humano/a.

Desde su práctica, toma, dialoga y debate con pedagogos que se han pronunciado al respecto:

[...] nuestro centro aún no ha aburrido a nadie. Primero porque es vivo; segundo porque ha sido propuesto y desarrollado por el niño y ampliado por sus propias asociaciones. [...] Si los centros surgirán del niño o él participara en él, por lo menos, serían de su interés. Si los centros surgen del maestro que pretende interpretar las

necesidades de conocimiento en el niño, los centros no serán más que los intereses del maestro al servicio de estas pretendidas necesidades... que pudieran, por otra parte, ser muy ciertas. Por lo cual el CENTRO DEBE SER EL NIÑO Y EL INTERÉS DEBE NACER DE SU NECESIDAD PRESENTE. (Sosa, 1950: 90)

Educar para la libertad y la creación

Para Jesualdo, la educación que construye un/a educador/a comprometido/a debe apuntar a satisfacer necesidades individuales y sociales. En primer término, debe promover la libre expresión de niños y niñas. Visto su análisis sobre las exigencias culturales que impone el productivismo, atinentes a formar a un/a sujeto mediocre y eficaz en su acotado campo de acción, la alternativa contra-hegemónica debe poner, por tanto, una prioridad en la educación para la creación. Paradójicamente, su énfasis en la libre expresión, en la autonomía creciente de niños y niñas tuvo algunas respuestas que denunciaban una presunta defensa del individualismo por parte de algunos sectores de la izquierda. Jesualdo contesta estas acusaciones:

[...] el individuo, como abstracción, desde cualquier punto de vista que se le mire: biológico, psicológico, político, es inconcebible. Las raíces de la conciencia están de tal modo hundidas en la sociedad de la que procede, que hasta el ego [...] se modifica a causa de su contacto con el mundo exterior. [...] Descartamos, de este modo, toda incompatibilidad entre lo individual y lo social y negamos la exigencia de esa oposición, terminantemente. [...] Lo único cierto es que creemos de imperiosa necesidad dotar al individuo de sus mejores instrumentos autodefensivos –entre los cuales sostenemos la expresión– como una de las formas de reintegrarlo más plena y conscientemente a la colectividad. (Sosa, 1950: 34)

Jesualdo fundamenta la importancia de la expresión como necesidad humana y sostiene que esta actividad creadora resulta de relevancia

sustantiva para forjar la personalidad del/a niño/a. Esta posición acerca de la necesidad de libre expresión chocaba de modo violento con la cotidianeidad de los niños y niñas: el hogar y la escuela, especialmente ésta última, era “dueña de un método muy concreto para despersonalizarlo y reducirlo a un denominador común” (Sosa, 1950: 57).

Jesualdo advertía que era importante nutrir a niños/as de lo que él llama “buenas sugerencias”. Se trataba de colaborar con acciones capaces de reforzar las condiciones y predisposiciones innatas de niños/as, de asegurar sus particularidades expresivas: “la sociedad sabía que él era capaz de creación; que poseía una expresión creadora; pero le inhibía [...] porque era necesario convertirlo en masa, en número de una estadística, en punto de una gráfica, en cosa de una técnica”. (Sosa, 1950: 58)

Jesualdo propone definir el concepto “expresión”. Sea en el campo de la ciencia, en la psicología o en la estética se la define como actividad “...de manifestar por medio de diversos signos lo que se quiere dar a entender a los demás” (Sosa, 1950: 59). El sentido de la expresión se refiere al objetivo de hacernos entender con nuestro prójimo, aumentando el poder humano de nuestra “eficiencia social” (Sosa, 1950: 59). La expresión, pues, es un fenómeno que se produce de modo particular en y entre los/as seres humanos/as. Su cultivo desde la muy temprana infancia resulta fundamental para la evolución de la psique y sin su desarrollo no se desenvuelven adecuadamente otros aspectos de la psicología del/la niño/a.

El proceso empieza por ser inconsciente, instintivo y atraviesa distintos períodos, tiene diversas manera de manifestarse y se particulariza en cada quien y según su evolución de manera original y estética. Desde el nacimiento, cada ser humano/a es diferente a los/as demás y tiene un camino individual característico, que tiene un carril biológico y otro social y cultural. Del medio recibe impresiones y cada quién responde a estas impresiones con su sello particular. Pero estas respuestas (y las impresiones concomitantes) pueden ser

bloqueadas a través de diferentes procesos, dispositivos, estructuras y relaciones.

La expresión nace del acomodamiento de nuestras sensaciones y estímulos frente a la realidad en la cual estamos inmersos, y en ese desenvolvimiento esas manifestaciones se van haciendo cada vez más complejas y ricas. Al incorporar nuevas experiencias se adquieren nuevas conquistas expresivas hasta alcanzar sus máximos grados, como es el caso de la actividad artística.

Es preciso desandar un camino educativo que ha formado papagayos, imitadores/as, seres carentes de iniciativa, de autonomía, de perspectiva propia. Y tal objetivo debe ser un eje central de todo proyecto pedagógico que se precie, en la visión de Jesualdo. Agrega que la educación para la libertad tiene, como primer efecto, la voluntad ineludible de no formar esclavos y esclavas:

Hace tres años que estamos luchando para que cada niño vaya haciendo su cultura y su expresión conforme a su naturaleza, conforme a su necesidad, como lo único posible para determinar su personalidad en aprovechamiento de la propia colectividad. ¿Individualismo? Ya se dará cuenta usted a través de este libro...Yo no estoy dispuesto a hacer esclavos, para la podredumbre. (Sosa, 1950: 59)

Anotemos una vez más que la perspectiva de Jesualdo no solo clarifica el fin de la educación y, con él, el sentido de su práctica pedagógica. Es que tal elección tiene un primordial sentido político. Educar para la libertad, por tanto, se convierte en una decisión que entrañará riesgos y costos muy concretos que él sufrió en carne propia.

Jesualdo defiende, volviendo a un punto central de su pedagogía, la noción de “individuación”. En un Estado Socialista, advierte, su libro *Vida de un maestro* hubiese sido planteado de otro modo,

[...] pero en este medio desquiciador se hacía necesaria, por sobre cualquier otra tarea, la de recomponer esa individualidad difusa, empalarla con su propia médula, para el aprovechamiento de los mejores impulsos vitales del niño y la exaltación de sus aptitudes también, por encima de cualquier otra manifestación. Era el único

medio de enfrentarlo, armado, a esta contienda actual. Además era la forma como yo contribuiría a que el niño se situara en relación con su medio y pudiera controlar sus posibilidades, en especial las futuras, contralor que, en la actualidad, pertenece a sectores extraños a su interés y necesidad, llámeselos como se quiera. Aparte de esto, la exaltación de sus aptitudes expresionistas, forma de aumentar su caudal personal en la sociedad en que se mueve el niño, lleva condicionado el fermento de su rebeldía ante la despersonalización que se le impone. Era necesario ayudar a despertar ese heroico que duerme en cada ser, una de las cruzadas que, a mi entender, debe emprender la escuela rápidamente. Y éste fue, desde entonces, uno de nuestros mejores anhelos. (Sosa, 1950: 42)

La creación como atributo de libertad, por su parte, debe ser realimentada con el conocimiento: tal es un desafío fundamental del proceso pedagógico, y el/la educador/a es quién está convocado/a a generar tal proceso. Así, es preciso que, de manera participativa, se vaya desplegando esa articulación entre creación y el conocimiento acumulado. Dichos conocimientos –con todas sus complejidades, contradicciones, su validez o no, su pertinencia o no–, es un patrimonio que la Humanidad acopió en su largo caminar histórico. Su apropiación por todas y todos es otro de los fines y de las funciones de la educación. Hablamos, así, de la transmisión de las culturas existentes que brindan elementos para leer el mundo y para actuar en él.

La labor de formar creadores/as responde, además, a un rasgo que constituye parte de la historia del género humano. Cuando recorre evidencias de la actividad creadora de la humanidad aparece claro que ese atributo era difuso pues acaso,

¿sabe alguien quiénes fueron los autores de la más bella cacharrería –forma, dibujo, color– de los pueblos primitivos? ¿Qué ambiente cultural desentrañó estas expresiones individuales, como aquellas de las pinturas rupestres del paleolítico superior, de los frescos policromos de bisontes y ciervos de Altamira? [...] ¿Nos viene algún nombre, simplemente, de toda esa humanidad creadora, no de alguno que tenga la resonancia de un renacentista? ¿Quiénes son los autores de

los relatos, fábulas y cuentos de todos los pueblos del mundo? (Sosa, 1950: 41)

Esa tendencia secular de la humanidad se ha visto amenazada con el capitalismo: es que el nuevo orden necesitaba otro tipo de seres humanos/as, carentes de creatividad y dispuestos/as a una mediocridad permanente, conformista y productiva.

Otra dimensión sustantiva que aparece en las notas de Jesualdo se remite a la dimensión ético política como parte de la construcción curricular. El punto de partida es un intercambio vivo sobre las creencias, la religión y la fe. Describe un aspecto de su reflexión sobre las implicancias de la fe en primer lugar. Debatiendo sobre religión, a partir de un comentario de Radomir, desgrana Jesualdo: “Lázaro... Lázaro –digo– es un ejemplo de fe, con o sin religión. ¿Y la fe para qué sirve? La fe es la confianza interior para realizar lo que hay que realizar, porque siempre hay que realizar algo antes de morir. Tener fe no es solamente SER CAPAZ, sino capaz de REALIZAR. Algunos oían hasta con los ojos” (Sosa, 1950: 26).

El intercambio lleva a nuevas reflexiones acerca de los alcances de lo espiritual, lo vital, y las consecuencias sobre el tipo de vida que se vive. “Hay muertos que caminan”, se deduce del sentido de la existencia. Aquí se produce una muy interesante reinterpretación del mensaje bíblico. En primer lugar, se vincula la creencia a la acción. Y en segundo lugar, se pone en el centro de la posibilidad de transformar. La religión aparece aquí como un recurso pedagógico para combatir la resignación y estimular una lectura viva de la realidad, una invitación a una participación protagónica. Y en este mismo fragmento deja entrever con bastante nitidez el lugar de lo pedagógico en tal proceso por el cual cada persona asume su libertad, su posibilidad de ser y de hacer. Continúa el devenir argumentativo sobre el contenido y el sentido de la “fe”. Basada en el amor, es al mismo tiempo motor de la creatividad. Jesualdo construye una metáfora muy fértil sobre la coexistencia, dentro de niñas y niños, de dos “geniecillos despiertos”, habilitando una potente metáfora sobre los mundos que

pueblan las infancias. Nuestro maestro intenta demostrar cómo la fe de sus educandos y educandas se expresa en la inagotable creación de sus escrituras y dibujos. Pero es muy factible aplicar esta reflexión al/la ser humano/a, y a su vida como productora potencial de bellas creaciones. En su intervención, Jesualdo plantea un posicionamiento pedagógico de primer orden: “yo siempre espero mucho de ustedes”. Es un principio de toda educación radicalmente democrática.

Escuela y comunidad

Otra dimensión –ligada sin dudas al sentido y a los fines sustantivos de la vida escolar– tiene que ver con la vinculación de la institución con la comunidad territorial, y tales fines constituyen un elemento central de la actividad vital de la institución. Jesualdo refleja cómo concebía la ciudad como lugar eminentemente pedagógico. Era una escuela de la vida y para la vida, y tal pretensión era inaceptable para los cánones conservadores de la escuela. Así denunciaba Jesualdo el modo en que las autoridades se oponían a esta imbricación escuela y comunidad:

No quedaba rincón de la ciudad que no visitáramos. Fábrica que no conociéramos. Construcciones que no hubiéramos recorrido. ¿Pero qué les importaba eso a ellos? Lo fundamental, creen, es que el niño se atragante con todo es material muerto, que nunca le servirá para nada, como no me sirvió a mí, como no te sirvió a ti, camarada, como no sirve a nadie. En cambio, ¡cómo vivíamos unidos a las modificaciones sociales! Las descripciones de lo que se veía en las fábricas, la vida ruda, oscura y mezquina de los obreros; las modificaciones que iban sufriendo los barrios con sus industrias nuevas. Todo era motivo de nuestra constante preocupación. Mientras vivíamos en esta lucha, los sumarios, cada vez más gordos, iban y venían. Las calles y los hombres ya bien nos conocían. Teníamos hasta canciones de batallas que las dejábamos en agradecimiento a lo que eran nuestros amigos. Y los sumarios iban y venían, ante nuestra evidente vitalización de

la escuela, un día se metían en el vientre oscuro de un carpetero para ya no más salir. Y otra rayita que hacíamos con gran alegría. Pero así era imposible continuar. Esos hombrecitos eran incansables para perseguir, por lo demás. Había que ahorrar esfuerzos para la gran ofensiva [...]. (Sosa, 1950: 44-45)

En su relato deja entrever un reclamo de un director ganado para la burocracia pedagógica. Para este personaje, salir a la comunidad era un paseo...

En mi libreta había hecha esta otra anotación que nunca era tenida en cuenta. RESUMEN DE LO HECHO EN ESTA SEMANA: Lunes: se hizo una excursión en la fecha, a la fábrica de vidrios de la calle Comercio, recogiendo documentación para ampliar el estudio de todo lo referente al asunto. Se hicieron observaciones y experimentos con los obreros. Se confeccionará, entre todos, el cuaderno correspondiente a esta excursión. Martes: visitamos la Exposición de pinturas en el subterráneo del Ateneo. Tuvimos varias discusiones sobre este arte, en lo que respecta al empleo de los colores, y en la forma de componer [...] Tomamos algunos apuntes de composición para ver qué podemos componer nosotros con esa técnica. [...] En fin, fue muy divertido. Cuando regresamos el Director nos recibió muy enojado porque dice que ya habíamos salido a pasear dos días seguidos. Miércoles: Antes de que viniera el Director, tomamos el tranvía y fuimos al Prado. Pasamos toda la mañana estudiando y clasificando hierbas para la colección. Nos hemos propuesto hacer en colaboración el mejor herbario del mundo. [...] Trajimos un gran acopio de hierbas y yuyos para clasificar. [...] De regreso, presenciemos un accidente de tránsito por imprudencia de un peatón. Bilula, que es diariero, les dio varias indicaciones muy útiles a sus compañeros para que no los atrapara, malamente, un vehículo. Alberto fue el tesorero, y gracias a su pericia en el desempeño de tan importante función, pagamos el tranvía, comimos dulces y nos sobró algún dinero para otro viaje. (Sosa, 1950: 44)

En *La expresión creadora del niño* ejemplifica una y otra vez el prejuicio de las autoridades, que él experimentó desde su inicio como docente:

El primer año que realicé personalmente, como maestro de clase, tímidos y confusos ensayos en este sentido, buscando la originalidad expresiva de cada uno, fue con un quinto grado urbano en una escuela de la capital. Pero de esta época, de la que no obstante recogí cierto material interesante unido a mi experiencia y a trabajos muy activos (visitas a fábricas, paseos, estudios en el zoológico o en el jardín botánico, correrías por parques, muelles, puertos, etc.), tan activo que creó la inquietud de la Inspección de Escuelas, que me hizo varias observaciones e instrucciones sumarias ‘por lo mucho que ‘callejeaba’ con mis niños’ [...]. (Sosa, 1950: 113)

Notas sobre la política educativa

Retomando la reflexión abierta antes por Aníbal Ponce en su *Educación y lucha de clases* (2005), Jesualdo comienza señalando que la educación –y especialmente la educación sistemática– tiene límites muy claros en relación al orden social más amplio: “no se discute que la escuela, si no ha estado sojuzgada por el ideal político-social de su tiempo, ha servido a sus intereses. Ha sido en todos los tiempos” (Sosa, 1950: 7). Este hecho tiene evidencias claras: “Esta limitación, aparentemente inexplicable, no obstante se justifica. En primer término, se ha demostrado que la sociedad capitalista señala un límite para la generalización de la enseñanza” (Sosa, 1950: 8). Recorre Jesualdo el insuficiente compromiso de los Estados con el objetivo de universalizar la educación de modo que “la incapacidad de cumplir con los destinos de la cultura en el pueblo ha sido reconocida incluso por los propios gobernantes” (Sosa, 1950: 9).

Jesualdo se pregunta, de muchos modos y a lo largo de todo el libro, si la educación es un derecho. Pero incorpora a esa pregunta

un segundo interrogante. En el devenir del libro *Vida de un maestro* intenta responder a esta cuestión de enorme relevancia: ¿a qué educación tienen derecho las jóvenes generaciones? Pues no se trataría sólo de generar condiciones para la incorporación y finalización de los estudios, sino de poner en debate los fines de la educación y sus medios. Él da cuenta de al menos dos grandes aspectos que condicionan las posibilidades del trabajo en la institución y el aula. Uno de ellos es el cuadro social, pues en una sociedad en la que se combinan peligrosamente la desigualdad y la pobreza, las limitaciones de la escuela son incontestables y, hasta cierto punto, insuperables. Tal cuadro es producto, en parte, de la naturaleza injusta del propio orden social pero la política pública puede reforzar la desigualdad o, por el contrario, generar contra tendencias emancipadoras. En ese nivel, el referido a la política pública, hay una clave sustantiva para clarificar el modo en que se libra la lucha por la producción, distribución y apropiación de la riqueza, el poder y el conocimiento. El Estado y sus poderes median entre clases y sectores con muy diferentes niveles de incidencia en la regulación de relaciones que son –estructuralmente en el capitalismo– de explotación económica, hegemonía cultural y dominación política. Hay fisuras y ámbitos en que tales procesos de organización de la sociedad pueden ser limitados a partir de la acción cultural, política e institucional de fuerzas identificadas con los intereses populares. Entonces, dejamos simplemente planteado aquí un punto relevante que incide de manera definitoria en el proyecto político educativo. Nos referimos a la política pública como un lugar de disputa, en la cual un gobierno de inspiración democrática y popular pudiera limitar la injusticia y revertirla al menos parcialmente, para asegurar condiciones sociales indispensables y garantizar el derecho a la educación. Jesualdo dice de todos los modos posibles que niños/as con hambre ven severamente limitada la posibilidad de aprender. Enuncia, tempranamente, la idea implícita de educación como derecho humano. En otras palabras, el derecho supone una acción garante del Estado especialmente para los sectores más humildes. Como resulta evidente, quién goza de cuatro comidas diarias no

reclama por el derecho a la alimentación. Lo hace quién se ve privado del alimento. Así, la definición de educación como derecho hace del Estado el garante para quienes sólo con una acción promotora pueden incorporarse a la vida escolar. Otra deriva de esta concepción es que el derecho a la educación exige, para su efectivización, de la guarda de otros derechos: niños/as mal alimentados/as, sin vivienda, o en un clima hogareño y social violentos, no pueden bajo ningún concepto educarse verdaderamente. La exigencia de Jesualdo, política y consistente, no supone sin embargo una renuncia a educar hasta que el Estado actúe asegurando derechos a través de una política pública democrática sustantiva. Su denuncia de un orden inaceptable se acompaña de un fuerte compromiso ético, político, afectivo y pedagógico con sus estudiantes.

Un segundo elemento es la propia configuración del sistema educativo –que Jesualdo puede con certeza definir como “tradicional”– junto con las dimensiones culturales, pedagógicas, institucionales, normativas que operan en un sentido de reproducción de la injusticia educativa. Claro que en el planteo de Jesualdo se percibe, dramáticamente, la angustia por una tensión insoluble: cómo forzar los límites de un sistema educativo que juega con las cartas marcadas a favor de los/las que más tienen. Él mismo se cuestiona su lugar en el mundo de la educación, sintiéndose a veces cómplice de una estafa. Cuestiona entonces la pretensión sistemática de implementar ambiciosas reformas delineadas en despachos ministeriales que hacen del método su objetivo central. Él advierte que la discusión metodológica resulta un elemento secundario frente al objetivo fundamental: aportar desde la educación a la construcción de un modelo de sociedad. Así lo dice:

-No creo que ninguna reforma de enseñanza se deba empezar por los métodos... le replico al inspector en su despacho [...] –Estamos perdiendo el tiempo–, le agrego, –con cualquier método que no condense nuestra forma de realización futura, que no sea el reflejo de nuestra proyección futura social, económica, política o que en otro

caso no sea la liberación del individuo conforme a sus necesidades. En cualquiera de los dos casos estamos perdiendo tiempo [...] Lo primero que hizo el Estado ruso al apoderarse del país como única fuerza política (otra de las características esenciales de la sociedad) fue adueñarse de la escuela, encauzar, de cualquier modo, a los maestros y forjar las generaciones al calor de esas doctrinas del Estado para que ellas fueran las primeras en sostener y en luchar por sus sostenimiento. La prueba es que el niño ruso entra a los 18 meses en poder del Estado y sale a los 18 años y ya con un destino. Esa es la única escuela social que entiendo y la que creo que, en el mundo entero, orienta noblemente a sus juventudes. (Sosa, 1950: 149)

Se revela aquí una cierta complejidad y tensión entre fines diferentes cuya compatibilidad demanda un arduo esfuerzo. Primero, la definición de sociedad que acepte una mayoría clara. Jesualdo habla sin ambages de la URSS y la voluntad mayoritaria de construir el socialismo. A partir de estas definiciones, se abre la pregunta sobre cuánto de lo planteado para la Unión Soviética es aplicable al Uruguay de los años treinta. En todo caso, tales definiciones encauzadas hacia una mayor democracia social, van a depender de relaciones de fuerza en sociedades atravesadas por antagonismos y opresiones en el plano de la clase, del género, de la etnia, generacionales, etc. y, por eso mismo será, desde luego, una definición conflictiva mientras existan órdenes sociales opresivos. Los órdenes sociales fundados en antagonismos reflejan procesos dinámicos de imposición más o menos violenta y resistencias; tienen un equilibrio inestable y están sujetos a reconfiguraciones a partir de cambios en la dinámica de luchas sociales, culturales y políticas.

A su vez, la propia finalidad de la escuela como institución pedagógica convive con demandas culturales, sociales, políticas, económicas que confluyen y disputan.

Notas sobre el “cómo”

La escritura de Jesualdo está rebotante de fundamentos, de argumentos, de teorías –explícitas o implícitas– pero tiene el aditamento fundamental de un abordaje profundo y bello de las prácticas, relaciones y actividades de los y las sujetos que habitan la institución escolar. La libertad de expresión como un fin educativo fundamental debe tener un correlato metodológico. Jesualdo había advertido una relación entre el “sentido de la educación” –y sus finalidades políticas– y el método. El proyecto general debía orientar la búsqueda de métodos, pues lo más relevante era definir el rumbo, todo lo otro vendría luego. Pero dicho esto, cabe encontrar respuestas metodológicas a los objetivos culturales, políticos y pedagógicos. En distintos momentos del texto hay referencias a sugerencias prácticas para facilitar el objetivo de promover la libertad de expresión de los niños y niñas. A propósito del dibujo, precisaba aún cuatro atributos de su enseñanza, que constituía una estrategia pedagógica fundamental para formar personas libres. Es fundamental advertir que la libertad es requisito para una verdadera autonomía. Este es un fin fundamental de una educación emancipadora: la formación para que cada persona pueda ser “sí mismo/a” sin por ello renunciar a ser parte de un proyecto colectivo:

Nos proponíamos [...] el estudio de la realidad de su medio, en relación con su persona y la expresión de su realidad, tratando de alcanzar, en ese aspecto, una personal interpretación y una traducción de los fenómenos, de acuerdo con la experiencia conjunta, enriquecida por las aportaciones individuales. Para apresar ese conocimiento que viviéramos emplearíamos todos los medios expresivos posibles, pues [...] en este principio, ésa y casi sólo ésa, era mi principal preocupación: desenvolver una expresión de tal modo que si fuera posible, ella por sí misma fuera la que guiara al niño hacia el conocimiento. Cómo se ve, una preocupación muy distinta a la que tiene la escuela en general y las propias experiencias modernas, que sostienen

la necesidad de alcanzar una expresión mediante el conocimiento.
(Sosa, 1950: 114)

En los planteos que formuló Jesualdo promovía la incorporación, a los procedimientos del aula, de la discusión y el análisis. Este ejercicio habilitaba la entrada de los intereses “actuales” (reales, vívidos) ampliando la generación de procesos culturales verdaderamente orgánicos. El niño necesita expresarse y, en este sentido, requiere de conocimientos para hacerlo eficaz y racionalmente. Esta necesidad debía ser observada por la escuela: la institución debía intentar colmar la satisfacción de intereses genuinos de manera total, sin escamoteos ni mezquindades.

Para lograr este fin era indispensable utilizar todos los elementos “fermentarios o revolucionarios” –en palabras del gran educador rioplatense–, de una pedagogía reinventada. Esta estrategia permitiría alcanzar un conocimiento al servicio de la expresión, “aireado, esterilizado de contradicciones y falsedades, en una palabra, una respuesta leal al interés despierto y vivo como llama, siempre, en el niño” (Sosa, 1950: 114).

El granito que se extraía era de tal modo visualizado a partir del trabajo con el cual se extraía el mineral; su venta y transporte; su empleo como material de construcción; la distribución entre los y las asalariados/as y los/as capitalistas. Lo mismo valía para toda otra actividad que relacionaba a la naturaleza con la humanidad en sus diversas facetas. Esta concepción epistemológica y pedagógica promovía la idea de “aprender viviendo”.

¿Hay un método?

Jesualdo relata que, ante los sorprendentes resultados expresivos de sus estudiantes, educadores y educadoras le preguntan qué método utilizaba y contestaba que su método era la sorpresa, aunque admitía que

[...] la sorpresa no podía ser tomada muy en serio como método. [...] La verdad es que nuestro trabajo era todavía incierto como formulación teórica, sistemática, pero tampoco nada obedecía al capricho, sino a razones fundamentales. Analizábamos, nos documentábamos, y pensábamos, uniendo estas documentaciones a veces días y noches enteras. Nuestras fatigas no tenían esperas ni reposos. [...] para entregarnos totalmente a esa complejidad que se desenvolvía frente a nuestra creciente inquietud. De este contacto puro y humano con todas las cosas, había en los niños, casi siempre, una inmediata respuesta expresiva. (Sosa, 1950: 126)

Jesualdo describe sus viajes a Montevideo, en los cuales hablaba con artistas y poetas a propósito de su modo de trabajo con sus estudiantes. Volvía amargado por las respuestas elitistas de sus amigos: para ellos, los sorprendentes resultados que obtenía nuestro educador con sus estudiantes no eran producto de una concepción consistente entre los fines y los medios propuestos y ensayados. Lo ocurrido –decían– era consecuencia de la gravitación de Jesualdo sobre el alma de los y las niñas/os: “yo resultaba, así, un sugestionador que hacía producir tales milagros en el alma del niño” (Sosa, 1950: 126).

Las impresionantes conquistas de niños y niñas, de su empoderamiento, de su soberanía cognitiva y expresiva eran atribuidas a la influencia de Jesualdo, cosa que él negaba de manera enfática: esos eran atributos de niños y niñas como parte del género humano que, desde sus orígenes, hizo de la creación un modo de estar en el mundo. El segundo año en Canteras del Riachuelo marcó el paso a un trabajo que, según Jesualdo, fue más agradable en la medida en que había ya una disposición a la expresión, un avance en el dominio del lenguaje y una adaptación más dúctil para nuevos avances. Habían aprendido que las lecturas obligatorias eran un obstáculo para el enriquecimiento del lenguaje de los/as niños y niñas, certeza que se tradujo en la decisión de suprimir los textos de lectura. Todas estas definiciones se fundaron en investigaciones, análisis, debates y producciones en las que intervenía la comunidad escolar.

La labor de las y los educadores/as era nutrirlos/as en el plano intelectual y sensible. Se oía buena música y diversa: clásica o folklórica de muchos pueblos. Tales acervos culturales eran analizados y comparados. Y tales análisis se enriquecían con los abordajes del contexto histórico de creación, las novedades de las ciencias y las artes, las industrias y la política.

Y, sobre todo, estábamos en un continuo contacto edificante y amoroso de las cosas de la Naturaleza en sus relaciones con el hombre y sus necesidades. Vivíamos una vida de grandes preguntas y repuestas. Desterramos los horarios, fiscales, asignaturas formuladas, recetas generales. La escuela era una casa abierta como un templo, a todas las horas; desde el amanecer hasta las altas horas de la noche... El niño había hallado, por fin, su casa, donde entraba y salía todas las veces que quería, en donde se nutría de todo lo que necesitaba y veía en nosotros, los maestros, unos hermanos más grandes, avizores de sus deseos, intérpretes de sus necesidades, sin limitaciones ni reticencias. (Sosa, 1950: 131)

El deporte fue una dimensión a desarrollar para completar la propuesta pedagógica, pensada como educación integral. Tanto la expresión artística como la física –tan reconocidas– eran el producto de esa nueva responsabilidad que asumía cada niño y niña. El ambiente que envolvía a los y las miembros de la comunidad educativa trascendía todo apremio o formalismo, se desplegaba una expresión natural, espontánea y producto de una necesidad de traducir los estados interiores de quienes allí construían un proyecto pedagógico colectivo.

A veces los días transcurrían como en un desperezar, un estancamiento aparentemente infructuoso... pero era, en rigor de verdad, el laboratorio de magníficas creaciones. El hallazgo resulta fundamental para comprender los procesos humanos de desarrollo de adquisiciones que reclaman condiciones, que expresan procesos complejos, nunca lineales.

Ese modo de “leer el mundo” y, en ese marco, apropiarse del conocimiento proveía otras claves que superaban la fría incorporación de los saberes legitimados por la autoridad pedagógica. Este cambio copernicano en el modo de relacionar el interés de niños y niñas con el conocimiento, suponía un muy diferente enfoque epistemológico y pedagógico integral, pertinente, relevante, valioso para los y las niñas, capaz de discernir todas las dimensiones, relaciones, de plantear preguntas. En palabras de Jesualdo: “Era como si recién en ese momento, los niños empezaran a conocer”. (Sosa, 1950: 134)

El método, así, tenía como premisa central partir de la expresión para llegar al conocimiento. En la propuesta de Jesualdo, recién al tercer y cuarto año la escuela entera se incorporó a esta experiencia o a este camino pedagógico.

En su reflexión concluye algo muy fuerte acerca del poder de la escuela para lograr la autonomía integral de los y las niños/as, superando las influencias negativas del ambiente. Hay en esta conclusión –que parte de la propia experiencia– un reconocimiento de la eficacia y el poder de la institución escolar:

El niño tenía una palabra suya, que ni la casa ni el ambiente –a pesar de sus respectivas coacciones– habían podido destruir. Las influencias exteriores al ambiente escolar, en el niño, no tienen tanto poder psíquico para realizar su obra porque no son sistemática y científicamente elaborados como lo son las de la escuela. (Sosa, 1950: 135)

Así, la institución escolar tenía la posibilidad de reparar las consecuencias de influencias perniciosas para la creación infantil.

La experiencia desplegada por Jesualdo respondía, como vimos, a satisfacer la necesidad demostrada por el/la niño/a. La espontaneidad y la consecución de su medio expresivo se daba a través de etapas graduales e insensibles para el/la observador/a externo/a pero eran esenciales en el proceder de los y las educadoras. La empiria está constituida por las ilustraciones que los niños y niñas realizaban diariamente en sus libros: allí se evidenciaban los pasos que llevaban de una etapa a otra pasando de un momento de inventiva hacia la

copia natural de los objetos externos. Este pasaje en la percepción del mundo requería una ejercitación continua, y a veces llevaba años. El proceso suponía una sólida sedimentación para nuevas conquistas y el/la niño/a se iba haciendo dueño/a de los materiales en la medida en que “ya era capaz de manejar su ojo interior” (Sosa, 1950: 171).

Jesualdo sistematiza los principales elementos del proceso metodológico

Un primer elemento es la importancia del modelado que debe partir de las sucesivas etapas evolutivas de niños y niñas. Al inicio se estimula un trabajo espontáneo para avanzar en un segundo momento de trabajo asociativo por recuerdo, seguido por el trabajo de complementación de conocimiento para llegar al trabajo del natural. Esta secuencia se traduce en la elección de los temas de la expresión. Se plantea el siguiente proceso: primero el monigote, luego el muñeco –recuerdo de la forma humana– ; el títere (forma simbólica deformada o conformada por la realidad) y finalmente el muñeco con expresión real o la copia del natural. Lo mismo cabe para los objetos o animales, propiciando el pasaje de la invención a la realidad. Sobre los materiales, deben usarse todos los que sean fáciles de trabajar, de obtener y de conservar.

En cuanto a la dirección del trabajo infantil, resalta la importancia de la actitud del/la maestro/a frente a la labor que realiza libremente el/la niño/a. Recomienda que, a propósito de los medios, utilice los conceptos que haya adquirido el/la maestro/a en su preparación normalista para poder controlar los medios técnicos que conoce y maneja. Jesualdo vuelve constantemente a su preocupación central: el problema expresivo infantil por sobre cualquier otro. Y en esa búsqueda, lo claro era que el/la educador/a no se colocaba “frente al/la niño/a” sino “junto al/la niño/a”: “Que para lograr éxito total en él estuve colocado siempre no frente al niño, sino a su lado. Que le oía más de lo que le hablaba y que traté siempre de desterrar

ese oralismo menudo aparatoso, que es como un abismo entre el espíritu del niño y el del maestro; un abismo que se está abriendo de continuo y que en este trance mutuo cedí yo la mayor parte” (Sosa, 1950: 248).

La relación pedagógica, a propósito de cómo se aprende y cómo se enseña

En el proceso pedagógico, en la relación educador/a-educanda/o, el camino está atravesado por el dispositivo de la evaluación, que es una relación de poder. Para que tenga un papel eficaz en función de lograr el desarrollo integral del/la niño/a, Jesualdo asume que hay que señalar los defectos en las expresiones infantiles, aunque no de cualquier modo sino, más bien, “metiéndose en los ojos y la edad del niño” (Sosa, 1850: 156). No hacer esto, señala enfáticamente, puede acarrear graves inconvenientes. Así como la vida no realiza saltos bruscos, no quema etapas, la misma ley rige para el desarrollo infantil. El/la niño/a y su despliegue no pueden abstraerse de los sufrimientos y las alegrías que atraviesan su vida. Y esos sentimientos se integran en los procesos de conocimiento que realiza el/la niño/a durante su aprendizaje. Los rasgos individuales, su contorno –que influye atravesando la cotidianidad del/la niño/a, quién a su vez tamiza esas vivencias– suponen diferentes ritmos y estilos de lectura del mundo y de aprendizaje de conocimientos. El respeto de los tiempos evolutivos es parte de una educación eficaz. La subordinación de los tiempos psicológicos y pedagógicos a los requerimientos burocráticos sólo puede conducir al fracaso escolar:

El niño es la causa de nuestra preocupación; no obstante parecería ser siempre un efecto de la escuela. Todo gira a su alrededor, pero el niño no aparece como centro nunca; sino desplazado de sí mismo por una serie de factores. Repetimos que es inútil precipitar el proceso evolutivo del niño en ningún instante. Que este proceso debe

cumplirlo íntegramente. No conseguiremos nada con eliminarle conscientemente los problemas que él no ha tenido tiempo ni siquiera para verlos. (Sosa, 1950: 156)

Si el/la maestro/a –aunque conozca a la perfección la secuencia de la adquisición del dibujo– apura los tiempos, corre el riesgo de crear en niños y niñas una verdadera animadversión al dibujo. Que gane en la técnica pero pierda el espíritu resulta un vaciamiento luego difícilmente recuperable: la intervención docente no debe hacer perder el gusto espontáneo por el dibujo. No debe el/la maestro/a acelerar artificialmente los tiempos del/la niño/a. El respeto a los tiempos de adquisición de sus herramientas de expresión permite una gran conquista para la formación de un sujeto autónomo:

Vimos que cuando el niño llega a aprender a usar la palabra con su estilo propio, ella pierde ese carácter limitado que tenía para su función, y se convierte en la traducción de sus emociones y sentimientos, en sus más íntimos y originales matices. Resulta así porque el niño [...] la ha despersonalizado, reintegrándola a su individualidad primitiva, la ha revalorizado [...] para su uso. Con la línea y el color le sucederá exactamente lo mismo. (Sosa, 1950: 159)

Aunque hay niños/as con más aptitudes expresionistas que otros/as, en casi todos/as es posible hallar predisposiciones plásticas. Si no avanzan más es por falta de una ejercitación seria consistente con sus lenguajes expresivos que amplíen su predisposición y la conviertan definitivamente en aptitud.

A lo largo del texto aparecen también reflexiones que permiten aportar tanto a una “teoría del aprendizaje” como a una “teoría de la enseñanza”. Una tarea fundamental de un proyecto pedagógico transformador remite a la creación de un buen ambiente para que pueda llevarse adelante el proceso de aprendizaje:

El maestro lo será todo en lo que se relacione al ambiente a creársele para que se desarrolle más integralmente su espíritu. Para que se lesione lo menos posible no con la verdad y la realidad exteriores, sino

con las malas influencias exteriores. Yo tengo la obligación moral de dignificar y hacer cordial el ambiente del niño. Si me expreso correctamente, si las lecturas de que disponen los niños son seleccionadas hasta entre las malas; si oye buena música además de la otra, si conoce la vida sacrificada de los grandes hombres como conoce la de los deportistas, este niño no será lo mismo que ese otro [...] *¿No hay que encaminar esta juventud a que piense un poco serenamente en su destino futuro? ¿A que compare y relacione?* (Sosa, 1950: 74)

Las reflexiones sobre el lugar del maestro o la maestra están presentes en el libro, abordándose este tópico en múltiples aristas. Hay una invocación a reconocer al/ niño/a, a sufrir con él/ella, a aprender con él/ella, a acompañarlo/a en esa lucha sin tregua por forjarse a sí mismo/a:

Porque los maestros no deberían ser más que los principios que tienen que estar frente a la verdad, el niño. Ámelo. Sufra con él las tormentas diarias de sus miles de problemas. Aprenda con él, en esa lucha sin tregua. Hágase con él, de nuevo. Libérela de los medios triviales, de los lugares comunes. Confíe en su fortaleza y en su fe, en sus observaciones, en su sabiduría, y tendrá la espontaneidad que necesita para desenvolver su espíritu como una flor, y madurarla lo mismo que un fruto. No olvide, además, que su concepto, el que usted les repita, no lo satisfará porque no es el suyo. No es el concepto de su mundo, ni es su originalidad, sino una cosa vaga, adulta, manchada, que no lo entiende ni lo siente. Cuando el niño sea el equilibrio –un pensamiento integral que viene de sí mismo y no alcanza a perderse fuera de su órbita– se reintegrará entonces a la sociedad. Y se reintegrará de raíz, no como una individualidad ajena al sentimiento de la colectividad, sino como parte armónica de un todo que alcanzará la plenitud de su realización en sociedad y por su propia exaltación. (Sosa, 1950: 104)

Otro desafío fundamental es leer en el/la niño/a sus inquietudes, sus demandas, sus necesidades. En uno de los relatos, Jesualdo da cuenta del trabajo con la lectura de libros. El colectivo educativo había implementado un método que se proponía trabajar con ciertas

herramientas –un cuestionario– acompañando la lectura. Allí se anudan distintas tensiones: si leer por placer o no –en primer lugar– y quién define las pautas para analizar un determinado texto. La cuestión –en el aula de Jesualdo– se dirime a través de acuerdos entre los y las miembros del grupo.

Una labor de Jesualdo era visitar escuelas con su inspector-jefe, y en sus ausencias debía planificarse el trabajo para que niñas y niños pudiesen continuar sus procesos de aprendizaje. Este elemento exigió la creación de un modelo de autogestión, definición que supone al menos dos atributos bien trabajados: la libertad y la disciplina, inseparables una de la otra. A la vuelta de uno de sus viajes, viendo la labor desarrollada por educandas y educandos, Jesualdo reflexiona:

Hoy, 15 de octubre, estoy en la aldea. Voy temprano a clase. Catorce días sin mi tutela y sin la intervención de ningún maestro. El trabajo que se ha realizado es de calidad y múltiple. Bien ideado, mejor elegido, extraordinariamente compuesto. Las anotaciones diarias dan cuenta de ello. No falló nada. ¿Qué es la disciplina? Hay que crear en cada uno el sentido de su responsabilidad antes que nada. El niño liberado se disciplina (si eso puede llamarse así) sólo: liberado, realiza solo [...] No les faltó la alegría siquiera. Se ve a través de sus paginitas. Mientras que ellos labraban confiados aquí, yo, allá, sacudía la incredulidad de los directores de la enseñanza con cientos de poemas en los bolsillos y carpeteros llenos de dibujos, acuarelas, etcétera, hijos de la libertad espiritual y del hondo sentido amoroso de la vida. ¿Pero a ellos qué les importaba? Ellos sonreían con vanidad, mientras Adelaida, en nuestra maravillosa aldeíta, escribía sus páginas con el corazón inundado de una alegría altísima... y yo seguía como Cristo con el peso angustioso de la cruz en el hombro. Es necesario que ustedes crean. El problema es tan claro que me da vergüenza repetirlo tanto. (Sosa, 1950: 178)

En definitiva, Jesualdo hacía de las posibilidades de los y las niños y niñas como seres capaces de crear, de crearse, de recrearse un fundamento y un principio pedagógico.

La decisión de poner a los y las niños/as en el centro de las preocupaciones cotidianas del educador o educadora, lleva a Jesualdo a la invención de otro dispositivo. Si las clases son espacios colectivos, resulta importante habilitar un lugar para aquellos aspectos que quedaron sin respuesta para los y las estudiantes a partir de las inquietudes de cada uno y cada una de ellas: las “cartas al maestro” cumplen este importante papel.

Antes de entrar al estudio de las preguntas se hace la crítica pública de la carta. Estas simples cartas preguntan cosas que le interesa saber a cada uno y que, por muchos afanes que hayamos puesto, no le hemos satisfecho plenamente. No siempre el niño entiende bien un asunto, el que, en muchos casos, tampoco pide que se le explique mejor, por varias causas que usted ya la sabe. Y no siempre tampoco le decimos en una lección lo que le interesa saber al niño, esto es lo más corriente. (Sosa, 1950: 165)

Hacia una educación desenajenante y organización democrática del trabajo escolar

Para comprender la perspectiva crítica de Jesualdo es preciso poner en diálogo la micro-política del aula y de la institución escolar con la política educacional y, más en general, con el orden social. Es interesante recordar cómo, en sus reflexiones sobre la política educativa, advierte contra la reducción de los debates al problema del método: antes de discutir el “cómo” hay que tener claro el “para qué y el por qué”. En esta preocupación a propósito del sentido de la praxis pedagógica se condensan grandes debates de todas las épocas.

En su reflexión, Jesualdo está girando sobre un concepto diferente en relación al trabajo docente. Reclama un tipo de maestro/a que se apropie de la definición de los fines de su práctica, y de los medios para llevarlos a cabo. Es una idea de trabajo docente desenajenado. Pero, a la vez, tal definición se tensa con otra acerca de la educación

como un asunto colectivo más amplio. En otras palabras, es preciso lograr el equilibrio entre un proceso de trabajo docente desenajenado y una propuesta pedagógica que debe incluir a los y las estudiantes, a sus familias y a la sociedad en su conjunto. Así, sin caer en concepciones corporativas, sostiene la idea de un/a educador/a artista, que va forjando con su sentir, su decir, su hacer, una relación y un proyecto pedagógico eficaz.

Una interesante novedad que propone Jesualdo es construir una planificación anual que parta de las preguntas de los y las estudiantes. El inicio del año era el momento en el cual sus estudiantes procedían a la formulación de cuestionarios que orientarán la construcción del currículo anual. El método de la construcción curricular a partir de preguntas que elaboran los y las estudiantes es una indudable ruptura epistemológica, cultural, pedagógica y organizacional. Supone una inédita redistribución del poder de decidir y del derecho a ser parte en la construcción de programas escolares que ahora se elaboran de otro modo.

En una dirección complementaria proscribió Jesualdo tanto la coacción como la premiación, así como toda limitación a los deseos de los y las educandas. Se trató de una decisión totalmente subversiva: “en una palabra, rompí la psicología del maestro en la escuela en mí y la del escolar en el niño” (Sosa, 1950: 116).

Había, desde luego, un programa que cumplir, pero se desplegaba a través de las ocurrencias en la clase, enriquecida con experiencias personales más que con lecciones formales impuestas. En resumen:

Confieso que durante este primer año de nuestro trabajo, a fin de destruir el falso concepto que la escuela con autoridad crea en el niño, sobre todos los asuntos, hube de dedicarme si no a desprestigiarla, a colocar en su verdadero sitio todo lo que se relacionaba con el niño intelectualmente: escuela, maestros, textos y programas. Esto me era absolutamente necesario. Sólo de este modo el niño podía ir entrando en un terreno tan seguro como el suyo propio; solamente cuando ya los fantasmas que la educación ha creado para colaborar en su ‘preparación’ no se pasearan por el tejado de su edificio mental;

solamente cuando ya no existiera ese lastre en su psiquismo. (Sosa, 1950: 117)

Jesualdo advierte con lucidez los riesgos que encuentra su posicionamiento, tan lejano de la responsabilidad que la clase dominante le había asignado a su función docente. Este peligro lo asumió con la convicción de que era un camino imprescindible para que el/la niño/a fuera entrando en el dominio de sus medios, en la afirmación de sus verdades y, con todo ello, en la creciente confianza en su capacidad de ser y de expresarse. Los análisis en la clase se extendían hasta el límite del interés de los y las niñas, o, más precisamente, en un equilibrio entre la satisfacción de ellos/as y la “conciencia tranquila” del propio Jesualdo para respetar, hasta donde fuese posible, el currículum oficial. El trabajo sostenido en esta línea fue generando una dinámica que se convirtió en aptitud. Aparecía en los/as niños y niñas un genuino deseo de opinar, de recabar explicaciones, de preguntar hasta saciar su sed de saber. También se expandió la necesidad de personalizar cada hallazgo, haciendo emerger la verdad de cada situación e intentando lograr una relación mucho más genuina de niños y niñas frente a los y las demás seres y cosas.

Iba apareciendo, en cada educando/a, fe en su propia capacidad, confianza y una seguridad en sí mismo/a. Los resultados de aquella paciencia pedagógica y esa voluntad de reinventar lograron transformar la cultura de esa comunidad educativa:

Ahora, aquí, en este grupo, todos éramos capaces de realizar todo. Había recibido de herencia escolar a un niño despersonalizado, incapaz para nada que no fuera de la mano del amo, del ayudante o del maestro. Tenía, entonces, que reconocer públicamente este error y tratar de corregirlo seriamente. Desde ese día, pues, todos los niños de mi grupo eran capaces y personas, entidades concretas. (Sosa, 1950: 119)

Esta organización del trabajo no podía saltarse las materias obligatorias del programa, lo que suponía incorporar la inevitable dosis de temas oralistas y burocráticos que conforman la estructura

curricular. El gran desafío era cumplir con lo que se pedía para adquirir los conocimientos oficialmente aprobados a la vez que sostener el interés de los y las educandas. En cuanto el proceso de construcción de conocimiento –que entraña definiciones filosóficas, epistemológicas, políticas y pedagógicas– el camino no fue lineal. Había preguntas acerca de cuáles requerían de la adquisición de ciertos conocimientos que habiliten esa educación para la libertad, para la autonomía, para la soberanía y la solidaridad. Así, había algunos conocimientos que, aunque cuesten o incluso tengan aristas repugnantes, debían ser adquiridos para lograr avances en algunas ramas del saber. Otros no parecían tener una aplicación práctica inmediata, estaban ligadas a ficciones que subyugan respondiendo a intereses íntimos pero no menos válidos. Los y las niños/as iban logrando hallazgos expresivos que eran apreciados por Jesualdo, y les atribuía una muy valorada originalidad de lo hecho o creado. En el camino, a los tres o cuatro meses de trabajo, advierte Jesualdo que cada quién iba adquiriendo rasgos propios y su producción denotaba atisbos personales que establecían una diferencia entre cada niño y niña.

La invención pedagógica implicaba el reconocimiento y una permanente transacción:

Durante este primer año de nuestra prueba, pues, fui en estos pasos, lento, paciente y observador. Sin crearles mayores imposiciones a los niños, pero tampoco sin concederles todo lo que exigían. Hablábamos mucho sobre todo lo que me preguntaban, en un ambiente de gran lealtad. Aprovechaba la avidez que demostraban en sus preguntas, que, a veces, parecían saltar de la tierra a la luna, pero que en el fondo siempre estaban unidas por ese hilo sutil del interés asociativo. Además, aprovechaba a hacerlo ahora, seguro de que más adelante tendría que callar y aprender entonces su lección duradera para el resto de mi vida de maestro. (Sosa, 1950: 121)

Otro elemento sustantivo de la pedagogía de Jesualdo era la vinculación con el movimiento y la actividad de la aldea, sus personajes y trabajos en sus relaciones con la escuela. Tal vínculo constituía, al

decir del maestro rioplatense, “el cimiento de nuestra labor” (Sosa, 1950: 121). Otra gran plataforma pedagógica era la naturaleza y sus fenómenos. El camino fue derivando en un reconocimiento del papel de Jesualdo como educador:

Yo empecé, entonces, más que a hablar a oír. Sobre lo que preguntaba casi nunca daba una lección [...] Y recababa, luego, su opinión sobre todas las cosas. Cuando los niños opinaban eran de una extraordinaria sabiduría, llenos de belleza y originales casi siempre. Pero no sé por qué razón, ninguno de ellos se animaba a condensar por escrito sus opiniones de una manera valiente y decidida. Yo suponía que les faltaba todavía ese *élan* de crear, ese medio paso, el más difícil, que nos retiene a todos en el camino que va del pensamiento a su expresión. No quería forzarlos a nada; quería sencillamente proceder como hace el apicultor que pone el recipiente debajo de la colmena y la abre para que desangre su miel. (Sosa, 1950: 121)

Ejemplifica con un primer ejercicio que hizo en el bosque, mientras apreciaban el paisaje y de pronto apareció un pájaro al que todos/as se detuvieron a observar en silencio. Jesualdo estudió ese silencio, y puso a rodar un ejercicio: en un papel, poner una oración sobre lo que él pensó sobre el pájaro. Luego dobló el papel y cada quién anotaba una frase y la doblaba, de modo que nadie leyera la producción del prójimo. Tras el ejercicio, Jesualdo transcribe las primeras expresiones de los y las niñas, portadoras de una gran belleza. A partir de esas producciones se escribió la primera página de un libro de lectura colectiva que cada quién decidió ilustrar a su manera. Estaban a mitad de año y el balance daba cuenta de la importancia de la paciencia pedagógica. A fin de ese año se avanzó grandemente en el objetivo de que cada quién reafirmara sus propias palabras, sus matices particulares, sus imágenes. La tradicional lectura del libro de texto, memorística, fue reemplazada por la lectura libre aunque condicionada, hasta cierto punto, por la escasez de títulos disponibles (esa precariedad tan denunciada por el propio Jesualdo que se prolongaba a la biblioteca). Y tal lectura se acompañaba de un cuestionario

construido por los niños y las niñas: ¿les interesó la obra?, ¿por qué?, ¿cuál de los y las personajes que conoció le interesó más y por qué?

El proceso venía habilitando conquistas en todos los campos, y uno que también advierte Jesualdo es el desarrollo de un sólido sentido de amistad, producto de una intimidad diaria que vivían y traducían en sus páginas.

Por otra parte, este ejercicio revelaba una creciente seguridad y esa dinámica invertía la relación pedagógica, hasta cierto punto: “si antes yo era quién les llevaba un conocimiento, ahora eran ellos quienes me arrastraban a él” (Sosa, 1950: 124).

El balance era contundente. Evalúa Jesualdo que:

Al terminar este primer año, nuestra experiencia podía sintetizarse de esta manera: en lo moral, confianza en sí mismo, respeto mutuo, sentido de la personalidad humana, alto interés por todos los problemas que nos rodeaban, amor y entendimiento por todas las cosas dignas de ellos. En cuanto a la expresión: la seguridad en cada uno de ser dueño de su instrumento expresivo, de que él es intransferible y que suena de acuerdo tanto con nuestra razón como con nuestra emoción y que, sin duda alguna es particular en cada una de sus formas y matices. En lo cultural, que la expresión despierta deseos de conocimientos que sirven para aumentar la eficiencia de nuestra expresión, y que es necesario satisfacerlo enseguida. (Sosa, 1950: 124)

A fin de año se hizo un festival para entregar el libro-diario terminado, de cada uno y cada una, a sus respectivos/as madres y padres. En su confección se utilizaban conocimientos técnicos pasados por el gusto de los y las niños/as para la presentación de sus propios libros. Los títulos eran diversos: *Huella*, *Camino arriba*, *Nuevo mundo*, *Risas infantiles*, *El libro de las nubes y el hombre*, *Pienso, trabajo y canto*, etc. Este grupo solicitó permanecer en la escuela un año más y organizar cursos de extensión cultural dado que no había otra institución educativa complementaria en la aldea. Se aceptó porque, además, este grupo tendría una influencia positiva en el grupo ingresante.

La severidad, el compañerismo, el interés del grupo anterior por todas las cosas, fue como una especie de redescubrimiento para los nuevos. Al principio hubo fricciones y separaciones, distancias de experiencias y conocimientos entre unos y otros, y dos morales para actuar, distintas. Los primeros planteaban las cuestiones, hacían su proyecto de trabajo para la semana o la quincena, se adoctrinaban en lo que respecta a fuentes de información y se dedicaban a sus trabajos con profunda conciencia de su responsabilidad, castigando a los remisos o apoyando a los ávidos por su propia cuenta. Me molestaban lo menos posible y sólo para las consultas fundamentales. Mientras que yo, con los nuevos, repetía los anteriores trabajos que había realizado con el primer grupo. Observar, discutir, opinar, planear. (Sosa, 1950: 125)

Dado el éxito del trabajo, la maestra del otro grupo de tercer año pidió trabajar en la misma orientación bajo la dirección de Jesualdo con aquél plan expresionista, centralizando los intereses genuinos que parten de niños y niñas.

Algunos resultados de la experiencia

La experiencia desarrollada por Jesualdo tuvo una gran trascendencia, y se trató de una invención muy ardua: el relato volcado en *Vida de un maestro* da cuenta de un camino tortuoso. En él queda reflejado el modo en que nuestro maestro debe sobreponerse a los límites de un sistema social profundamente injusto y a las marcas de un sistema educativo que reproduce tales injusticias en el plano específicamente político-pedagógico. Jesualdo debe litigar contra el pasado y contra el presente, contra actores que no comprenden su propuesta, ni aceptan sus fundamentos. La amargura brota frente al hambre de los y las niños/as, frente a la insensibilidad de muchos/as inspectores/as, también frente a la capitulación de maestras y maestros. Sin embargo, no deja de luchar desde un lugar sumamente eficaz: el de su praxis política y pedagógica. No es un comentarista de la barbarie

social y pedagógica, es un constructor que desde otra pedagogía responde creando los fermentos de una nueva educación y de una nueva escuela.

Sin embargo, hay momentos de reconocimiento. Lo transmite en los contenidos de un informe de la primera visita de un inspector realizado a la escuela:

-Juicio concreto: por su hermosa organización, suave disciplina, preparación que denotan los educandos en distintas clases, espíritu de trabajo que caracteriza al personal, como asimismo el amor y cariño que revela en el desempeño de su cometido, la escuela merece la nota de NOTABLE.- ¡Bravo! ¡Bravo!... algunos aplauden...¡Notable! Hay bocas muy abiertas - Esperad: 'Lo que he observado digno de estudio: la libertad de que gozan los educandos, el estudio científico que se realiza y el material de enseñanza que prepara el material y educandos, es digno de ser estudiado'. (Sosa, 1935: 83)

Otro resultado, muy impactante, tiene que ver con las producciones que logran llevar adelante los y las niñas de la escuela de Jesualdo. Hablamos de pinturas y poemas cuyo valor ha sido resaltado por referentes artísticos del mundo adulto. Como señala César Tiempo en el prólogo del libro:

Jesualdo ha alcanzado a reunir, con ese criterio, más de mil poemas de la calidad de algunos como los que veremos remontar las alturas de este libro, con luz propia. Ha seleccionado quinientas acuarelas. [...] Sobre éstas dijo el Consejo del Círculo que preside el pintor Bazurro: 'Los dibujos y acuarelas de sus escolares [...] revelaron una espontaneidad libre de toda traba, pudiéndose observar con verdadero placer cómo cada niño supo ver en la naturaleza y extraer de ella no sólo un aspecto consolidante con su visión, sino también una coloración en cada caso tan variada y rica como pueden ofrecer tan múltiples temperamentos cuantos eran los que firmaban sus trabajos. (Sosa, 1935: 9)

Pero también hay referencias a los resultados concretos del enfoque pedagógico, en la perspectiva acerca de los y las estudiantes de

sectores populares que, más allá de sus limitaciones materiales y sus dolores existenciales, lograron indudables progresos. Reflexiona sobre las conquistas de su propia labor:

Aquellos niños que vivieron nuestra experiencia expresiva, muy a pesar de la realización que alcanzaron, no obstante, eran hijos de la clase popular o proletaria. Hijos de obreros de mezquino jornal y zarandeados de continuo por paros de largos meses. Pobres para la realidad material de la vida: de precario pan, de áspero lecho en viviendas como madrigueras, sin juguetes ni otras posibilidades humanas que las suyas propias. Estos niños, sin embargo, valiéndose sólo del ambiente que la escuela les dignificó con fraternidad, respeto, confianza en sus poderes, igualdad en sus razones, exaltación de sus valores expresionistas, recuperados transitoriamente como personas por esa dignidad que la confianza que sintieron les creara y por la igualdad de posibilidades en la experiencia y en el saber vivido; respetada en alto grado su libertad expresiva en ese mundo que habíamos creado entre todos –en el único mundo donde la expresión es capaz de florecer creadora– en tales circunstancias, los niños se desarrollaron integralmente, en una formidable explosión total y dieron de sí, con los mezquinos medios que les pusimos en sus manos, su expresión, cada cual mejor en el material de su aptitud; la que siguió su curso en originalidad y en profundidad hasta convertirse en creadora; esa expresión, esa expresión que está latente en todos y sólo espera el emulsionador que sea capaz de transformar sus energías creadoras en realidades expresivas. (Sosa, 1950: 261)

Por qué y cómo hay que leer a Jesualdo

Vida de un maestro es un muy fértil relato de una experiencia pedagógica excepcional en contextos sociales muy adversos que incluían la amenaza muy concreta del hambre. Cabe, así, consignar tanto su riqueza como su complejidad: éste ha sido el primer libro de Jesualdo y tiene el tono que combinan la alarma, la voluntad, la incertidumbre

y la construcción de una pedagogía radicalmente libertaria y democrática. Entre sus reflexiones ubica la difícil tarea de enseñar no sólo en contextos en los que factores estructurales, sociales y económicos obstaculizan seriamente los intentos educativos sustancialmente democráticos. Jesualdo expresa –desde las primeras páginas– una gran contradicción con sus dimensiones interna y externa. ¿Cómo hacer para superar los límites del hambre en sus educandos y educandas?, ¿cómo dar la batalla cotidiana frente a las múltiples trampas de la vieja educación autoritaria y domesticadora?

A lo largo de todo el texto se vislumbra una serie de grandes tensiones que condicionan y a la vez impulsan el trabajo de Jesualdo. Una de ellas remite a los márgenes de acción de nuestro pedagogo frente a los límites advertidos, esto es: ¿hasta dónde es posible plasmar una pedagogía que forme para la libertad dados los factores estructurales e históricos de la sociedad y la educación?, ¿cuánto puede correrse el límite?, ¿qué margen de despliegue tiene una alternativa muy diferente, en las formas y en lo sustantivo, a la educación oficialmente aceptada?

Otra cuestión –complementaria– nos conduce a la reflexión acerca de las posibilidades de cambiar radicalmente la educación pública universalizando un modelo diferente. En otras palabras: el gran interrogante gira en torno a la posibilidad de crear un nuevo proyecto político educativo y un nuevo modelo pedagógico que se expandiese en todo el universo de la educación pública, que se convirtiera en “(buen) sentido común pedagógico”, en una praxis predominante en las instituciones y en las aulas.

La primera tensión la resuelve Jesualdo en la descripción que transcribe en su propio libro. Su experiencia deja entrever que, efectivamente, es posible avanzar en prácticas democráticas y de inspiración emancipadora pero quedan acotadas en el espacio y en el tiempo.

La segunda tensión, a propósito de la meta de generalizar una educación para la libertad, es que se encuentra con muchas más limitaciones y es precisamente contra estos límites insalvables que

Jesualdo destina abundantes notas críticas: contra el orden educativo, contra las autoridades, contra muchos y muchas docentes.

Nuestro maestro describe su experiencia como educando-niño: allí se topó con situaciones frustrantes que lo marcaron para siempre. Relata con crudeza actitudes de sus docentes –muy especialmente de su recordado maestro Pascual– quienes reprimieron con la descalificación todo intento de creación libre de las “composiciones”. Deja entrever que esta experiencia dolorosa ha sido al mismo tiempo un estímulo sustancial para elegir su futura ocupación.

En distintos momentos de *Vida de un maestro* aparecen descripciones indignadas del modo en que se reproducen, en instituciones rurales y urbanas, similares concepciones pedagógicas que ahogan la libertad de expresión. Tales críticas se solapan con una crítica social más amplia y profunda al orden dominante, a la exigencia de su transformación radical. Tales condicionamientos –el contexto, la historia y las cristalizaciones de una educación clasista– constituyen límites muy concretos a la labor emancipadora del maestro en el aula.

Esa disputa entre lo viejo y lo nuevo configura lo que el propio Jesualdo denomina “pedagogía-tránsito”. En tal recorrido se generan marcas e invenciones que constituyen acervos posibles para hacer parir una nueva pedagogía.

Hay entonces un primer tópico que podemos definir como proceso de transición en el cual parecen desplegarse una serie de tareas simultáneas:

- La caracterización del escenario político o la coyuntura –en términos gramscianos– de “estructura y acontecimiento”. Es imperioso leer el mundo y su dinámica en la medida en que la disputa por la educación no es un problema que se resuelva exclusivamente, ni siquiera principalmente, en el campo educativo.
- El desarrollo de una crítica fundada de la educación existente, heredada, con sus complejidades y contradicciones.

- La invención y recreación de elementos de una pedagogía radicalmente emancipadora, asumiendo que tal proyecto político-educativo sólo puede plasmarse en un contexto de transformaciones profundas extramuros.

Esta invención y recreación se lleva adelante condicionada por los factores políticos y culturales, socio-económicos. También son obstaculizadores los límites estructurales del viejo sistema educativo y las políticas públicas en general y educativas en particular.

Requiere, a su vez, tiempos y recursos para construirse. Y aunque algunos aportes individuales –como los del propio Jesualdo– constituyen valiosas plataformas de desarrollo, sólo pueden elaborarse colectivamente.

En suma, sobre este punto podemos afirmar que la disputa que libra Jesualdo contra la vieja pedagogía y a favor de una nueva, se libra en un contexto enteramente desfavorable y nos plantea el problema de tácticas y estrategias simultáneamente defensivas (contra los obstáculos a una educación radicalmente democrática) y ofensivas (afirmando y consolidando un proyecto político, político-educativo y pedagógico contra-hegemónico).

Jesualdo –que va mutando a lo largo de su propia trayectoria– avanza en una estrategia de despliegue de su propio proyecto. Y si bien hay registros de una comunidad de ideas con Luis Iglesias y muy especialmente con las hermanas Olga y Leticia Cossettini, su visión del magisterio es sumamente crítica. En todo caso, se debate en una encrucijada pues junto con la valoración de muchos/as docentes y al reconocimiento de que la única transformación será con la participación de estos colectivos, hay un reconocimiento de grandes poblaciones de educadores y educadoras reproductores/as de los viejos órdenes socio-educativos, culturales, políticos. Desde sus años juveniles logra avanzar en algunos rasgos, un proyecto pedagógico muy potente, pero no consigue articular su trabajo con otros y otras docentes.

¿Cuáles son algunos de los elementos sustantivos de la pedagogía que impulsa Jesualdo Sosa?

La libre expresión constituye un eje central de su modelo pedagógico, a partir de construir una respuesta contundente a una sociedad masificada y a un modelo productivo que se propone forjar un ser humano/a mediocre y funcional a la reproducción del orden.

En tal disputa Jesualdo critica el modelo de producción –y el consecuente tipo de productor/a enajenado/a que tal modelo requiere– para penetrar de otro modo en el mundo de la vida productiva. Con sus estudiantes visita las fábricas, conoce de primera mano la producción material y las vivencias de los y las trabajadoras, promueve procesos investigativos para conocer los núcleos de la injusticia del sistema y la historia de las luchas. A partir de este esfuerzo puede comprenderse el relato de Jesualdo reproduciendo una carta que le envía Genar, educando que se fue de la escuela para sumergirse en el mundo del trabajo urgido por las necesidades materiales de su familia:

Ayer recibí una carta de Genar que me hace llorar fuego. [...] 'Hice cinco leguas siguiendo la máquina en estos últimos días para ganar SEIS REALES por cada CIEN FANEGAS de trigo trillado. [...] De tardecita me quedo tendido sobre mi recado. De tardecita, cuando dejamos a las ocho que es aún día me pongo boca arriba, entonces, como hacíamos cuando íbamos con usted al bosquecito y miro y pienso, ¿por qué seré tan pobre?, me preguntaba, y después... pero yo me alegro con las estrellas caídas sobre este mi ojo. Y no puedo dormir. El recadito es duro, la comida no fue mucha y estoy muy cansado. [...] Más allá, las colinas, madre de las estrellas. De su seno salen las estrellas para ir al cielo, como de las manos de las madres, los hijos, para ir a la escuela. ¿Por qué ahora me acuerdo tanto de la escuela? [...] Yo sigo mirando a las estrellas con un ojo vivo y un pozo cegado [...] Nada se oye. Nada se ve. Ni un canto de pájaro, ni una voz de niño, ni una flor que se abre. Aquí también me acuerdo de usted. - Cuando uno ha hecho su mundo ve bien sin ojos, oye bien sin oídos, siente todo sin sentidos, ¿no era así? Y después usted agregaba: Y cuando nuestro mundo está tan

separado del otro, es menos amargo: es menos amarga la rabia que se tiene a todos, aún al mismo infame que nos explota. [...] Mejor era en la escuela. Era ser niño... Gracias que aún hoy, que estoy cansado de mirar a las estrellas y pienso algunas cosas para decirle como le prometí. Somos veintiocho trabajadores. El trigo ha dado el diez de rendimiento. ¡Cien fanegas listas son NOVECIENTOS PESOS!, ¡y por CIEN fanegas ganamos, todos juntos, CATORCE PESOS de jornales!.. ¡Qué desgracia, Maestro, es ser pobre! Pero dígame, ¿la vida va a ser siempre así, igualmente injusta para nosotros? [...] Todo esto sé que usted lo leerá con alegría, por eso se lo mando. Tengo algunas faltas torpes, pero la letra es linda, no se puede quejar. Cuando terminemos las trillas y si no sale alguna otra changuita, me voy a incorporar de nuevo a la tribu. Llevaré unas alpargatas nuevas, un pantalón rayado y una gorra azul como la de Coco. Hasta mañana, compañero, como usted nos dice siempre. Genar'. (Sosa, 1935: 41)

Otros elementos de su pedagogía hacen un fuerte hincapié en lo colectivo y, según vimos, en un proceso cada vez más acentuado hacia la construcción de autonomía individual. La igualdad radical de cada estudiante, la fuerte interpelación a crear se combinan con instancias de participación sustantiva en los procesos pedagógicos y en las relaciones escolares.

La construcción curricular parte de preguntas de educandos y educandas; las reglas de convivencia y el cuidado por el respeto de los acuerdos reviste formas colectivas que regulan de manera contundente el poder y el saber en el aula y la escuela.

En su trabajo se vislumbran mandatos históricos de la pedagogía nuestroamericanista, de sus vertientes libertarias y democráticas sustantivas. La libre expresión, una marcha a una autonomía creciente, la vinculación con la realidad social en la que las y los niños se desenvuelven. Jesualdo, su praxis política y pedagógica, parece recoger con fuerza la idea –que ya hemos citado anteriormente– que José Martí expresa con tanta claridad en un artículo publicado en 1883: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente,

hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (AA.VV, 2016: 93).

Para leer hoy a Jesualdo

Nuestro caminar por pedagogos, pedagogas y pedagogías norteamericanas nos conduce a viejas y nuevas preguntas. La lectura de nuestros acervos nos puede dar pistas y herramientas para su traslación a nuestras prácticas, a nuestros modos de pensar y actuar en el campo de la educación. Pero es preciso hacer una traducción que supone distintas operaciones mentales.

En primer lugar, es necesario captar los núcleos de sentido de la obra de Jesualdo (en este caso). Es claro que “la obra de Jesualdo” no se reduce a un conjunto de buenas preguntas y respuestas significativas. Las controversias acerca de ¿para qué educar?, ¿qué y cómo enseñar?, ¿dónde, quiénes y con qué?, o ¿a favor de qué y de quiénes y en contra de qué y contra quiénes? Configuran definiciones sustantivas acerca de las orientaciones, inspiraciones y efectivas construcciones en el campo concreto de la educación. Estos “núcleos de buen sentido pedagógico” han ocupado buena parte de este capítulo. Sin embargo, sus respuestas a la formación para la libertad, para la vida, para la autonomía, para el trabajo liberador se expresan en conceptos pero también en métodos y recursos.

Si la “vida” no es igual en 1935 que en 2021 es imprescindible contar con herramientas de análisis que le permitan al o a la educadora situarse lúcida y críticamente frente a la realidad vieja y nueva, tal cual se nos presenta cada día, en su complejidad, en sus tensiones, en su riqueza, en sus posibilidades y en sus límites.

Aquí surge entonces un cúmulo de dominios que van más allá del conocimiento. Por un lado, una firme opción ético-política. Por otro, herramientas para una lectura adecuada de los contextos, de la institución, de los y las educandas.

Si un primer nivel de definiciones conceptuales de Jesualdo nos brinda pistas para pensar una educación radicalmente democrática y emancipadora, un segundo nivel nos interpela por un método de conocer, de valorar y de comprender la realidad concreta. Y esta compleja capacidad de interpretar para actuar supone procesos de reinterpretación de la realidad social y educativa.

Por otro lado, la lectura de las y los maestros/as no se da en un vacío histórico ni pedagógico, sino que ocurre en el marco de disputas políticas, culturales y pedagógicas que intentan orientar un “sentido común” hacia cada proyecto en conflicto.

En la actual coyuntura histórica –que Luis Bonilla definió como de “apagón pedagógico”– resulta importante comprender las estrategias, tácticas, contenidos y métodos del proyecto hegemónico (y a la vez en crisis) neoliberal, neoconservador y neocolonial. La pandemia agregó notas específicas al actual momento histórico. En tal coyuntura resulta muy importante avanzar en un proceso de resignificación de los proyectos político-educativos y pedagógicos en disputa.

Frente a la despedagogización (o, más precisamente, a la imposición de una pedagogía domesticadora), a la despersonalización (y, con ella, a la imposición de dispositivos enajenantes de instrucción programada) y a la mercantilización desigualdadora con todos sus efectos en las comunidades educativas es preciso resignificar y reinterpretar el legado de pedagogos, pedagogas y pedagogías de Nuestra América cuyo reconocimiento y conocimiento constituyen condición necesaria pero no suficiente para confrontar con las propuestas hoy dominantes en el mundo y en la región.

Leer a Jesualdo –como antes a Simón Rodríguez– nos permite apropiarnos no sólo de valiosos acervos pedagógicos sino de modos y métodos vigentes de pensar, posicionarse y recrear la educación.

El leer y el estudiar de manera a la vez rigurosa e irreverente constituye apenas un momento de la lucha entre pedagogías y políticas educativas. Toda esa formación e información tienen sentido y eficacia si se inscriben en diálogo con las prácticas actuales de nosotros

y nosotras, educadoras y educadores comprometidos con la educación pública, popular y emancipadora.

Jesualdo es una gigantesca plataforma pedagógica desde la cual pensar al mundo de la educación, pero es, en todo caso, un apoyo en el cual fundar nuestra práctica diaria y colectiva que se proyecta al porvenir con los pies en el suelo pero mirando a las estrellas.

Capítulo 7

El período de entreguerra y la segunda oleada de la “teoría crítica”

Aportaciones de Antonio Gramsci

La victoria del Ejército Rojo y la reconfiguración del mundo. Cuadro de posguerra

La primera mitad del siglo XX fue escenario histórico de profundas mutaciones en la vida de la Humanidad. Tras un siglo largo de conmociones que signaron la instalación del capitalismo como orden dominante, y de la burguesía como timón del barco planetario, se anuncian trompetas de guerra contra el capital y contra el orden burgués por parte de un sujeto social tan nuevo como la burguesía: el proletariado. Ya hemos visto cómo lo expresa Karl Marx, el capitalismo nació exudando barro y sangre, reforzando tal tendencia en su posterior maduración y desarrollo. Pero tal expansión combinó la fuerza bruta con dispositivos de cooptación en el plano de la labor cultural y de la subjetividad.

En el siglo XIX se consuma la consolidación del capitalismo como nuevo orden planetario, y con él la creación de los Estados

Nacionales y los Sistemas Educativos Formales. Como esta sociedad contenía sus propios antagonismos –el capital contra el trabajo– y albergaba otras relaciones de dominación preexistentes –el patriarcado y el colonialismo–, se operaron todo tipo de batallas en torno al despliegue del sistema ahora dominante.

En el nivel de la producción, los modelos taylorista-fordista crearon la base material de la producción estandarizada en masa así como de la sujeción obrera a una forma de organización del trabajo y también a una identidad propia que se expresó en el fortalecimiento de los sindicatos. El crecimiento de las ciudades y de la producción fabril en los países capitalistas más avanzados fue la base humana y material de una crisis económica; se multiplicó la eficacia productiva, se masificó la elaboración de productos y las condiciones de vida precarias de las mayorías sociales suponían un cuello de botella: la oferta carecía de demanda.

La disputa por los mercados para vender los productos fue un factor de lucha de los capitales y los Estados que desembocaron en guerras de toda índole, incluidas las clásicas. De hecho, la Primera Guerra Mundial fue consecuencia tanto de factores económicos como geopolíticos, y también ideológicos. La rivalidad económica y política entre países condujeron a la conformación de dos bloques que movilizaron a 70.000 millones de soldados (60.000.000 de europeos) a los campos de batalla y se calcula que más de doce millones de muertos regaron de sangre la tierra europea. En textos previos analizamos que uno de los hechos que iluminaron el nuevo siglo fue la Revolución de Octubre, en Rusia, que tuvo a esta Primera Guerra Mundial como una causa relevante.

Un segundo elemento a considerar fue que tras la rendición, las potencias triunfantes impusieron a Alemania un tratado rebosante de humillaciones e imposiciones económicas que generaron grandes sismos sociales. La guerra y la revolución habilitaron la expansión de las fuerzas políticas identificadas con el ideario bolchevique así como de otras, de orientación fascista y nazi, que se disputaron en esos años críticos la dirección de proyectos “anti-sistémicos”.

Ponemos las comillas en “anti-sistémicos” pues mientras la experiencia soviética promovía un ensayo socialista, el nazi-fascismo (en sus distintas variantes) fue el ala radical de las derechas para la conservación del orden capitalista y como fuerza de choque contra las fuerzas bolcheviques.

Benito Mussolini, antiguo militante del Partido Socialista fundó el movimiento fascista, corriente que exaltaba la violencia como su herramienta política privilegiada y la dirigía contra socialistas y comunistas. En octubre de 1922 los “camisas negras” marcharon sobre Roma y Mussolini fue erigido primer ministro y formó su gabinete el 30 de octubre de ese año. De manera sostenida fue avanzando en la construcción del orden fascista.

En Alemania tras la derrota en la Primera Guerra Mundial, se instituyó la denominada República de Weimar, bajo la dirección de la socialdemocracia aunque dos fuerzas antagónicas desafiaban el poder de las autoridades nacionales: los bolcheviques por un lado, y soldados desmovilizados (los “freikorps”) que constituyeron la primera base de sustentación del Partido Nacional Socialista de los Trabajadores Alemanes, o Nazis. En ese contexto el gobierno alemán no vaciló en asesinar a líderes comunistas como la reconocida dirigente Rosa Luxemburgo. Así, en el marco de una huelga general revolucionaria en 1919, el presidente socialdemócrata Friedrich Ebert ordenó a los freikorps –para entonces una banda de proto-nazis– que aplastaran la rebelión. Este hecho revela su importancia en la medida en que la fractura entre socialistas y comunistas habilitó el acceso al poder del nazismo.

En otros países europeos se asistía a un proceso análogo que revelaba la profunda crisis orgánica del capitalismo en Europa, expresando un proceso de transición cuyo horizonte era brumoso. Se confrontaban fuerzas antagónicas pero que tenían algunos puntos discursivos de contacto: mientras los bolcheviques construían la Unión Soviética, los nazis –que apelaban a una retórica antisistémica y reivindicaban una muy particular inspiración socialista– se comprometían como una alternativa al capitalismo y a sus instituciones liberales.

Hacia fines de la década del veinte se inició la Gran Depresión en Estados Unidos y se abrió paso a una reconfiguración del capitalismo bajo el experimento del denominado “Estado de Bienestar o Estado Providencia”. Con el nombre de *New Deal*, el presidente norteamericano Roosevelt, en 1933, aplicó una política de fuerte intervención del Estado promoviendo una redistribución progresiva del ingreso, la defensa del mercado interno, una legislación protectora de los y las más vulnerables. Es decir: el capitalismo demostró su capacidad de reformarse a sí mismo para perpetuarse en el tiempo.

En el plano de la economía se estaba produciendo una transformación profunda del capitalismo, condicionada tanto por la amenaza de la revolución bolchevique como por la crisis generada por el incremento de la productividad del taylorismo-fordismo.

En las colonias también se producían movimientos sociales y políticos de gran envergadura: el mundo estallaba y se recomponía, tal como expresaba la potente metáfora de Antonio Gramsci: “La crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer; y en este interregno se producen los fenómenos morbosos más dispares” (Manacorda, 1998: 161). Decía eso Gramsci que, como diputado en Italia por el Partido Comunista, sufrió la cárcel bajo el régimen fascista.

La década del treinta fue, entonces, un escenario de profundas y dramáticas transformaciones que se expresaron en diferentes caminos explorados por los países, con algunos elementos comunes y otros específicos según cada caso. La crisis orgánica del capitalismo como orden planetario encontró distintas formas de resolución.

Dentro del orden capitalista, los países nórdicos y EE. UU. fueron la avanzada de la creación de los Estados Benefactores y las economías más tarde denominadas keynesianas en homenaje a su principal teórico, John Maynard Keynes, economista británico que postuló un nuevo régimen de acumulación basado en un papel central del Estado como empresario y como redistribuidor progresivo de la riqueza. El régimen nazi y el fascista también supusieron nuevos modos de recrear el capitalismo con un esquema estatista de

expansión, basado en la guerra. Finalmente aquí enunciamos aquellos proyectos que denominaremos nacional-populares, que intentaron avanzar en procesos de afianzamiento de la soberanía nacional, de desarrollo relativo del mercado interno y de ampliación de derechos. Estos últimos ensayos tuvieron expresiones en América Latina. Hubo un antecedente con Batlle y Ordóñez en Uruguay, desde 1903, pero fue en la década del treinta donde se registran fenómenos políticos con algunos rasgos comunes del luego denominado nacionalismo popular o populismo: el Varguismo en Brasil en 1930 (durante cuatro ejercicios), el Frente Popular que gobernó en Chile en 1938; el Bloque de la Victoria gobernó Costa Rica en 1944, el Peronismo en Argentina en 1945 (tres mandatos del fundador).

Pero también hubo salidas a la crisis del nuevo siglo por vía de las revoluciones socialistas, tras la ruptura del orden consumado en la antigua Rusia. 1917 fue un punto de inflexión que dio lugar a la creación del denominado “socialismo real”.

Es necesario hacer un rodeo histórico, y marcar al menos un antecedente para comprender muchas de las transformaciones que se operaron en el mundo de entre guerras. En 1931, en España, abdicó el rey Alfonso XIII y fue instituida la Segunda República. En las elecciones de 1936 (espejo con fenómenos ocurridos en América Latina) triunfó el denominado Frente Popular, con fuerzas de izquierda que impulsaron cambios radicalmente democráticos. Aquella experiencia no se pudo concluir pues una asonada militar, cuyo líder fue Francisco Franco, abrió tres años de una guerra civil que culminó en 1938 con las victorias del franquismo y la extensión, en las cuatro décadas siguientes, de la dictadura clerical ultramontana encabezada por el propio Franco. Vale señalar que en la contienda participaron decenas de miles de soldados de Mussolini y, de manera decisiva, la aviación nazi contribuyó al triunfo militar de los insurrectos.

A este conflicto militar siguió otro, de proporciones muy grandes, conocido como Segunda Guerra Mundial aunque en Rusia se la denomina, por razones que podremos comprender, la “Gran Guerra Patria”. Existe consenso en situar el origen de esta guerra el 1 de

septiembre de 1939, día en el que Alemania ocupó Polonia. Durante los dos años siguientes el régimen nazi ocupó prácticamente toda la Europa continental. En agosto de 1939 la Unión Soviética y Alemania firmaron un pacto de no agresión. El gobierno soviético sabía que la confrontación militar ocurriría con Alemania, pues el proyecto nazi tenía una inspiración claramente expansionista y, en todo caso, había sido soportado (e incluso alimentado) por potencias occidentales bajo el fin inconfesable de arrasar con la experiencia del socialismo inaugurado en Rusia dos décadas antes. El ejército nazi, con la colaboración de fuerzas de la España franquista, de la Italia de Mussolini y de regímenes simpatizantes del Eje, llegó a treinta kilómetros de Moscú. Tras la derrota alemana en la batalla de Stalingrado, las fuerzas soviéticas marcaron el principio del fin del nazismo y emprendieron la contraofensiva sobre Berlín. El 9 de mayo de 1945 el Estado Mayor Alemán firmó la rendición al Ejército Rojo de la Unión Soviética. En una guerra con sesenta millones de muertos, casi la mitad –se habla de 27 millones o más– fueron ciudadanos y ciudadanas soviéticas. Fueron destruidas en ese frente de guerra más de 17.000 ciudades y aldeas soviéticas. Ese es el motivo por el cual en Rusia se habla de aquél trágico acontecimiento como “Guerra Patria”.

El nazismo había desplegado una ideología basada en la superioridad racial y en el derecho a tomar por la fuerza lo que se denominaba *Lebensraum* o “espacio vital”. En aquellos territorios conquistados, las “razas inferiores” debían ser sometidas a la explotación total al servicio de la raza aria o, alternativamente, ser exterminadas. En las concepciones difundidas por el régimen nazi, eran considerados/as “inferiores” gitanos/as, judíos/as, eslavos/as, latinos/as, etc. Bajo estas premisas se practicaron formas aberrantes de experimentación con seres humanos/as, explotación y genocidios. Hay aquí un punto de ligazón con la historia de Nuestra América pues puede afirmarse sin lugar a dudas que la conquista de Abya Yala, sobre la que nos extendimos en capítulos anteriores, constituyó el primer genocidio que como tal perpetró la especie humana. Y fue a través del colonialismo que se introdujo la justificación cultural de la masacre, de la

explotación, de la esclavización y servidumbre, de la negación e impugnación cultural de los pueblos que habitaban en el continente. He aquí una hipótesis que sólo formularemos sin posibilidades de fundamentarla: sin conquista de América no hubiese sido posible el nazismo.

Lo cierto es que al final de la Segunda Guerra Mundial el mapa del mundo se reconfiguró radicalmente, en más de un sentido.

Cuando lo viejo no termina de morir y lo nuevo está naciendo. Los trágicos y fértiles años 30

Las transformaciones ocurridas en los años treinta modificaron el mundo; sin embargo, adquirieron dinámicas y efectos específicos según el contexto y el territorio.

Vimos que las contradicciones del capital, la expansión de la producción y la lucha por los mercados constituyeron una suerte de base material de una crisis orgánica más profunda. En el plano de la política, la exclusión de la esfera de la ciudadanía de amplios sectores sociales, las restricciones de las democracias realmente existentes y la persecución de las organizaciones de la clase subalterna alimentaron la hoguera del conflicto. La Primera Guerra Mundial fue una manifestación violenta a partir de la esfera económica, inducida por la lógica rapaz del capital y la aparición de las identidades nacionalistas exacerbando la competencia, y sentando las bases del conflicto armado.

En esa coyuntura el Imperio Ruso resultó el impensado escenario de una ruptura revolucionaria del orden: la crisis mundial rompió el hilo en su parte más delgada y su profundidad alimentó la emergencia de fuertes movimientos radicalizados en Europa, entre proyectos antagónicos. De un lado, las fuerzas obreras que en el siglo XIX habían desarrollado una intensa experiencia de lucha y de organización, se estructuraron en sucesivas Internacionales, en partidos Socialistas y Laboristas. La Revolución Rusa partió aguas entre las y

los proletarios/as en Europa: quedaron de un lado sectores incorporados a las organizaciones bolcheviques frente a otros grupos que continuaron las líneas del socialismo reformista en sus distintas vertientes.

Del otro lado, un agresivo movimiento de carácter reaccionario bajo promesas antisistémicas alimentó la creación y desarrollo del fascismo italiano, el nazismo en Alemania, el franquismo en España y expresiones análogas en distintos países europeos. Su base social fue la pequeña burguesía, franjas obreras y las grandes burguesías.

Ahora nos importa hacer foco en algunos de los elementos que orbitan alrededor de la Revolución Rusa. Este acontecimiento cambió de manera evidente el mapa del poder mundial y, sobre todo, implicó la amenaza concreta a la continuidad del capitalismo. Hay posiciones que defienden la idea de que el triunfo de la Revolución Rusa y, sobre todo, la victoria soviética sobre el nazismo, abrió un escenario impensado que exigió al capitalismo enormes esfuerzos de adecuación al nuevo contexto.

Pero tal realidad nueva también supuso un desafío al campo revolucionario, tanto en términos teóricos como en términos prácticos. La consolidación de un campo denominado “socialismo real” tuvo consecuencias múltiples.

Recordemos antes de avanzar más que la Unión Soviética debió afrontar desde su nacimiento una guerra civil. En este conflicto intervinieron fuerzas militares extranjeras con el objetivo de poner fin al proceso revolucionario. Los enormes desafíos económico-sociales y bélicos obligaron a realizar esfuerzos gigantescos para desarrollar la base material de la Revolución, a la vez que incidieron en un proceso de centralización del poder político. Tras la muerte del líder indiscutido de la Revolución, Vladimir Lenin, tuvo lugar una aguda lucha interna en la dirección del Partido Comunista de la URSS que derivó en el nuevo liderazgo de Iósif Stalin. En el plano interno, la concentración del poder se ejerció con una violencia inusitada replicando, en nuevas condiciones, situaciones que se habían registrado en procesos revolucionarios previos, como el ocurrido en Francia, 128 años

antes. Al mismo tiempo que se castigaba la disidencia se impulsaba un inédito crecimiento económico, la creciente satisfacción de las necesidades sociales, la expansión de la salud y la educación, etc. Y por otra parte, la URSS se convertía en la dirección de un proyecto civilizatorio planetario de superación del capitalismo.

Un proceso complejo se dio simultáneamente en el campo simbólico, en sus diversas expresiones. La Revolución Rusa tuvo un período inicial de enorme riqueza en todas las disciplinas; el arte, la educación y la cultura en general fueron objeto de grandes intercambios, debates, experimentaciones.

El marxismo, como gran corriente intelectual, se desplegó en notables producciones de aquellas épocas: la pluma de Lenin, por caso, conceptualizaba los momentos, rasgos y desafíos de aquella incandescente transición histórica.

Sin embargo, el citado proceso de concentración del poder también fue un obstáculo para el desarrollo del pensamiento marxista: se fue consolidando una nueva “ortodoxia” que intentó formular una única e incuestionable perspectiva teórica sobre la realidad. Estas pretensiones uniformizantes pueden ser explicadas, hasta cierto punto, a partir de las urgencias políticas de un nuevo orden, de la necesidad de consolidar un punto de vista general, un modo de leer el mundo, una cosmovisión capaz de crear una subjetividad revolucionaria. Tal ensayo expandió un marxismo oficial que tuvo eficacia política y práctica, aunque con el discurrir de las décadas fue cuestionado y desafiado dentro y fuera de las filas comunistas. Más allá del intento de oficializar el marxismo con una visión homogénea, lo cierto es que la historia de la tradición comunista está plagada de matices, disputas, creaciones que constituyen un acervo que es parte de la construcción del socialismo real.

Estos párrafos resultan necesarios para introducirnos en el campo de la educación en este período de la década del treinta. Y resulta importante justificar la incorporación de tres referentes de la tradición comunista que han hecho aportes sustantivos a la crítica de la

educación en el capitalismo y a la sugerencia de una alternativa pedagógica socialista o comunista.

Estos tres intelectuales orgánicos comunistas han hecho sus aportes en las décadas del veinte y del treinta, justamente en los momentos en los que –siendo que lo nuevo no terminaba de nacer y lo viejo de morir– aparecían “los monstruos”. Se trata de Aníbal Ponce, José Carlos Mariátegui y Antonio Gramsci. ¿Por qué los incorporamos? Con el título de “teoría crítica”, la pedagogía oficial y oficiosa hace referencia a importantes pedagogos del último tercio del siglo XX en claves diferentes.

A propósito de las teorías críticas

Una mirada por los recorridos históricos predominantes parece poner, como punto de partida de la teoría crítica, a la fundación de la Escuela de Frankfurt, ocurrida en 1923, en el marco del gobierno socialdemócrata alemán. Sus fundadores, que reivindicaban un marxismo heterodoxo, debieron exiliarse con el ascenso del nazismo en Alemania. Esta escuela hizo aportaciones valiosas para entender el lugar de la teoría crítica así como elementos sustantivos para pensar el significado de la experiencia nazi, o los alcances de lo público y la ciudadanía. Sus miembros tomaron distancia de los procesos del socialismo real, decisión que le valió impugnaciones del campo oficial de la cultura comunista. En los años sesenta y setenta se suelen reivindicar las formulaciones de autores/as enrolados/as en la corriente denominada “reproductivista” que, también con anclaje en el marxismo, denunciaron el modo en que las instituciones de las sociedades capitalistas perpetuaban la continuidad ampliada del orden: Louis Althusser, Pierre Bourdieu o Christian Baudelot son referentes para esa coyuntura concreta –aunque en muchos casos variaron su punto de vista más tarde–.

Frente al reproductivismo y, a menudo, a partir de él, se enuncia la aparición de autores como Michel Apple, Henry Giroux o Peter Mc

Laren que expresarían una versión más dialéctica de la teoría crítica a la vez que entre ellos existen diferencias relevantes en los enfoques y prioridades dados a la crítica de la educación en el capitalismo y a la necesidad de construir alternativas contra-hegemónicas. Esta clasificación bastante aceptada en el mundo académico acerca de autores/as y corrientes suele excluir aportes antecedentes que merecen ser visibilizados y comunicados.

Pudiéramos, a modo de hipótesis en el campo de la educación, señalar que hubo una primera oleada de “teoría crítica” de la educación en las riquísimas formulaciones de Simón Rodríguez. Su análisis resultó profundo y agudo en relación con la educación colonial –imprescindible para comprender nuestras realidades y los desafíos de toda apuesta emancipadora– así como las líneas posibles de otra educación capaz de fundar y formar Pueblos y Repúblicas. En línea con estas perspectivas, los aportes de José Martí en el último cuarto del siglo XIX pueden pensarse como continuidad de este pensamiento anticolonial y nuestroamericanista.

Una segunda oleada de la teoría crítica, ya en el siglo XX, se resume, a nuestro juicio, en los mencionados tres intelectuales ligados de distintos modos a la educación. Nos referimos a Aníbal Ponce, a José Carlos Mariátegui y a Antonio Gramsci. Sus aportes son diferentes y complementarios, y –aunque sucintamente– queremos explicitar algunos elementos pertinentes a la construcción de una teoría crítica.

Cabe argumentar, aunque más no sea brevemente, acerca del sentido que nosotros/as asignamos al concepto –polisémico– de “teoría crítica”. En principio, una perspectiva es “crítica” en la medida en que (se) formula preguntas acerca de lo aceptado, y acerca de lo existente. Por un lado, se niega a naturalizar la realidad social y, por otro, suele cuestionar lo existente promoviendo otras formas de ver las cosas. En rigor de verdad, sería más acertado hablar de “teorías críticas” pues coexisten, bajo esa denominación, diferentes puntos de vista que dialogan y confrontan entre sí. Desde nuestra perspectiva, son valiosos todos aquellos aportes que contribuyen a desnaturalizar la realidad, a formar personas curiosas, informadas y

formadas, a promover una cultura inconformista y solidaria. Este reconocimiento por el potencial pedagógico de las “teorías críticas” no significa, para nosotros, que todas aporten del mismo modo al conocimiento de la realidad, a su comprensión, a interpelar(nos) para la acción. Ni que lo hagan con la misma eficacia o con una equivalente validez epistemológica y metodológica. Reconocemos y diferenciamos, pues, los alcances y los límites de aquellos esfuerzos analíticos de lectura crítica de la realidad.

Hay un plano epistemológico relevante. No es posible entender la realidad, los proyectos político-educativos, los modelos pedagógicos, las dinámicas de las instituciones educativas, las identidades y relaciones, los procesos y conflictos sino como un complejo y rico campo de convivencia y lucha. La perspectiva crítica que hacemos propia supone una contracara dialéctica. Exige dar cuenta de una totalidad compleja, contradictoria y en desarrollo. No es posible criticar a la educación realmente existente sin vislumbrar sus relaciones complejas con la totalidad social, entenderlas como parte de un proceso histórico y ver las tensiones y contradicciones que se despliegan en su seno.

Esta epistemología que es crítica, que desnaturaliza la realidad y promueve la imaginación de alternativas, tiende un puente entre la teoría y la práctica: no se trata sólo de comprender sino de actuar. Y ese conocimiento que desnaturaliza, que cuestiona, que imagina alternativas, que convoca a la acción, se sustenta de manera decisiva en una perspectiva ética. Se monta en valores que defienden la dignidad humana, la autonomía, la igualdad, la solidaridad, la democracia sustantiva, la justicia en su sentido más amplio y profundo, la diversidad.

Un breve recorrido por las formulaciones de Antonio Gramsci, y algunas más breves referencias a José Carlos Mariátegui y Aníbal Ponce, nos permitirán reconocer un conjunto de miradas que, desde una misma identidad comunista, ha enriquecido la perspectiva marxista sobre la política, la sociedad y la educación. Estos tres referentes aportan desde sus contextos específicos miradas diferentes.

En muchos casos los aportes no se ciñen al campo educativo, pero tienen directa vinculación con él. Para nosotros/as, las preguntas fundamentales sobre la educación tienen que ver con: para qué y por qué educar, cómo hacerlo y con qué y entre quiénes ocurre la educación. Y muchas de las respuestas a estas preguntas que se traducen en las aulas, nacen o se despliegan más allá de las aulas, de las instituciones escolares, de los ministerios. Simón Rodríguez expresaba su preocupación, como vimos, por formar Pueblos y Repúblicas libres en tiempos de emancipación americana, y es claro que sus acciones y sus escritos impactaban en su propuesta pedagógica pero iban más allá, dando de lleno en la esfera de la política, de la filosofía, de la pedagogía, de la geopolítica, etc. Queremos entonces decir que puede haber escritos que dan rodeos por fuera de temas educativos, aparentemente ajenos, pero a poco de analizar vemos que tales conceptos tienen una enorme fertilidad para pensar la educación en sus distintos niveles.

Simón Rodríguez afirmaba que:

Leer es resucitar ideas sepultadas en el papel; cada palabra es un epitafio: llamarlas a la vida es una especie de milagro, y para hacerlo es menester conocer los espíritus de las difuntas o tener espíritus equivalentes que subrogarles; un cuerpo con el alma de otro sería un disfraz de carnaval; y cuerpo sin alma, sería un cadáver. (Rozitchner, 2012: 22)

Este iluminado principio epistemológico advierte que los textos, ya publicados, son una suerte de “cadáver exquisito” que vuelve a la vida cada vez que un/a lector o lectora lo incorpora con más o menos avidez, apropiándose, con su propia interpretación, del contenido y las formas de tal escrito. Más, para que esa lectura sea una traducción aceptable –y sabemos que con esta afirmación nos metemos en un verdadero brete epistemológico que no tenemos chance de superar– debe comprenderse al/la autor/a y sus días, dando cuenta de sus contextos y creaciones. Esta contextualización resulta fundamental para que ese cuerpo (las palabras revividas) no se haga con alma

de otro/a. Si contextualizar es un momento central del ejercicio de lectura, otro desafío es la traducción de aquél mensaje a la coyuntura del presente, su “adaptación” a los tiempos actuales. Alguien de otra época y otra geografía no ha escrito para siempre y para todo, de modo que el ejercicio de relectura y traducción ocurre necesariamente siempre, aunque tal traducción sea –como suele ser– materia de controversia. Así, leemos a nuestros/as autores/as y, en particular, a Gramsci: tratando de dar cuenta de sus contextos e intentando una traducción al tiempo presente. Sigamos. ¿Cuál ha sido el aporte central, a nuestro juicio, de Gramsci sobre todo? Y ¿cuáles algunos de los aportes de Mariátegui y Ponce a la comprensión de los grandes problemas de la política y de la educación?

Gramsci hizo aportes sustantivos en relación al papel de la cultura y de los y las intelectuales, tanto en los procesos de reproducción del orden como en los nuevos que advienen con el estallido de la revolución. Él combate intelectualmente la perspectiva burguesa en sus variantes más relevantes pero no se queda allí. En efecto, frente a posiciones economicistas provenientes de algunas corrientes marxistas, Gramsci defendía el papel de la subjetividad y la cultura en la construcción de la alternativa. Las crisis económicas que advienen como consecuencia –de acuerdo con el análisis de Marx– de la ruptura de la correspondencia entre las relaciones productivas y las fuerzas de producción fueron reinterpretadas de manera un tanto lineal por el marxismo oficial, o buena parte de él. Se concluía que, mecánicamente, la organización capitalista sería superada por ruptura de esa ley de correspondencia y que la crisis económica conduciría necesariamente a la superación revolucionaria del orden. La vida social sería, para esta perspectiva, un epifenómeno de la economía. Gramsci puso en cuestión tanto la idea de la causa única centrada en la crisis económica como en la inexorabilidad de la Revolución socialista. Denominado por algunos intelectuales como “el teórico de las superestructura”, dedicó sus esfuerzos a comprender la especificidad de cada contexto nacional, advirtiendo que las diferentes realidades se expresaban en conflictos diferentes, en singulares

configuraciones de actores, en específicos tipos de conflicto, en diferentes subjetividades, culturas y formas organizativas, en desiguales y variables relaciones de fuerza. La idea de una única causa, un único camino, un único sujeto de la Revolución, y una misma estrategia era cuestionada por Gramsci que se propuso analizar por qué las mismas fuerzas que resultaron vencedoras contra la Rusia Zarista fueron derrotadas en el mismo momento en Italia y en Alemania. El estudio sistemático de esas experiencias le hizo poner de relieve el factor político, el factor cultural, el factor subjetivo y las formas de dominación (y resistencia) diferentes según cada país y sus tradiciones. Los conceptos de “bloque histórico”, de “hegemonía”, o de “revolución pasiva” marcaban categorías que revelaban una idea fuerza: no podía establecerse una teoría de la revolución única y lineal, siendo que las realidades eran diferentes, diferentes los/las sujetos y las condiciones, diferentes los caminos y, en tal certeza, la teoría a esbozar así como la estrategia y la táctica debían ceñirse a tales realidades específicas. Además de ello, hizo consideraciones valiosas que retomaremos a propósito de temas específicamente educativos. La educación, como dispositivo fundamental de construcción de hegemonía, resultaba al mismo tiempo un campo de disputa contra-hegemónica en los países capitalistas. Y, por su parte –tomando como hecho sustancial de época la Revolución de Octubre– constituía un ariete central en la construcción del nuevo orden. En tercer lugar aquí, la creación de una educación emancipadora suponía una ardua transición entre lo viejo y lo nuevo, lo que exigía ver qué de nuevo se registraba.

José Carlos Mariátegui aporta a la visión (y a los debates internos) del movimiento comunista algo que nos resulta de enorme importancia a quienes habitamos Nuestra América. Tuvo un punto de coincidencia con Gramsci en cuanto a cuestionar la teoría oficial de la revolución adoptada por muchos Partidos Comunistas, especialmente latinoamericanos. Retomamos la idea de que las posiciones oficiales sostenían más o menos esta conceptualización: el capitalismo estaba condenado a su superación. Tal crisis y ruptura tenía ya su sujeto revolucionario: el moderno proletariado. Esta hipótesis

era una interpretación de los análisis de Marx sobre las realidades de los países capitalistas avanzados y podía derivar en conclusiones políticamente controvertidas. Por ejemplo, en América Latina que tenía una particular configuración productiva, social, institucional se presuponía que era un requisito para llegar al socialismo avanzar en el desarrollo del capitalismo, la instalación de sus clases sociales fundamentales y con ello el fortalecimiento de un proletariado que, como en Europa, vendría a cumplir con su misión histórica. Esto es, ser el sepulturero del capitalismo. Tal pronóstico no ocurrió siquiera en los países centrales, donde los Estados benefactores lograron institucionalizar la lucha de clases y, con la mejora de las condiciones de existencia de las y los trabajadores/as, el proyecto socialista no se constituyó como programa de la clase obrera en muchos países de “Occidente”. En América Latina la misma pretensión teórica tuvo efectos prácticos: si nuestro continente tenía un atraso secular, producto de las relaciones neocoloniales, era esperable una revolución democrático-burguesa que preparase a los y las actores de una nueva etapa de la lucha de clases y, sobre todo, abriese cause a la formación de un proletariado constituido como sujeto de la Revolución. A esta visión Mariátegui le opone una perspectiva muy diferente. Ve en los pueblos originarios la existencia de valores, prácticas y subjetividades donde lo colectivo, lo participativo, lo productivo-cooperativo forman una potente plataforma para la construcción de un socialismo de raíces indoamericanas. En la línea de la tradición rodrigueana, advierte que el socialismo latinoamericano no será calco ni copia, sino creación heroica. También tiene otras aportaciones específicas referidas a la educación que no podremos profundizar en este libro.

Finalmente aquí, Aníbal Ponce fue un intelectual revolucionario que ocupa cátedras de psicología en la Universidad de Buenos Aires. Fue discípulo de José Ingenieros y se incorporó a las filas del Partido Comunista, lo que le trae como consecuencia la persecución política y el exilio en México, donde murió en un accidente automovilístico antes de cumplir 40 años. Sus análisis han tenido una fuerte proyección y muy especialmente han influido en generaciones

de educadores y educadoras a partir del libro *Educación y lucha de clases* (2005). El texto alerta contra cierta ingenuidad espiritualista y educacionista, planteando tempranamente una lectura marxista de los sistemas educativos en el capitalismo. *Educación y lucha de clases* hace un recorrido histórico de las relaciones entre los sistemas sociales y los proyectos educativos en cada período.

Los tres han sido muy importantes referentes de la educación, por distintas razones y con trayectorias trágicas. En este capítulo en particular, trabajaremos fundamentalmente algunos núcleos problemáticos que Antonio Gramsci plantea sobre la cuestión educativa, de modo directo e indirecto.

La(s) educación(es) según Antonio Gramsci

Breve biografía de Antonio Gramsci

Antonio Gramsci nació en Cerdeña, Italia, el 22 de enero de 1891. En su muy temprana infancia sufrió un accidente que tendrá como consecuencia la deformación de su columna vertebral, afectando su marcha a lo largo de su corta existencia. Lector ávido, pasa a la escritura en 1910 cuando publica, en *L'Unione Sarda*, su primer artículo titulado “Oprimidos y opresores”.

Gramsci no dejaría de estudiar de manera sistemática, formándose y transformándose a cada paso. Por aquellos tiempos, haría sus primeras lecturas de Marx. Es su último año de liceo y para el curso siguiente se matriculó en la Facultad de Letras de la Universidad de Turín. Se incorporó al Partido Socialista y más tarde fundó el Partido Comunista Italiano. En 1919 se crea *L'Ordine Nuovo* que se convierte, un año más tarde, en el órgano de prensa de los comunistas de Turín, y Gramsci es en aquél momento su director. Viajó a la Unión Soviética y se destacó como el más prominente dirigente bolchevique de Italia, donde el escenario de las fuerzas revolucionarias se hallaba fragmentado en diferentes agrupaciones. En 1923 fue elegido diputado, y poco tiempo más tarde, en 1926 el gobierno de Mussolini

ordena su prisión junto a otros diputados de la izquierda. En el juicio que lo condena a veinte años, cuatro meses y cinco días de prisión, el fiscal general del Estado dice, respecto de Gramsci: “tenemos que impedir que este cerebro funcione por veinte años.” Antes de su vida carcelaria, había escrito artículos que daban cuenta de su visión de la realidad, y en la cárcel comenzó un trabajo sistemático de producción de notas que fueron estructurando muchos aportes sustantivos de Gramsci a la comprensión de los procesos y las luchas sociales y políticas. De aquellos años duros de la prisión nacieron categorías y análisis muy valiosos que controvertían no sólo con el antagonista ideológico –en aquel momento las derechas en sus diversas expresiones y particularmente el fenómeno del fascismo– sino que lo ponían en diálogo crítico con otras expresiones del movimiento comunista internacional a propósito de las diversas lecturas posibles de la realidad histórica y social, así como las acciones derivadas de tales lecturas.

A los efectos de explicitar sus aportes en el campo de la educación recurrimos a *La alternativa pedagógica. Antonio Gramsci (1998)* cuya autoría corresponde a Mario Manacorda. El libro tiene una extensa introducción y luego va organizando textos breves de Antonio Gramsci nucleado en grandes tópicos. Es apenas una puerta de entrada a un pensamiento complejo que fue escrito en una muy particular coyuntura histórica y personal. Gramsci, en las duras circunstancias de ser un militante comunista en un régimen fascista, sufre la prisión y en esas condiciones escribe lo que más tarde se publicó como *Cartas de la cárcel*. Las inclementes condiciones de la vida carcelaria son el telón de fondo de sus escritos a partir de 1926, año en que fue detenido y su producción se ajusta a tales condiciones. Por tal razón, reconstruir el legado intelectual de Gramsci es una labor muy ardua. Hubo muchos esfuerzos en tal dirección y existen múltiples compilaciones o textos que intentan resumir sus conceptualizaciones, su método, sus proyecciones. El trabajo de Manacorda es uno de tales intentos.

En torno a la *Alternativa pedagógica*

La perspectiva de Gramsci (incluida su mirada sobre la educación) se inscribe en un paradigma ético-político, epistemológico y metodológico que desde Marx en adelante ha sido definido como “materialismo histórico y dialéctico”. Gramsci lo rebautiza como “Filosofía de la praxis”, título que resume la tesis XI de Marx sobre Feuerbach. Por cierto, detrás de esta denominación se han registrado multitud de puntos de vista, incluidos algunos anti-históricos y anti-dialécticos, pero esa es harina de otro costal. Dentro de esta corriente hubo abundantes querellas –como ocurrió siempre y en todo lugar a la hora de participar de grandes tendencias o corrientes– y Gramsci tomó partido a favor de y en contra de determinados puntos de vista, lo que también tuvo costos que asumió con enorme entereza. Las cárceles del fascismo y la derrota de las apuestas de la izquierda italiana, incluida la del propio Partido Comunista, las escisiones internas y el terror de Mussolini no fueron un impedimento para que el intelectual revolucionario italiano siga su labor. Entre sus notas, una describe su entereza moral y su debilidad política. Dice allí:

Me he convencido de que aun cuando todo está o parece perdido es preciso reanudar tranquilamente el trabajo, recomenzando desde el principio. Me he convencido de que es preciso contar siempre con uno mismo y las propias fuerzas, no esperar nada de nadie y por lo tanto no buscarse desilusiones. Que es necesario proponerse hacer sólo lo que se sabe y lo que se puede hacer y seguir el propio camino. Mi posición moral es óptima: unos me creen satanás y otros me creen un santo. Yo no quiero hacer el papel ni de mártir ni de héroe. Creo ser simplemente un hombre medio, que tiene convicciones profundas y que no las cambia por nada del mundo. (Gramsci, 1981: 13-14).

Veamos algunos pilares de su pensamiento.

En primer lugar, la realidad no se concibe como un mapa de compartimentos estancos sino como “momentos” o “esferas” imbricadas

unas con otras, dando lugar a una totalidad social dialéctica, compleja y contradictoria. Es por esto que la educación es un elemento sustantivo en el plano de la cultura –pues contribuye tanto a la construcción de hegemonía como a la disputa contrahegemónica–, pero también juega un papel muy relevante en el plano de la política y de la economía: los sistemas educativos están atravesados por las coyunturas políticas y por las exigencias de determinadas estructuras económicas. La política educativa (y sus pedagogías) está bajo la influencia de las necesidades estructurales y superestructurales, y al mismo tiempo expresa distintos niveles de tensiones, disputas y antagonismos.

En segundo lugar, el sentido de su análisis no es la mera descripción más o menos rigurosa de los fenómenos en curso –en todos los planos y también en el educativo– sino que su interés está ligado directamente a su actividad política y a su proyecto revolucionario: es para transformar que intenta comprender, y tal principio –formulado desde Marx con las *Tesis sobre Feuerbach*– guía su trabajo de análisis, de crítica y de propuesta.

En tercer término, adscribe a una noción dialéctica de lucha y transformación. No se trata sólo de criticar –en un polo– o de soñar hermosas alternativas imaginarias sino de ligar temporalmente pasado, presente y futuro viendo cómo se enhebran elementos que dan pistas para la sociedad futura, y también para la educación del porvenir. Por eso en sus notas se entremezclan las descripciones densas y fundadas con críticas, con valoraciones de los elementos positivos contradictorios de determinadas experiencias de su tiempo histórico, y todo esto se imbrica siempre con las demás dimensiones de la vida social, en sus grandes esferas de la economía, la política y la cultura. Incluimos aquí la dimensión histórica y los procesos de transformación de la realidad: para él la Humanidad ha transitado un camino en la construcción de un proyecto colectivo y cada período tuvo características que le dieron inicio, devinieron en crisis y continuaron en su superación por nuevas formas. Comprender estos fenómenos históricos y dialécticos es un imprescindible soporte

epistemológico para la acción política, pero sobre todo para un juicio riguroso de la realidad.

Finalmente aquí, su escritura ha estado condicionada –especialmente desde su encarcelamiento– por las duras condiciones de existencia: amenazado siempre por la censura o por la carencia de materiales, escribió sus ideas de modo fragmentado haciendo difícil el seguimiento de un hilo. El pensamiento de Antonio Gramsci debe ser reconstruido y desde luego existen distintas reconstrucciones elaboradas por diferentes autores/as, con diferentes perspectivas y diferentes lecturas de su legado. Así, hay corrientes muy diversas que interpretan a Gramsci y cada cual suele arrogarse la mejor traducción de la visión del revolucionario italiano. No retomaremos aquí ese debate: nos proponemos una lectura honesta poniendo el acento en los tres grandes ejes que enunciamos arriba.

Educación, política y hegemonía

Nuestro militante e intelectual revolucionario aborda el tema educativo desde las más diversas perspectivas expandiendo sucesivamente sus puntos de vista respecto de esa práctica histórica y social –la educación– que se ha reflejado en niveles macro, meso y microeducativo. La primera mirada que es menester transmitir es la referida a los vínculos entre la política y la educación. Gramsci desarrolla el concepto de “hegemonía” o el modo por el cual la clase dominante combina el ejercicio de la represión y el consenso para asegurar la reproducción ampliada del orden social. Siendo imposible gobernar sólo por la fuerza física, es preciso generar dispositivos, cosmovisiones, sujetos que logren modos de naturalizar el orden. Se trata de que la mayoría de la sociedad acepte lo más entusiastamente posible la organización social de la vida, o al menos no perciba la posibilidad de su superación asumiendo de hecho un conformismo pasivo. Cuando el consenso es insuficiente, está el recurso de la represión como alternativa para la continuidad de esas relaciones sociales. En

el capitalismo, la educación tuvo un lugar fundamental en la producción de hegemonía, a la vez que fue (sigue siendo) territorio de disputa donde juegan actores y proyectos no hegemónicos e incluso contra-hegemónicos.

En esta relación entre “educación y política” como un eje problemático a propósito de la construcción de hegemonía, Gramsci incorpora al análisis la relación dialéctica entre educador/a y educando/a. En su reflexión, parte de este vínculo pero rebasa el ámbito escolar y lo proyecta hacia la sociedad más amplia: el tema central pasa por la construcción de una visión colectiva encuadrada en un determinado proyecto nacional y de clase. Así lo dice Gramsci:

Este problema del logro de una unidad cultural-social sobre la base de una común y general concepción del mundo puede y debe aproximarse al planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica, según la cual el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro, Pero el rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente ‘escolares’ [...] Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de ‘hegemonía’ es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentales. (Manacorda, 1998: 47-48).

Gramsci vive un tiempo de profundas transformaciones –recordemos su famosa metáfora sobre lo viejo que no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer– y se pregunta, en ese sentido, cómo orientarse en circunstancias tan brumosas, intensas y dinámicas.

¿Cuál es el punto de referencia para el nuevo mundo en gestación?
El mundo de la producción, el trabajo. El máximo utilitarismo debe

hallarse en la base de todo el análisis de los institutos morales e intelectuales que hayan de crearse y de los principios debe organizarse para el máximo rendimiento del aparato productivo. El desarrollo de las fuerzas económicas sobre nuevas bases y la instauración progresiva de la nueva estructura serán las contradicciones que no pueden faltar, y habiendo creado un nuevo ‘conformismo’, desde abajo, permitirán nuevas posibilidades de autodisciplina, es decir, de libertad incluso individual. (Manacorda, 1998: 169-170)

El tema, a su vez, impacta directamente en el sistema educativo: ¿qué educación para qué trabajo?¹ Esta es una pregunta que desde sus inicios atravesó a los sistemas educativos. Y he aquí una enseñanza de Gramsci –heredada del propio Marx y de la tradición leninista: es preciso analizar la realidad “tal cual es”, ajustando la perspectiva para conseguir un conocimiento más riguroso y eficaz posible, a los fines de avanzar con procesos de construcción de contra-hegemonía. Si hablamos de lucha cultural y de construcción de hegemonía, un tópico directamente asociado es el papel que en tales luchas y construcciones juegan los y las intelectuales. Allí despliega una valiosa perspectiva filosófica y ético-política.

Gramsci atiende al hecho de que la estructuración de sociedades de clases antagónicas y relaciones de jerarquía se despliega en el tiempo, se suceden y en cada caso sólo es posible organizar la

¹ El punto adquiere candente actualidad en este turbulento siglo XXI. El agotamiento civilizatorio que expresa el neoliberalismo desafía a la Humanidad a encontrar otro sendero que recorrer: las líneas actuales están acrecentando una crisis multidimensional: ecológica, energética, social, productiva, cultural, política, institucional. Pero atendiendo a su sugerencia metodológica, cabe dirigir la mirada al mundo de la producción. Allí está ocurriendo un proceso de consecuencias imprevisibles: el desarrollo tecnológico y técnico está volviendo superfluos muchos procesos de trabajo, incrementando los niveles de maquinismo de la producción y liberando al/la ser humano/a de muchos tipos de trabajo (manual, en general, pero no sólo). Las consecuencias posibles se bifurcan en dos sentidos antagónicos. Uno es la socialización del beneficio del desarrollo tecnológico, reduciendo la jornada de trabajo de manera universal y promoviendo nuevos trabajos o formatos inéditos. Este camino es el que socializa los efectos de las nuevas técnicas y tecnologías. El otro es la consolidación de una élite amurallada y la generalización de la miseria recreando una suerte de orden neofeudal en el siglo XXI.

dominación a través de la fuerza combinada con el consenso. Es que no alcanza con la amenaza de la coerción (o su ejecución) para perpetuar un orden opresivo sino que es preciso difundir cierto sentido común que habilite la continuidad de tales relaciones sociales. En tal construcción, se da una preminencia relevante al papel de las y los intelectuales. Pero dado que se trata de un concepto con significados diferentes, se pregunta:

¿Cuáles son los límites ‘máximos’ de la acepción de ‘intelectual’? [...] El error metódico más difundido me parece que consiste en haber buscado este criterio de distinción dentro de las actividades intelectuales en vez de hacerlo en el conjunto del sistema de relaciones en que tales actividades (y por tanto los grupos que las representan) vienen a encontrarse en el conjunto general de las relaciones sociales. (Manacorda, 1998: 53)

El riesgo, pues, de una lectura “literal” es reducir la categoría de intelectuales a un grupo pequeño de personas olvidando que no existe trabajo puramente físico y que incluso los trabajos más mecánicos y degradados exigen un mínimo de actividad intelectual. O dicho en sus palabras: “Todos los hombres son intelectuales, podría decirse por tanto, más no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales [...] Esto quiere decir que, si puede hablarse de intelectuales, no puede hacerse lo mismo de los no-intelectuales, porque los no intelectuales no existen” (Manacorda, 1998: 53-54).

Si las sociedades reproducen las relaciones de dominación combinando la coerción y el consenso; y tal ejercicio –la construcción de hegemonía– requiere una labor fundamental ejercida por núcleos de personas que tienen una tarea fundamentalmente intelectual, resulta necesario crear una institución capaz de producir las distintas categorías de intelectuales:

La escuela es el instrumento para elaborar a los intelectuales de diferente grado. La complejidad de la función intelectual en los diferentes Estados puede medirse objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por la jerarquización de las mismas: cuanto más

extensa sea el área de la enseñanza y más numerosos los 'grados' 'verticales' de la escuela, tanto más complejo será el mundo cultural, la civilización, de un determinado Estado. (Manacorda, 1998: 55)

Resulta un hallazgo este elemento que mucho más tarde sistematizaron estudiosos de la educación acerca del modo en que se configuran los Sistemas Educativos Nacionales: su grado diferente de complejidad, la organización jerárquica de niveles y orientaciones, las asincronías entre el acceso creciente al sistema educativo y los momentos de crisis que generan profesionales sin empleo, etc. Dice en este sentido: "La diferente distribución de los diversos tipos de escuela (clásicas y profesionales) en el 'territorio económico' y las diferentes aspiraciones de las diversas categorías de estas capas determinan o dan forma a la producción de las diversas ramas de la especialización intelectual" (Manacorda, 1998: 56).

La organización de categorías de intelectuales reconoce distintos grados: "en el escalón más alto deberán situarse los creadores de las diferentes ciencias, de la filosofía, del arte, etc.; en el más bajo, los más humildes 'administradores' y divulgadores de la riqueza intelectual ya existente, tradicional, acumulada" (Manacorda, 1998: 57-58). El punto resulta relevante para comprender aspectos sustantivos de la relación entre cultura, política y educación. Así, en la medida en que el orden social necesita reproducirse, genera las instituciones capaces de organizar la cultura oficial y disputar con las alternativas culturales –dicho esto en un sentido muy amplio– para lo cual ha creado unos cada vez más complejos sistemas educativos que vienen a reemplazar al papel que jugó la Iglesia Católica en la Europa feudal (y sus colonias).

Las estructuras académicas resultantes deben ser capaces de instalar una visión del mundo así como la aceptación de determinados valores y, a la vez, configurarse de modo de atender a las distintas categorías de intelectuales que deben formarse para producir hegemonía, creaciones de diferente complejidad, amplitud, profundidad

para asegurar la penetración de las ideas dominantes en todas las capas de la sociedad.

Parte de la relación entre hegemonía y educación es definida por Gramsci en los términos que siguen:

La hegemonía de un centro directivo sobre los intelectuales se afirma a través de dos líneas principales: 1) una concepción general de la vida, una filosofía [...]; 2) un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original que interese y rinda una actividad propia, un campo técnico, para aquella fracción de los intelectuales más homogénea y numerosa (los profesores, los maestros de EGB, a los profesores de universidad. (Manacorda, 1998: 69)

La política educativa

Un segundo gran tópico trabajado en diversas notas es la reflexión sobre la política educativa. Volvemos a la definición de política educacional como el estudio sobre el rol del Estado en relación a la educación formal, y “política educativa” como la política pública específica que promueve la direccionalidad en el funcionamiento de los sistemas educativos a través de múltiples herramientas: la legislación, el financiamiento, la estructura académica, los ámbitos de gobierno, la construcción curricular, la formación docente, sus condiciones de trabajo, etc. Gramsci refiere, en este sentido, al papel que el Estado debe jugar como primer responsable de la educación pública o de las grandes masas.

En un primer nivel de análisis, más abstracto, Gramsci intenta descifrar las novedades que impone el capitalismo en la educación. Viendo, más precisamente, cómo se despliega la lucha de clases en torno a la educación advierte la generación de un escenario dinámico en el que se desenvuelven conflictivamente múltiples demandas cruzadas. Su perspectiva político-educativa puede leerse en dos claves, que son complementarias. De un lado, se asume el papel del

sistema educativo en el capitalismo, su especificidad, su carácter contradictorio y su caracterización como espacio de disputa. En tal marco, hay reflexiones dirigidas a profundizar la lucha por una escuela más democrática dentro del orden vigente y anticipar la posibilidad de una escuela unitaria. Pero por otro lado, al pensar en la escuela unitaria está pensando en el modo que deberá adoptar la red institucional dentro de un proceso de construcción del socialismo. Él mismo, habiendo conocido la experiencia soviética, asumía el carácter unitario y polivalente de la educación soviética.

En el capitalismo se establece un responsable de la organización del sistema escolar y de la política educativa: es el Estado. Dice Gramsci: “En realidad, el Estado debe concebirse como ‘educador’, precisamente en cuanto tiende a crear un nuevo tipo o nivel de civilización.” (Manacorda, 1998: 92). El Estado debe, por tanto, crear un sistema, un conjunto de instituciones, estructuras, relaciones y subjetividades convergentes para contribuir a ese proyecto civilizatorio en permanente recreación. El Estado despliega los dispositivos tanto para el ejercicio de la dominación como para la construcción del consenso: es un actor fundamental en la creación de hegemonía y la educación juega un papel central en tal creación, fundamentalmente a través de la construcción del consenso. Tal definición conduce a otros desarrollos adicionales como la exigencia de universalizar la educación. Todos y todas deben estar involucrados/as en la reproducción del proyecto civilizatorio capitalista:

La escuela unitaria pide que el Estado asuma todos los gastos, que hoy están a cargo de la familia, para el mantenimiento de los escolares [...] es decir, transforma por completo el balance del ministerio de Educación Nacional extendiéndolo de forma inaudita y complicándolo: toda la función de la educación y la formación de las nuevas generaciones se convierte de privada en pública, porque sólo así se puede involucrar a todas las generaciones sin divisiones de grupos o castas. (Manacorda, 1998: 123)

La expansión del proyecto político-educativo supone, a la vez, un ensanchamiento inédito de la organización práctica de la escuela, y en tal proceso resulta un elemento de fundamental importancia la expansión del colectivo docente.

El cuerpo de profesores especialmente debería aumentarse, puesto que la eficiencia de la escuela es tanto mayor cuanto más estrecha es la relación entre maestro y alumnos, lo que plantea otros problemas de no fácil y rápida solución. Tampoco la cuestión de los edificios es sencilla, porque este tipo de escuela debiera ser una escuela-colegio, con dormitorios, comedores, bibliotecas especializadas, salas adecuadas para trabajos de seminario, etc. Por eso el nuevo tipo de escuela inicialmente deberá ser –y no podrá serlo de otra forma– propia de grupos restringidos, de jóvenes elegidos por concurso o indicados por instituciones idóneas bajo su responsabilidad. La escuela unitaria debería corresponder al período representado hoy por las escuelas elementales y medias, reorganizadas no sólo por el contenido y el método de enseñanza, sino también por la disposición de los diferentes grados de la carrera escolar. (Manacorda, 1998: 123)

Gramsci analiza el tipo de enseñanza que debía propiciarse y reflexiona acerca de las tensiones que debe afrontar la educación. Al analizar la estructura académica del nivel primario propone una extensión de tres a cuatro años y junto con la enseñanza de las primeras letras sostiene que debiera incluirse la parte descuidada hasta entonces de los derechos y deberes, las primeras nociones de Estado y Sociedad así como la incorporación de visión del mundo nueva en disputa con las concepciones que el revolucionario italiano denomina “folklóricas”. El resto del currículum debería durar unos seis años de modo que a la edad de quince o dieciséis años estarían concluidos todos los grados de la escuela unitaria. Él analiza que en la organización de la escuela de su tiempo, los y las niños y niñas que provienen de hogares de las capas intelectuales se incorporan con adquisiciones de la cultura escolar que los y las ponen en ventaja respecto de

quienes provienen de familias sin ese capital cultural. Para igualar la situación de partida, Gramsci propone:

[...] una red de escuelas de párvulos y otras instituciones en las que, incluso antes de la edad escolar, los niños se habitúen a una cierta disciplina colectiva y adquieran nociones y actitudes preescolares. Efectivamente, la escuela unitaria debería organizarse como colegio, con vida colectiva diurna y nocturna, liberada de las actuales formas de disciplina hipócrita y mecánica, con la asistencia de los maestros y los mejores alumnos, también en las horas de aplicación individual, etc. (Manacorda, 1998: 124)

Es interesante advertir que en estas notas Gramsci está haciendo una propuesta concreta de aplicación más o menos próxima, son reformas que pueden o no anticiparse a una revolución social: sus notas valen como alternativa a la escuela existente en su propio tiempo.

En sus textos, a menudo propone recomendaciones para su contexto histórico-concreto. Analizando su perspectiva general, suele plantear críticas a lo existente advirtiendo sus tensiones y contradicciones. Valora aquellos elementos democratizadores y por tanto su mirada suele promover distintos abordajes. Muchas de sus observaciones pueden imaginarse para una aplicación inmediata. ¿A quién le habla Gramsci con esta propuesta? No sólo a las escuelas de socialismo sino a la Italia de aquella coyuntura.

Un análisis histórico concreto

Por otra parte, Gramsci emprende un estudio de la política educativa concreta impulsada por el régimen fascista. Aquí estamos en otro nivel de análisis. Su abordaje resulta valioso para detectar elementos que articulan la dimensión estructural del sistema educativo imbricada con la dimensión de la coyuntura histórica específica. Así, es objeto de tratamiento la reforma que propicia Gentile en 1923, en el marco del momento inicial del gobierno fascista de Benito Mussolini.

Aquella política educativa del fascismo –advierte Gramsci– profundiza la fragmentación del sistema educativo italiano. Hasta entonces había una división de escuela manual-profesional “versus” intelectual-desinteresada, pero ahora se avanzan nuevas fracturas, al imponerse diferencias inéditas hasta entonces entre grados de escuela elemental y media por una parte, y superior por la otra.

Gramsci cuestiona la política educativa que impulsa la fragmentación de la estructura académica del sistema educativo profundizando la división social, sexual y racial del trabajo. Puesto que él aspira a una sociedad igualitaria, propone la alternativa de una escuela unitaria. Tal escuela permitirá superar la separación entre el trabajo manual y el intelectual, así como la jerarquía entre gobernantes y gobernados/as dando paso al ser humano integral y a una sociedad sin jerárquicas opresiones.

Pone en cuestión la “Reforma Gentile”, y su análisis abre cauce a otras preguntas muy importantes. ¿Qué principios deben guiar la relación pedagógica?, ¿hay que promover el espontaneísmo o la coerción? Aparecen también referencias a las culturas que se entrecruzan en la institución escolar: la de presunta mirada científica o humanista y aquellas que portan los/as niños y niñas, ligadas al sentido común, a los propios acervos culturales, a lo que Gramsci denomina “el folklore” y que entra en colisión con el conocimiento riguroso del mundo.²

Véase cómo Gramsci, al analizar la realidad social, se posiciona siempre a través de tres movimientos simultáneos. En primer lugar, procede al análisis agudo de la realidad, con sus tendencias y contratendencias, sus tensiones y contradicciones. Segundo, visualiza

² Sin embargo, no concibe al folklore como mero prejuicio a erradicar: “El folklore no debe concebirse como una extravagancia o un elemento pintoresco, sino como algo que es muy serio y que hay que tomarse en serio. Sólo así será la enseñanza más eficiente y determinará realmente el nacimiento de una nueva cultura en las grandes masas populares, es decir, desaparecerá la separación entre cultura moderna y cultura popular o folklórica. Una actividad de esta clase, realizada en profundidad, correspondería en el plano intelectual a lo que ha sido la Reforma en los países protestantes” (Manacorda, 1998: 219).

cuál es el horizonte al cual marchar pergeñando en este caso una escuela del futuro, dando cuenta de sus rasgos posibles. Y finalmente, estableciendo huellas para la transición, delineando caminos que, mirando la historia y el presente, puedan ir pergeñando el porvenir. Tal modo de pensar (un pensar para la acción) presupone una plataforma epistemológica y un camino metodológico para leer el mundo y para actuar en él.

Surgen entonces nuevas preguntas a propósito de las múltiples culturas que conviven (de manera a menudo conflictiva) dentro de las instituciones escolares: ¿cómo jugar con estas tensiones y contradicciones entre culturas?, ¿cuál es la diferencia y qué elementos vinculan los conceptos de “educación” e “instrucción”?, ¿de qué modo impactan estas cuestiones en las relaciones pedagógicas, en el trabajo docente, en los rasgos y atributos que deben tener la y el educador/a?

En estas reflexiones Gramsci vuelve a la “Reforma Gentile” y analiza desde esa política los rasgos de las reformas. Los temas que aborda van más allá del diseño y de otras consideraciones formales. Está en juego qué se entiende por educación, y se pone en cuestión cuál es el fin de la práctica pedagógica, así como qué cosa se espera de un/a docente. No se trataría de incorporar más información –al menos no exclusivamente– sino de promover miradas del mundo más profundas: aprender a formular un juicio en su sentido profundo, tener elementos para un análisis estético o ético, etc. Desde este lugar, critica reformas que no tienen en cuenta elementos sustantivos para transformar la vieja educación en otra actualizada. En palabras de Manacorda:

La pugna contra la vieja escuela era justa, pero la reforma no era una cosa tan sencilla como parecía, no se trata de esquemas programáticos sino de seres humanos, y no de seres que inmediatamente se hacen maestros, sino de todo complejo social del que los hombres son expresión. En realidad, un profesor mediocre puede lograr que los alumnos se hagan más instruidos, pero no conseguirá que sean más

cultos; desarrollará con escrúpulo y conciencia burocrática la parte mecánica de la escuela y el alumno, si es un cerebro activo, ordenará por su cuenta, con la ayuda de su ambiente social, el 'bagaje' acumulado. [...] Los nuevos programas deberían haber abolido por completo los exámenes; hacer un examen ahora debe ser terriblemente más 'juego de azar' que antes. Una fecha es siempre una fecha, cualquiera que fuere el profesor examinador; y una 'definición' es siempre una definición, pero ¿y un juicio o un análisis estético o filosófico? (Manacorda, 1998: 148-149)

Gramsci asume la crisis de la escuela tradicional y la necesidad de un cambio profundo que ponga a la institución escolar en línea con los requerimientos sociales presentes y futuros. Un elemento sustantivo es la religación entre la escuela y la vida, pero las reformas en danza durante la Italia de su tiempo están lejos de esta meta: las nuevas orientaciones y programas se fundan en la idea de que lo central es la incorporación de teoría en el y la educando/a, ubicándolo/a en un lugar pasivo. Advierte Gramsci, y recuperamos aquí una perspectiva epistemológica y metodológica, que había en la vieja escuela elementos que aún continúan vigentes, al menos en sus intentos de formar determinado tipo de ser humano/a. En tal sentido, el estudio de las lenguas latinas se unía al estudio de las literaturas e historias políticas respectivas a partir de un objetivo pedagógico determinado: se trataba de desplegar una "educación desinteresada" en la medida en que no se ceñía a una adquisición instrumental de uso inmediato.

Estas enseñanzas esperaban despertar el interés para lograr el desarrollo de la personalidad a través de la absorción y asimilación del acervo cultural de la moderna civilización europea. El aprendizaje del griego y el latín era un modo de acceder a la cultura viva de esos pueblos fundadores de la "cultura occidental":

El latín [...] se estudia como un elemento de un programa escolar ideal, que resume y satisface toda una serie de exigencias pedagógicas y psicológicas; se estudia para habituar al niño a estudiar de una forma determinada, a analizar un cuerpo histórico que puede

tratarse como un cadáver que continuamente se recompone en la vida, para habituarle a razonar, a abstraer esquemáticamente para, una vez adquirida esa capacidad de abstracción, penetrar en la vida real inmediata, para ver en todo hecho el dato lo que tiene de general y lo que tiene de particular, el concepto y el individuo. ¿Y no significa nada acaso la continua comparación entre el latín y la lengua que se habla? (Manacorda, 1998: 150)

Gramsci asume que el latín posiblemente sea relevado por otra materia o materias, pero es importante que tal reemplazo logre resultados pedagógicos equivalentes:

[...] en este período el estudio o la mayor parte del estudio debe ser [...] desinteresado, es decir, que no tenga objetivos prácticos inmediatos [...]; debe ser formativo, aunque sea 'instructivo', es decir, rico en nociones concretas. En la escuela actual, por la crisis profunda de la tradición cultural y de la concepción de la vida y del hombre, se verifica un proceso de progresiva degeneración: las escuelas de tipo profesional, es decir, preocupadas por satisfacer intereses prácticos inmediatos, predominan sobre la escuela formativa, inmediatamente desinteresada. El aspecto más paradójico está en que este tipo nuevo de escuela aparece y se predica como más democrático, mientras que, en cambio, no sólo está contribuyendo a perpetuar las diferencias sociales, sino a cristalizarlas en formas chinas. (Manacorda, 1998: 152)

Revalorizando algunos aspectos de la escuela tradicional, señala que era elitista porque el universo al que atendía se circunscribía a los y las hijos e hijas de los sectores oligárquicos, no porque la propuesta pedagógica fuese oligárquica per se. Lo que le da el sesgo clasista al sistema educativo es que cada grupo social tiene su propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Para transformar este escenario, en lugar de diversificar más la oferta de instituciones cabe avanzar en sentido contrario: crear un tipo único de escuela preparatoria que ligue los niveles elemental y medio llevando a los y

las educandos/as a las puertas de la elección profesional pero, también, los y las forme como personas capaces de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar a quién dirige. La idea de democratizar la educación

[...] no puede significar tan sólo que un obrero manobra se convierta en obrero cualificado, sino que cualquier ‘ciudadano’ pueda convertirse en ‘gobernante’ y que la sociedad lo coloque, aunque sea ‘abstractamente’, en las condiciones generales para poder llegar a serlo: la democracia política tiende a que coincidan gobernantes y gobernados [...], asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de las capacidades y de la preparación técnica general necesaria para este fin. (Manacorda, 1998: 153)

Para comprender mejor los rasgos del escenario realmente existente, Gramsci atiende a experiencias que en su propia época se caracterizan como “alternativas”, “innovadoras”, etc. Un principio metodológico muy fértil que aplica –recordemos, a costa de la insistencia– es el análisis de la realidad desde el punto de vista de sus contradicciones, buscando en el presente huellas futuras para transitar al porvenir. No impugna simplemente lo que existe –aunque lo critica agudamente– sino que profundiza en las tensiones y contradicciones de lo que pugna en la realidad social y, en este caso, la esfera educativa. En esta dirección recupera la experiencia del pedagogo Carleton Washburne –pedagogo estadounidense– que viaja a Europa a ver cómo funcionan “las nuevas escuelas progresistas, inspiradas en el principio de la autonomía del alumno y de la necesidad de satisfacer en lo posible sus exigencias intelectuales”. (Manacorda, 1998: 143)

La *Public School* de *Oundle* –escuela inglesa de las más antiguas–:

[...] se diferencia de las escuelas del mismo tipo tan sólo en haber instituido cursos manuales y prácticos al lado de los cursos teóricos de materias clásicas y científicas. Todos los estudiantes tienen la obligación facultativa de frecuentar un taller mecánico o un laboratorio científico: el trabajo manual va acompañado del intelectual, y aunque no existe ninguna relación entre ambos, sin embargo, el alumno

aprende a aplicar sus conocimientos y desarrolla sus capacidades prácticas. Este ejemplo muestra hasta qué punto es necesario definir exactamente el concepto de escuela unitaria donde se hallen estrechamente reunidos el trabajo y la teoría: el enlazamiento mecánico de ambas actividades puede ser un snob. Se cuenta de grandes intelectuales que se distraen haciendo de torneros, de carpinteros, de encuadernadores; etc., no se dirá por eso que constituyen un ejemplo de unidad del trabajo manual e intelectual [...] no tiene nada que ver [...] con la cuestión de crear un tipo de escuela que eduque a las clases instrumentales y subordinadas para desempeñar un papel dirigente en la sociedad, como conjunto y no como individuos singulares. (Manacorda, 1998: 143-144)

La reflexión que propone Gramsci resulta bien interesante como en este caso de *Oundle* en la cual se construye un currículo que liga lo intelectual y lo manual pero no en la dirección que supondría una educación omnilateral sino como complementos compartimentados. Este fragmento provee un enorme valor epistemológico al dejar entrever que a menudo formulaciones generales –como la ligazón entre el trabajo intelectual y el trabajo manual– pueden, en experiencias concretas, expresar propuestas muy diferentes en su sentido, en su contenido y en su forma.

Otra escuela a la que refiere es la media femenina de Streattham Hell en la cual las muchachas son libres de elegir estar o no en clases teóricas y prácticas a condición de que al final del recorrido dominen el programa asignado. El problema es que preparan las cosas el último mes descompensando los tiempos de trabajo escolar. Ese desequilibrio en el proceso entre el recorrido y los resultados pone en cuestión hasta dónde ese estilo fortalece la autonomía o tiene efectos reproductores de la educación tradicional que supuestamente se intentan superar.

Otro caso es el de la escuela en el pueblo Kearsley, fundada por un maestro, –O’Neill– que abolió todo programa y método didáctico. El maestro intenta detectar qué tienen los niños necesidad de conocer

y hablando sobre tales temas, se propone despertar la curiosidad infantil.

Esta escuela, que representa una reacción contra todas las fórmulas, contra la enseñanza dogmática, contra la tendencia a la instrucción mecánica 'ha dado resultados sorprendentes'; los niños se apasionan con las lecciones hasta tal punto que permanecen en las escuelas hasta bien tarde, se aficionan a sus maestros, que son para ellos unos compañeros y no unos autócratas pedagogos, y sienten su influencia moral; también intelectualmente su progreso es bastante superior al de los alumnos de escuelas comunes. Es muy interesante como tentativa, pero ¿cómo podría generalizarse? ¿Se encontrarían los maestros suficientes numéricamente para este fin?, ¿y no habrá inconvenientes que no se han referido como por ejemplo el de los niños que deben abandonar la escuela, etc.? Podría ser una escuela de élites o un sistema de post escuelas, en sustitución de la vida familiar. (Manacorda, 1998: 145)

Véase el modo en que encara el análisis crítico de propuestas que al tiempo que valora, analiza en sus alcances y sus límites.

Los fines de la educación

Otra de las ocupaciones de los textos gramscianos remite a la pregunta fundamental acerca de la educación: ¿para qué educar? Desde luego, esta pregunta está orgánicamente ligada a otras de gran calado, referidas a los medios para lograr tales fines, a las condiciones para lograrlos, a los rasgos del colectivo educador, a los modos de construir el currículo, etc. Veamos algunos de los muy importantes tópicos que Antonio Gramsci trabaja entre sus escritos.

Una formación integral

En torno a las preguntas, ¿para qué y por qué educar? –venimos diciendo– se dirimen intensos debates y combates. Gramsci, que aborda esta cuestión en varias de sus notas, va construyendo respuestas complejas. Muchos de estos temas Gramsci los aborda en los intercambios epistolares que tiene con su esposa, a propósito de la educación de sus hijos. Una respuesta que se replica de diversos modos es la idea de una formación integral, donde se despliegan en cada persona las conquistas de la civilización humana. Al respecto y sobre sus hijos Delio y Giuliano, dice:

Creo que en cada uno de ellos subsisten todas las tendencias, como en todos los niños, tanto hacia la práctica como hacia la teoría o la fantasía, y que más bien parece justo guiarlos en este sentido, para una conformación armoniosa de todas las facultades intelectuales y prácticas, que tendrán ocasión de especializarse a su tiempo, sobre la base de una personalidad vigorosamente formada en sentido totalitario e integral. El hombre moderno debería ser una síntesis de los que vienen hipostasiados como rasgos nacionales: el ingeniero americano, el filósofo alemán, el político francés, volviendo a crear, por así decir, el hombre italiano del renacimiento, el tipo moderno de Leonardo da Vinci convertido en hombre masa u hombre colectivo, si bien manteniendo su fuerte personalidad y originalidad individual. (Manacorda, 1998: 181-182)

Es importante desglosar esta definición, pues la conquista de la integralidad rebasa el plano individual y se inscribe en la construcción de un proyecto colectivo. La integralidad de un/a ser humano/a total requiere sintetizar en la relación pedagógica y en el proceso formativo los acervos que la organización social ha separado y compartimentado. Como podemos deducir este horizonte exigiría un cambio radical en la educación realmente existente.

Formar para la autonomía (entre el espontaneísmo y la dirección)

Gramsci va esbozando la idea de una educación capaz de dar respuesta a las exigencias del siglo XX. En este camino había hecho una valorización de aquellos elementos de la escuela clásica vigentes para repensar la escuela del porvenir. Pero introduce también una nota pedagógica, al señalar que esta escuela del futuro debe propiciar un camino hacia un modo de inserción de las jóvenes generaciones en la actividad social, con crecientes niveles de autonomía e iniciativa.

La creación de la escuela unitaria o de formación humanística (entendiendo este término de humanismo en sentido amplio y no sólo en el sentido tradicional) o de cultura general debería proponerse introducir en la actividad social a los jóvenes después de haberles llevado a un cierto grado de madurez y capacidad, a la creación intelectual y práctica, y de autonomía en la orientación y en la iniciativa. (Manacorda, 1998: 123)

El punto retoma elementos de una pedagogía que se debate entre las tendencias más espontaneístas y las otras de inclinación directivistas. Él duda en esa tensión y va avanzando a una idea de proceso, en que se pasa de un estado de menor autonomía a otro de mayor autonomía.

Una deriva muy potente de esta construcción de un/a sujeto autónomo/a, la piensa ligada a las diferencias entre información e información; entre acumulación de conocimientos o capacidad de pensar y de construir un proyecto propio, soberano, libre. En algunos de sus textos cuestiona la idea de que la cultura es sinónimo de saber enciclopédico y también la idea que quién más información acumuló, está mejor educado/a o es más culto/a. Para él esta concepción es perjudicial para el proletariado y, en rigor, para cualquiera que se crea superior porque amasó en la memoria cierta cantidad de datos. Para él,

[...] esta no es cultura, es pedantería, no es inteligencia, sino intelecto, y contra ella se reacciona con razón. La cultura es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes. (Manacorda, 1998: 102)

Recuperar el legado de la escuela humanista, una perspectiva sólida de la cultura y la formación de constructores/as

En otras de sus notas, Gramsci da cuenta de las mutaciones instaladas por el industrialismo que demanda nuevos desarrollos de la educación técnica. Un movimiento de crítica cuestiona a la escuela utilitarista y la contrapone a la escuela clásica, reclamando esta escuela para los y las hijos/as del pueblo:

La escuela clásica, en comparación con la escuela técnica y la profesional, es todavía buena porque no se propone un fin tan estúpida-mente concreto. Su fin es concreto, pero de una concreción ideal, no mecánica. Debe preparar jóvenes que tengan un cerebro completo, pronto para captar todos los aspectos de la realidad, habituado a la crítica, al análisis y a la síntesis; habituado a elevarse de los hechos a las ideas generales, y con estas ideas generales a juzgar otros hechos. La escuela clásica es la escuela ideal, en su estructura y en sus programas: se ha pervertido por la deficiencia de la gente y por la incapacidad de la clase dirigente, pero no son los bribones lo que pueden enderezarla. (Manacorda, 1998: 110)

Propicia en otra de sus notas la apropiación de la cultura de la época como fin de la educación:

Yo creo que hay que llevar siempre a los escolares sobre una vía que permita el desarrollo de una cultura sólida y realista, depurada de todo elemento de ideologías desusadas y estúpidas y permita la

formación de una generación que sepa construir su vida y la vida colectiva de un modo sobrio, con el máximo de economía en los esfuerzos y el máximo de rendimiento. (Manacorda, 1998: 183)

Las mutaciones en el mundo de la producción exigen un nuevo modelo de intelectual cuyo atributo no puede ya ser la mera elocuencia sino su inmersión en la vida práctica, “como constructor, organizador, ‘organizador permanente’ y sin embargo superior al espíritu abstracto matemático.” (Manacorda, 1998: 55)

Formación de ciudadanos y ciudadanas gobernantes

Si la dimensión productiva que Gramsci define como “americanismo” pone a la educación en el desafío de formar “técnicos humanistas”, en el plano de la formación ético política también Gramsci provee algunas aportaciones muy relevantes. Advierte el intelectual italiano que:

Un primer elemento es que existen ciertamente gobernados y gobernantes y dirigentes y dirigidos. [...] En la formación de los dirigentes es fundamental esta premisa: ¿es preciso que haya siempre gobernantes y gobernados, o bien conviene crear las condiciones en las que desaparezca la necesidad de la existencia de esta división? Es decir, ¿se parte de la premisa de la perpetua división del género humano o se cree que tal división constituye sólo un hecho histórico que responde a ciertas condiciones? (Manacorda, 1998: 86)

Otras notas incorporan nuevos elementos sobre la ciudadanía y la democracia a construir a partir de reflexiones sobre la disciplina:

¿Cómo debe entenderse la disciplina, si se entiende con esta palabra una relación continuada y permanente entre gobernantes y gobernados que realiza una voluntad colectiva? No ciertamente como pasiva y supina aceptación de órdenes, como mecánica ejecución de una consigna (lo que, sin embargo, será necesario en determinadas

ocasiones, como por ejemplo en medio de una acción ya decidida e iniciada), sino como una asimilación consciente y lúcida de la directriz que ha de realizarse. La disciplina no anula por tanto la personalidad en sentido orgánico, sino que limita tan sólo el arbitrio y la impulsividad irresponsable. (Manacorda, 1998: 163)

El tema reviste la mayor relevancia en todos los órdenes: filosófico, ético-político y pedagógico y se liga a reflexiones acerca del ejercicio del poder. Recordemos que Gramsci ha puesto su vida al servicio de la causa revolucionaria y que su pensamiento se organiza en torno al objetivo de comprender para actuar y actuar para transformar. La construcción de una sociedad socialista supone un proyecto colectivo en el que hay formas de participación diferentes a las conocidas en el marco del capitalismo. Desde luego, en el capitalismo se registran diferentes formas organizativas, vale decir, no son homogéneas ni estáticas registrándose profundas modificaciones a lo largo de la historia y muy diferentes experiencias entre países. Por lo demás, existen dentro del capitalismo experiencias de democracias sustantivas como ocurrió con ciertos procesos políticos o en ámbitos acotados como en experiencias cooperativistas. Sin embargo, el capitalismo y la democracia constituyen, en todo caso, un matrimonio mal avenido. Desde luego, tales cuestiones ingresan de lleno en el campo de la educación, de la relación pedagógica. ¿Qué modelo de poder, de ciudadanía, de democracia debe contribuir a formar la institución educativa?, ¿cómo se imbrica esto con los debates entre espontaneísmo y “autoritarismo”?

Nota sobre la mujer

También plantea, muy tempranamente (recogiendo ecos de la Revolución Bolchevique), la exigencia de la independencia de la mujer, un objetivo significativo que debía resolverse en el plano de la educación. Dice en un debate sobre la legislación a propósito del abuso sexual:

La cuestión ético-civil más importante ligada a la cuestión sexual es la de la formación de una nueva personalidad femenil: hasta que la mujer no haya logrado no sólo una independencia real frente al hombre, sino también un nuevo modo de concebirse a sí misma y a su papel en las relaciones sexuales, la cuestión sexual seguirá pródiga en caracteres morbosos y habrá que ser cautos en toda innovación legislativa. [...] Por otra parte, es necesario proceder a la reglamentación y a la creación de una nueva ética. Hay que destacar que los industriales, especialmente Ford, se han interesado por las relaciones sexuales de su personal [...]. La verdad es que no puede desarrollarse el nuevo tipo de hombre que pide la racionalización de la producción y del trabajo, hasta que el instinto sexual no haya sido también racionalizado. (Manacorda, 1998: 163)

Advertimos que en el análisis del americanismo y el fordismo, Gramsci entrevé que la novedad productiva, el cambio de las condiciones materiales de existencia serán la plataforma sobre la que se construirá el socialismo. Lee al americanismo como un intento progresivo realizado por una fuerza distinta del proletariado industrial que expresa contradicciones graves pero representa una conquista que el proletariado puede hacer propia en la transición al socialismo. Sin embargo, más allá de este dato muy significativo, puede leerse en las ideas de Gramsci un trasfondo igualitarista a partir de terminar con las relaciones de dependencia de la mujer respecto del hombre.

Notas pedagógicas 1. Tomar en serio a la niñez

Un punto de partida en este gran ítem, es el concepto de niñez que manejaba Gramsci, y del papel o del tipo de educación esperable para niños y niñas:

Pienso que es conveniente tratar a los niños como seres ya razonables y con los que se habla seriamente incluso de las cosas más serias; esto causa en ellos una impresión muy profunda, refuerza el carácter, pero especialmente evita que la formación del niño se deje

al azar de las impresiones del ambiente y a la mecanicidad de los encuentros fortuitos. Es propiamente extraño que los grandes olviden haber sido niños y no tengan en cuenta sus propias experiencias; por mi parte, yo recuerdo cómo me ofendía y me inducía a encerrarme en mí mismo y a hacer vida aparte cada descubrimiento de subterfugio utilizado para ocultarme incluso las cosas que podían dolerme; hacia los diez años me había convertido en un verdadero tormento para mi madre, y mi fanatismo por la franqueza y la sinceridad en las relaciones recíprocas me llevó a hacer alguna que otra escena y a provocar escándalos. (Manacorda, 1998: 177)

Notas pedagógicas 2. Espontaneísmo o coerción, un falso dilema: hay que educar a los y las educadores...

En la tensión entre espontaneísmo y coerción (en sus términos), Gramsci insiste una y otra vez en la necesidad de promover ciertas actitudes y disposiciones de manera consciente y explícita, superando los claros límites del mero espontaneísmo pero sin renunciar al uso de la espontaneidad para la formación de valores y hábitos:

[...] me parece importante la ‘fuerza de la voluntad’, el amor a la disciplina y al trabajo, la constancia en los propósitos, y en este juicio tengo en cuenta, más que al niño, a los que le orientan y que tienen el deber de hacerles adquirir tales hábitos, sin mortificar su espontaneidad. Evidentemente mis observaciones no iban dirigidas a Mea, sino a quién la educa y dirige; en este caso más que en ningún otro me parece que es el educador el que debe ser educado. (Manacorda, 1998: 163)

El estudio de la psicología evolutiva permite ir diseñando una estrategia pedagógica. Cada etapa requerirá un tipo de acción para lograr la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Antes de la pubertad, la personalidad del muchacho no se ha formado todavía y es más fácil orientar su vida y hacerle adquirir

determinados hábitos de orden, de disciplina, de trabajo: después de la pubertad, la personalidad se forma de modo impetuoso y toda intervención ajena se hace odiosa, tiránica, insoportable. Ahora bien, ocurre precisamente que los padres sienten la responsabilidad de sus hijos propiamente en este segundo período, cuando es tarde: entonces naturalmente entra en escena el bastón y la violencia, que a la postre dan bien pocos resultados. ¿Por qué no ocuparse del muchacho en el primer período? [...] Tengo la impresión de que las generaciones ancianas han renunciado a educar a las generaciones jóvenes y que éstas cometen el mismo error, el clamoroso fracaso de las viejas generaciones, se reproduce tal cual en la generación que ahora parece dominar. Piensa un poco en lo que te he dicho y piensa si no es necesario educar a los educadores. (Manacorda, 1998: 176)

En la contraposición entre el espontaneísmo y la coerción también Gramsci, pensando en la educación de sus propios hijos, va madurando en dirección hacia una educación coercitiva (en sus términos):

[...] he tenido la impresión (le dice a su esposa) de que tu concepción y la de otros de tu familia es demasiado metafísica, es decir, que presupone que en el niño está en potencia todo el hombre que hay que ayudarle a desarrollar lo que ya contiene latente, sin coerciones, dejando obrar a las fuerzas espontáneas de la naturaleza o de lo que sea. Yo pienso, en cambio, que el hombre es toda una formación histórica, obtenida con la coerción (entendida no sólo en el sentido brutal y de violencia externa) y sólo pienso esto: que de otro modo se caería en una forma de trascendencia o de inmanencia. (Manacorda, 1998: 47-48) [...] Este modo de concebir la educación como desovillamiento de un hilo preexistente ha tenido su importancia cuando se contraponía a la escuela jesuítica, es decir, cuando se negaba una filosofía todavía peor pero hoy es igualmente superado. Renunciar a formar al niño significa tan sólo permitir que su personalidad se desarrolle recogiendo caóticamente del ambiente general todos los motivos de su vida. (Manacorda, 1998: 174)

Notas pedagógicas 3. Cómo estudiar historia y filosofía

Gramsci introduce unas reflexiones muy significativas para estudiar dos disciplinas de enorme importancia para la “filosofía de la praxis”: la historia y la filosofía. Veamos.

Dice a propósito de la historia:

¿Cómo hacer, pues, al estudiar la historia? [...] Porque la historia nos interesa por razones ‘políticas’, no objetivas, aunque sean en el sentido de científicas. Tal vez hoy estos intereses se hagan más amplios con la filosofía de la praxis, en cuanto estamos convencidos de que sólo el conocimiento de todo un proceso histórico puede rendirnos cuenta del presente y dar verdadera verosimilitud de que nuestras previsiones históricas sean concretas. (Manacorda, 1998: 223)

En cuanto a la filosofía señala que:

En la enseñanza de la filosofía dirigida no a informar históricamente al docente sobre el desenvolvimiento de la filosofía pasado, sino a formar culturalmente, a ayudarlo a elaborar críticamente el propio pensamiento para participar en una comunidad ideológica y cultural, es necesario partir de lo que el docente ya conoce, de su experiencia filosófica (después de haberle mostrado precisamente que tiene tal experiencia, que es un ‘filósofo’ sin saberlo). Y puesto que se presupone una cierta media intelectual y cultural de los docentes, que verosimilmente no han tenido todavía más que informaciones sueltas y fragmentarias, y adolecen de falta de toda preparación metodológica y crítica, es inevitable el tomar como punto de partida el ‘sentido común’, en primer lugar, y secundariamente la religión, y sólo en un tercer tiempo los sistemas filosóficos elaborados por los grupos intelectualmente tradicionales. (Manacorda, 1998: 235-236)

Incorpora aquí no sólo una orientación sobre qué significa estudiar filosofía, sino que incorpora algunos principios metodológicos para ir formando de modo eficaz a elaborar críticamente el propio pensamiento de las y los educandos/as.

Notas pedagógicas 4. ¿Masividad o “calidad”? La noción de estudio como oficio y los fines de la institución escolar

En sucesivas notas va planteando tópicos importantes sobre la educación, las relaciones pedagógicas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el debate sobre la reorientación de la educación hay una serie de reflexiones sobre la actividad del/la estudiante y del estudio, respecto de lo cual Gramsci señala lo que sigue:

Conviene persuadir a mucha gente de que el estudio es también un oficio, y muy cansador, con un aprendizaje especial, además de intelectual, también muscular-nervioso: es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido con el esfuerzo, el aburrimiento y también el sufrimiento. La participación de masas más numerosas en la escuela media entraña la tendencia a enlentecer la disciplina del estudio, a pedir ‘facilidades’. Muchos piensan sin más que las dificultades son artificiosas, porque están habituados a considerar como trabajo y fatiga sólo al trabajo manual. La cuestión es complicada. Ciertamente que el muchacho de una familia intelectual tradicional de intelectuales supera con más facilidad el proceso de adaptación pisco-físico, al entrar ya por primera vez en clase tiene muchos puntos de ventaja sobre sus compañeros, tiene una orientación ya adquirida por las costumbres familiares: concentra su atención con más facilidad, porque tiene el hábito de porte físico [...] Del mismo modo, el hijo de un obrero de ciudad sufre menos al entrar en una fábrica, que un muchacho de campesinos [...]. En una nueva situación estas cuestiones pueden resultar muy ásperas, y será preciso resistir a la tendencia a hacer fácil lo que no puede serlo a no ser que se desnaturalice. Si se quiere crear un nuevo estrato de intelectuales, hasta las más grandes especializaciones, por un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado las actitudes adecuadas, se tendrán que superar dificultades inauditas. (Manacorda, 1998: 154-155)

El debate vigente desde los orígenes del sistema educativo en la dicotomía entre “masividad” y “calidad educativa” (sin que haya ningún acuerdo sobre este último término) tiene sin embargo una definición

en Gramsci: ambos rasgos deben ser parte del modelo y es imperioso que cada uno/a de los y las educandas pueda apropiarse de la cultura, de un método, formarse efectiva e integralmente. Esta afirmación abre el enorme desafío de un modelo de relación pedagógica, de cultura escolar, de dinámica institucional, de sistema educativo que se ha creado para seleccionar, jerarquizar, desigualar y excluir. Su pensamiento profundo es un imprescindible elemento para democratizar el acceso y el tránsito de los sectores populares por la educación sistemática.

Sobre el trabajo docente

Otro eje muy relevante de sus reflexiones pedagógicas apunta a un actor o sujeto central: las y los educadores/as. En una carta propone la idea de un método –la reflexión y sistematización sobre la propia práctica– como clave para construir un colectivo docente a la vez calificado, consciente y constructor de la educación realmente existente, capaz de ir transformándola en función de los cambios que deban resolverse:

Una de las actividades más importantes, en mi opinión, a desarrollar por parte del cuerpo docente sería el de registrar, desarrollar y coordinar las experiencias y las observaciones pedagógicas y didácticas; de este trabajo ininterrumpido sólo puede nacer el tipo de escuela y el tipo de docente que el ambiente requiere. ¡Qué libro tan hermoso y útil podría hacerse sobre estas experiencias! Como ésta es mi opinión, me es difícil darte consejos y mucho menos servirte en bandeja, como tú dices, una serie de ideas ‘geniales’. Pienso que la genialidad debe mandarse al ‘foso’ para aplicarse en cambio el método de las experiencias más minuciosas y de la autocrítica más desapasionada y objetiva. [...] Yo opino así más o menos, que la escuela debería dividirse en tres grados (fundamentales, porque cada grado podría dividirse en cursos): el tercer grado debería ser el de los docentes y equiparados, y funcionar más bien como círculo que

como escuela en sentido tradicional. Es decir que cada componente debería dar su contribución como conferenciante, o relator sobre determinados temas científicos, históricos o filosóficos, pero especialmente didácticos y pedagógicos. (Manacorda, 1998: 217)

Esta apreciación es muy importante por el alcance que tiene al dejar planteados temas de gran relevancia. Gramsci propone un/a educador/a que tenga una práctica reflexiva y que la sistematice para construir desde la acción, teoría y método. Propone un modelo de trabajo colectivo y pone en un lugar protagónico al colectivo docente para reconfigurar la educación. Esta definición lo ubica muy cerca, por ejemplo, de Simón Rodríguez y sus llamados en la misma línea a construir un colectivo docente capaz de transformar la educación, mientras se transforma a sí mismo a través de una práctica reflexiva. Y, desde luego, lo pone en las antípodas tanto de las perspectivas liberales como de las neoliberales que se proponen cosificar al/la docente y convertirlo/a en un/a aplicador/a de un paquete pedagógico elaborado por expertos/as.

Una reflexión adicional liga la cuestión de los métodos educativos, pero dialécticamente pensados en relación a las y los educadores/as. Ambos temas deben ser trabajados simultáneamente. Advierte sobre el cuidado en la validación de los métodos –cuya aplicación tiene consecuencias que pueden ir a contramano de su intención– y también la importancia de un personal docente capaz de aplicarlos en la dirección correcta. En sus palabras:

...me darías una gran alegría si me escribieras sobre los nuevos métodos de educación [...]. Todo está en ver si se ha cambiado la relación entre los niños y las cosas, es decir, si se llega a suscitar en los niños un nuevo modo de concebir la naturaleza y la vida. [...] Sin embargo [...] habría [...] un peligro que [...] es el de crear de manera precoz una orientación profesional artificial. Y además: incluso los métodos más fascinantes devienen inertes si falta el personal capaz de vivificarlos en todo momento de la vida escolar y extraescolar, y tú sabes que

precisamente los mejores tipos de escuela han fracasado por las deficiencias de los enseñantes. (Manacorda, 1998: 170-180)

Problemas de la transición

En la construcción de la escuela unitaria es preciso reformular el modelo de la educación secundaria. Gramsci parte de la comparación relativa al enorme salto que se da entre la enseñanza media y la universidad:

De la enseñanza casi puramente dogmática, en la que la memoria desempeña un gran papel, se pasa a la fase creativa o de trabajo autónomo e independiente; de la escuela con disciplina del estudio, impuesta y controlada autoritariamente se pasa a una fase de estudio y de trabajo profesional en la que la autodisciplina intelectual y la autonomía moral es teóricamente ilimitada. Y esto acontece inmediatamente después de la pubertad, cuando el ímpetu de las pasiones y elementales no ha firmado las paces todavía con los frenos del carácter y la conciencia moral en la formación. [...] de aquí resulta que en la escuela unitaria la fase última debe concebirse y organizarse como la fase decisiva en la que se tiende a crear los valores fundamentales del 'humanismo', para la ulterior especialización ya sea de carácter científico (estudios universitarios) ya sea de carácter inmediatamente práctico-productivo (industria, burocracia, organización de los cambios, etc.). (Manacorda, 1998: 125-126)

Es sumamente pertinente el apunte que realiza y que puede trasladarse a cada nivel educativo: el pasaje del inicial a la primaria, de la primaria a la secundaria y de esta al nivel superior supone formas radicalmente diferentes de vinculación con el poder, con el conocimiento, con el afecto entre educadores/as y educandas/os que, por tanto, exige nuevas formas de alfabetización para la etapa siguiente.

A continuación emprende Gramsci el análisis de los métodos creativos y realiza un interesante apunte sobre la fase de la "escuela

activa” (demorada en su lucha contra la educación tradicional) y plantea la “escuela creativa” como la fase superior de la “escuela activa”. Veamos cómo lo dice:

El estudio y el aprendizaje de los métodos creativos en la ciencia y en la vida debe comenzar en esta última fase de la escuela y no ser exclusivamente un monopolio de la universidad, ni tampoco debe dejarse al azar de la vida práctica: esta fase escolar debe ya contribuir a desarrollar el elemento de la responsabilidad autónoma de los individuos, debe ser una escuela creativa. Conviene distinguir entre escuela creativa y escuela activa, incluso en la forma que nos ofrece el método Dalton. Toda escuela unitaria es escuela activa, aunque no sea conveniente poner límites a las ideologías liberales en este campo y reivindicar con una cierta energía el deber de las generaciones adultas, esto es, del Estado, de ‘configurar’ a las nuevas generaciones. Nos hallamos todavía en la fase romántica de la escuela activa, donde los elementos de lucha contra la escuela mecánica y jesuítica se han dilatado morbosamente por razones de contraste y de polémica: es preciso entrar en la fase ‘clásica’, racional, encontrar en los fines a alcanzar la fuente natural para la elaboración de los métodos y formas. La escuela creativa es la coronación de la escuela activa: en la primera fase se tiende a disciplinar, por tanto también a nivelar, a obtener una cierta especie de ‘conformismo’ que puede llamarse ‘dinámico’; en la fase creativa, sobre el fundamento de ‘colectivización’ del tipo social alcanzado, se tiende a dilatar la personalidad, convertida en autónoma y responsable, pero con una conciencia social firme y homogénea. [...] Indica que el aprendizaje se realiza especialmente por un esfuerzo espontáneo y autónomo del discente, donde el maestro ejerce tan sólo una función de guía amistosa como ocurre o debería ocurrir en la Universidad. (Manacorda, 1998: 125-126)

Estos cambios requerirán también nuevos dispositivos: seminarios, bibliotecas, laboratorios experimentales: “La instauración de la escuela unitaria significa el comienzo de nuevas relaciones entre el trabajo intelectual y el trabajo industrial, no sólo en la escuela, sino en toda la vida social” (Manacorda, 1998: 126). En este párrafo parece

advertir que la escuela unitaria en su despliegue integral sólo será posible con transformaciones radicales de todo el orden social. Todos estos elementos nos permiten colegir el modo en que Gramsci pensaba los procesos: las relaciones, las instituciones, las estructuras son lugares de disputa y, hasta cierto punto, pueden impulsarse una serie de transformaciones más o menos significativas. Pero el límite del sistema social es infranqueable en cierto punto: para construir esa escuela unitaria, con sus atributos de creatividad, profundidad, integralidad, disciplina consciente, será menester transformar las relaciones sociales y proceder a la construcción de un orden socialista.

Imaginar una nueva educación, a la vez, exigía entonces (y ahora mismo) repasar no sólo los niveles elementales, sino la totalidad del sistema educativo y es por eso que planteó el lugar de las Academias como organización cultural...

de aquellos elementos que después de la escuela unitaria pasarán al trabajo profesional y un terreno de encuentro entre ellos y los universitarios. Los elementos sociales empleados en el trabajo profesional no deben caer en la pasividad intelectual, sino que deben tener a su disposición (por iniciativa colectiva y no individual, como función social orgánica reconocida y de utilidad) institutos especializados en todas las ramas de investigación y de trabajo científico, con los que podrán colaborar y en los que encontrarán toda la ayuda necesaria para cualquier forma de actividad cultural que traten de emprender. La organización académica deberá ser reorganizada y vivificada de pies a cabeza. Territorialmente tendrá una centralización de competencias y de especialización: centros nacionales que englobarán a las grandes instituciones existentes, secciones regionales y provinciales y círculos urbanos y rurales. (Manacorda, 1998: 126-127)

Crítica de la educación capitalista

Gramsci analiza la configuración del sistema educativo en su relación con la actividad económica. En rigor, nuestro intelectual

revolucionario analiza muy someramente la evolución de las instituciones educativas orgánicamente ligadas a la sociedad, en su sentido más amplio. La perspectiva histórica le permite ver cómo, frente al cambio de las sociedades, los proyectos educativos se ven compelidos a cambiar para dar respuesta a las nuevas realidades y que tales transformaciones han sido resueltas de manera caótica. En el proceso de consolidación del capitalismo, la configuración de un sistema educativo organizado por redes según el origen social de los y las estudiantes se da de manera desordenada pero, en términos de resultados, bastante eficaz. Véase cómo este planteo realizado en los primeros años treinta se anticipa unas cuatro décadas a los aportes de autores reproductivistas como Althusser o Bourdieu. Cabe hacer aquí un apunte relevante: la rotulación de las corrientes –por ejemplo la corriente crítica– es un ejercicio legítimo pero no debe perderse de vista que el pensamiento humano va progresando en aportaciones sucesivas y que muchos de los postulados e incluso los enfoques que son presentados como nacidos en los años setenta reconocen indudables antecedentes. Volvamos a la crítica de la educación en el capitalismo.

Gramsci advierte que...

[...] toda actividad práctica tiende a crear una escuela para los propios dirigentes y especialistas. [...] Así, al lado del tipo de escuela que podríamos llamar 'humanística', el tipo tradicional más antiguo y que se proponía desarrollar en cada individuo humano la cultura general todavía indiferenciada, la potencia fundamental de pensar y de saberse manejar en la vida, se ha ido creando todo un sistema de escuelas particulares de diverso grado, para enteras ramas profesionales o para profesiones ya especializadas o indicadas con precisa individuación. Más bien puede decirse que la crisis escolar que hoy se desencadena está precisamente ligada al hecho de que este proceso de diferenciación y de particularización se produce de un modo caótico, sin principios claros y precisos; sin un plan bien estudiado y fijado a conciencia: la crisis del programa y de la organización escolar, es decir de la orientación general de una política de formación

de los modernos cuadros intelectuales, es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más comprensiva y general. La división fundamental de la escuela en clásica y profesional era un esquema racional: la escuela profesional para las clases instrumentales, la clásica para las clases dominantes y para los intelectuales. El desarrollo de la base industrial tanto en la ciudad como en el campo tenía una necesidad creciente del nuevo tipo de intelectual urbano: se desarrolló al lado de la escuela clásica, la escuela técnica (profesional pero no manual), lo que puso en tela de juicio el mismo principio de la orientación concreta de cultura general, de la orientación humanística, de la cultura general fundada en la tradición greco-romana [...]. La tendencia actual apunta a abolir todo tipo de escuela 'desinteresada' y 'formativa' [...] y de difundir cada vez más las escuelas profesionales especializadas donde el destino del alumno y su futura actividad están predeterminados. La crisis abocará a una solución que racionalmente debería seguir esta línea: escuela única de cultura general, humanística, formativa, que armonice con el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente) con el desarrollo de las capacidades del trabajo intelectual. (Manacorda, 1998: 108)

Y la valoración de la nueva escuela soviética

Gramsci explica, al mismo tiempo, por qué la aparición de la Unión Soviética exige reorientar la mirada hacia la educación. Si hasta aquí se justificaba una perspectiva crítica, ahora se debía repensar la revolución en Italia a la luz de la experiencia soviética y, en este punto, en la educación como problema técnico y político:

La propaganda educativa desplegada hasta ahora por los socialistas ha sido en gran parte negativa y crítica: no podía ser de otra forma. Hoy, después de las experiencias positivas de los compañeros rusos, puede ser de diferente manera, si queremos que las experiencias de los compañeros rusos no hayan ocurrido en vano para nosotros. Con

conciencia crítica debemos elaborar estas experiencias; despojarlas de lo que tengan de ruso, de su dependencia de las particulares condiciones en que la República de los Soviet halló en la sociedad a su llegada; discernir y fijar cuánto en ellas es permanente necesidad de la sociedad comunista, dependiente de las necesidades y aspiraciones de la clase obrera y campesina, igualmente explotada: éstas son todas sus dimensiones. El problema de la escuela es a la vez técnico y político. (Manacorda, 1998: 114)

Continúa:

En el Estado de los Consejos, la escuela representará una de las actividades públicas más importantes y esenciales. O más bien decimos: al desarrollo y al buen logro de la escuela comunista está ligado el desarrollo del Estado comunista, el advenimiento de una democracia donde quede absorbida la dictadura del proletariado. La generación de hoy en día se educará en la práctica de la disciplina social necesaria para que sea un hecho la sociedad comunista, con los comicios, con la participación directa en la deliberación y en la administración del Estado Socialista. La escuela deberá formar las generaciones nuevas, las que gozarán del fruto de nuestros sacrificios y de nuestros esfuerzos, las que conocerán, después del período transitorio de las dictaduras proletarias nacionales la plenitud de vida y el desarrollo de la democracia comunista internacional. ¿Cómo llevará a cabo este cometido la escuela comunista? ¿Cómo deberá organizarse la función educativa del Estado en el sistema general de los Consejos? ¿Qué tarea administrativa deberán desarrollar los sindicatos de maestros y profesores? ¿Cómo habrá de transformar y coordinar a la actividad general de la cultura, las universidades y politécnicos? ¿Qué figura deberá poseer la facultad legislativa, una vez cambiada la constitución y modificado los principios fundamentales del derecho? ¿Qué finalidad deberán cumplir las bibliotecas, los museos y las galerías de arte? Nuestra revista cuenta entre sus abonados y lectores con una larga hilera de jóvenes estudiantes, artistas, profesores y maestros que tienen capacidad suficiente y preparación bastante para plantear críticamente estos problemas y tentar una solución. Apelamos a su buena voluntad, al vivo deseo que sienten de colaborar

eficazmente en la implantación de un nuevo orden comunista. (Macnorda, 1998: 120-121)

Escrito este texto en junio de 1919, veremos que nuestro intelectual italiano plantea una hipótesis sobre el papel de la escuela en el período de transición al comunismo –la primera generación de revolucionarios y revolucionarias que dejarán un futuro más digno para las siguientes generaciones– , y formula preguntas fundamentales así como enuncia al/la sujeto pedagógico y político que construirá esas respuestas: son educadores y educadoras, artistas, estudiantes, invocados/as a tener un papel protagónico en la creación de la educación comunista.

Lo epistemológico y la psicología como trasfondo de lo pedagógico

Si la institución escolar es un ámbito de transmisión, entre otras cosas, del pensamiento científico caben las agudas observaciones de Gramsci en torno a la ciencia, su alcance, sus límites. Veamos:

¿Qué significa el término científico? El equívoco en torno a los términos ‘ciencia’ y ‘científico’ procede del hecho de haber recibido su aceptación de un grupo determinado de ciencias, y precisamente de las ciencias naturales y físicas. Se llamó ‘científico’ a todo método que fuese parecido al método de investigación y de examen de las ciencias naturales, convertida en ciencias por excelencia, en ciencias-fetiche. No existen ciencias por excelencia ni tampoco existe un método por excelencia, un ‘método per se’. Cada investigación científica se crea un método adecuado, una propia lógica, cuya generalidad o universalidad consiste tan sólo en ser ‘conforme al fin’. [...] La cuestión más importante a resolver acerca del concepto de ciencia es la siguiente: si la ciencia puede dar, y de qué forma, la ‘certeza’ de la existencia objetiva de la llamada realidad externa. Para el sentido común, la cuestión no se presenta siquiera; pero, ¿de qué se ha originado la certeza del sentido común? Esencialmente de la religión [...]

pero la religión es una ideología, la ideología más enraizada o difundida. [...] El trabajo científico tiene dos aspectos principales: uno que rectifica sin cesar la forma del conocimiento, rectifica y refuerza los órganos de las sensaciones, elabora principios nuevos y complejos para la inducción y la deducción, es decir, afina los mismos instrumentos de la experiencia y de su control; y del otro aplica un complejo instrumental [...] para establecer lo que en las sensaciones es necesario de lo que es arbitrario, individual, transitorio. (Manacorda, 1998: 227-228)

Este cuestionamiento de la ciencia positiva como única visión posible fue realizado en los años treinta. Muy tempranamente se formula una valoración de este modo de ver el mundo –confrontándolo con el sentido común generalizado a través de la religión– pero a la vez señalando sus límites y su dinámica cambiante. Esta idea de ver las cosas debe poder traducirse a la actividad escolar, a los modos de presentar el conocimiento válido y significativo, sus alcances y sus límites, a la propia relación pedagógica. Gramsci no se queda allí y avanza en una crítica profunda de la ciencia como ideología:

Pero en realidad también la ciencia es una sobreestructura, una ideología. [...] Además: la ciencia, a pesar de todos los esfuerzos de los científicos, no se presenta nunca como una cruda noción objetiva: aparece siempre revestida de una ideología y concretamente es ciencia la unión del hecho objetivo con una hipótesis o un sistema de hipótesis que superan el mero hecho objetivo. (Manacorda, 1998: 230)

Entonces pasa a un análisis sobre los alcances y también los límites de la ciencia como actividad humana históricamente situada:

¿Pero es ‘objetivamente’ cierto todo lo que la ciencia afirma? ¿de forma definitiva? Si las verdades científicas fueran definitivas, la ciencia habría dejado de existir como tal, como investigación, como nuevos experimentos, y la actividad científica se reduciría a una divulgación de lo ya descubierto. Lo que no es cierto, por suerte para la ciencia. Pero si las verdades científicas no son tampoco definitivas,

ni perentorias, también la ciencia es una categoría histórica, movimiento en continuo desarrollo. (Manacorda, 1998: 229)

Gramsci propone una mirada particular sobre la ciencia, desde el punto de la filosofía de la praxis: “Para la filosofía de la praxis el ser no puede distinguirse del pensar, el hombre de la naturaleza, la actividad de la materia, el sujeto del objeto; si se hace esta separación se cae en una de las tantas formas de religión o en la abstracción sin sentido” (Manacorda, 1998: 230). Esta definición impacta de lleno en la esfera pedagógica pero tiene su punto de partida en una profunda reflexión epistemológica, a propósito de cómo se construye el conocimiento: “Ahora estamos persuadidos de que una verdad es fecunda sólo cuando se ha hecho un esfuerzo para conquistarla. Que no existe en sí y por sí, sino que ha sido una conquista del espíritu, que es preciso que se reproduzca en cada individuo aquél estado de ansia que ha atravesado el estudio antes de alcanzarla.” (Manacorda, 1998: 107-108)

En una línea complementaria, la perspectiva histórica debe incorporarse para el tratamiento de cada tema o disciplina que se aborde. Es que todas las construcciones conceptuales han sido producto de un camino prolongado, y la Humanidad hace de su caminar una escuela. La dimensión histórica en el abordaje de cada disciplina –se refiere concretamente a la vida escolar– resulta un enfoque imprescindible para abonar a la comprensión, dar cuenta de lo provisorio de los conocimientos construidos y valorar el esfuerzo que implicó esa creación como conquista humana:

por tanto, los enseñantes que son nuestros dan en la enseñanza gran importancia a la historia de su materia en cuestión. Esta representación activa a sus oyentes de la serie de esfuerzos, errores y victorias a través de los cuales los hombres han pasado para alcanzar el actual conocimiento, es mucho más educativa que la exposición esquemática de este mismo conocimiento. Forma al estudioso, da a su espíritu la elasticidad de la duda metódica que convierte al diletante en un hombre serio, que purifica la curiosidad, vulgarmente entendida, y

la convierte en estímulo sano y fecundo de un conocimiento cada vez más perfecto y fecundo. [...] La enseñanza, impartida de este modo, se convierte en acto de liberación. Posee la fascinación de todas las cosas vitales. (Manacorda, 1998: 108)

Otra reflexión de gran importancia tiene que ver con superar las posiciones que conducen a la naturalización de la realidad. Gramsci defiende, desde la filosofía de la praxis, la construcción de una perspectiva crítica y por tanto desnaturalizadora. Dice:

Conviene dejar bien sentado que no puede hablarse de ‘naturaleza’ como de algo fijo, inmutable y objetivo. Nos apercebimos que ‘natural’ significa casi siempre ‘justo’ y ‘normal’ según nuestra actual consciencia histórica; pero los más no tienen consciencia de esta actualidad determinada históricamente y consideran eterno e inmutable su modo de pensar. [...] La naturaleza del hombre es el conjunto de relaciones sociales que determina una consciencia históricamente definida; esta consciencia sólo puede indicar lo que es ‘natural’ o ‘contra la naturaleza’. Además, el conjunto de relaciones sociales es contradictorio en todo momento y se halla en continua evolución, a tal punto que la naturaleza del hombre no es algo homogéneo para todos los hombres en todos los tiempos. (Manacorda, 1998: 163-163)

Esta reflexión tiene consecuencias políticas, además pues la imposición de una visión de la sociedad “natural” –en la organización de sociedades de clases antagónicas– tiene como objetivo instalar un sentido común, sobre todo entre las clases subalternas, que no deben desarrollar un pensamiento autónomo ni, menos aún, propiciar la transformación de un orden que es presentado como natural, eterno, incuestionable y, sobre todo, inmodificable en sus rasgos esenciales.

Hasta aquí llegamos con algunas aportaciones centrales del pensamiento gramsciano que dan de lleno en la esfera de la educación, sin dejar de vincular tales elementos con la realidad social más amplia, la historia, la epistemología a tono con su concepción dialéctica y revolucionaria sobre la vida social.

Dado que buena parte de su producción ha sido fragmentada a través de notas, en condiciones de cautiverio y clandestinidad, hemos agrupado por tópicos –esperamos que consistentes– diferentes elementos de su obra.

Esperamos haber hecho visible una perspectiva que tiene su fundamento, antes que ninguna otra cosa, en la voluntad del propio Gramsci de transformar la sociedad. Desde un posicionamiento explícito –la filosofía de la praxis– el intelectual italiano aborda la educación existente, la educación futura posible, las luchas y tránsitos entre lo que existe y lo que se quiere crear. Constituye un indudable punto de inflexión en la tradición de la teoría crítico-reproductivista y sus análisis contienen actualidad en un tiempo histórico en que lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer, pero está naciendo.

Sigamos ahora con elementos de la coyuntura posterior a la segunda guerra, de modo de ir avanzando en clave histórica, en los vínculos entre los contextos, los debates y combates educativos.

La reconfiguración del mundo tras la victoria del Ejército Rojo

Tras el recorrido por algunas aportaciones sustantivas de Gramsci especialmente en lo referido a educación, cerramos este capítulo con breves notas de la coyuntura de la posguerra. El fin de la Segunda Guerra Mundial constituyó un punto de inflexión en la reorganización del poder a nivel mundial.

La primera gran novedad fue la configuración de dos grandes bloques geopolíticos. El más antiguo –identificado con la reproducción del capitalismo como relación social dominante– agrupó a lo que se denominó “Occidente” bajo la dirección de Estados Unidos que reemplazó a Inglaterra en su liderazgo mundial. El otro, bajo dirección de la Unión Soviética, fue el denominado “campo socialista” o “socialismo real” cuyos límites se fueron expandiendo gradualmente. Por

un lado, los países del este europeo –Polonia, Rumania, Yugoslavia, Checoslovaquia, Alemania Oriental y Albania– habían constituido gobiernos de Partidos Comunistas al paso del Ejército Rojo en su camino a Berlín, en 1945. En 1949 se conmovió otro gigante y, bajo la dirección de Mao Tsé Tung y el Partido Comunista, se fundó la República Popular China. Vietnam combatió contra el colonialismo francés primero y luego contra EE. UU. para dar lugar a la República de Vietnam, también bajo la dirección del Partido Comunista. En Corea, el fin de la Segunda Guerra dejó al país dividido al Norte –bajo la órbita de la URSS– y al Sur, territorio estratégicamente ligado a EE. UU. En la década del cincuenta y sesenta se dieron luchas descolonizadoras en África que abrieron cauce a gobiernos revolucionarios. América Latina también fue escenario de disputas, alcanzando la mayor intensidad con la Revolución Cubana, a fines de la década del 50.

En suma: el mundo quedó dividido en dos grandes bloques, y tres grandes alianzas: los países capitalistas avanzados y algunas de sus periferias; el bloque del socialismo real y, con una configuración muy amplia, el Movimiento de Países No Alineados que, en general, tenían mayores coincidencias con el bloque del socialismo real.

Otro importante elemento de esta coyuntura fue la creación de grandes organismos supranacionales o la reconfiguración de otros existentes, para dar respuesta a los nuevos equilibrios y bloques. En 1944, a partir de la conferencia de Bretton Woods (en EE. UU.) se crearon el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) con el objetivo expreso de contribuir a los equilibrar un mundo que había mutado de manera sustantiva tras el fin de la segunda guerra. El 24 de octubre de 1945 se funda la Organización de Naciones Unidas, con representantes de cincuenta países entre los cuales están EE. UU., la Unión Soviética, China y el Reino Unido.

Un tercer elemento es el del conjunto de cambios operados en los planos de la economía, de la política y de la cultura. En efecto, en el plano de la economía se expandió el régimen de acumulación fordista-taylorista, dato que requirió una fuerte reformulación de las condiciones de vida de los y las trabajadores y trabajadoras –al menos

en los países capitalistas centrales– para dar salida a una creciente producción estandarizada. El incremento de la productividad se dio en paralelo al avance de la “amenaza” que los países socialistas significaban para el bloque “occidental-capitalista”. Los países bajo la órbita de la URSS habían logrado avances relevantes en el mejoramiento de las condiciones de vida de sus poblaciones. Este cambio en el plano económico-social se reflejó también en las instituciones y la legislación. Un conjunto de necesidades que habían sido históricamente escamoteadas a las mayorías sociales fueron proclamadas como derechos: a la salud, a la educación, a la vivienda, al empleo, a la recreación, a la cultura, etc. Si bien es cierto que las reformas constitucionales, las nuevas legislaciones o, por caso, la creación del derecho del trabajo, no han asegurado que esos derechos prometidos se efectivizaran, fueron hasta cierto punto avances en los capitalismo democráticos de posguerra.

En el caso latinoamericano, se dijo ya, hubo procesos que se agrupan bajo la denominación de “nacionalismos populares” y que tienen expresiones diversas, con algunos rasgos compartidos entre los cuales destacamos la búsqueda de países con autonomía y soberanía; una política pública de ampliación de derechos y la apelación a la creación de un sujeto colectivo, el “Sujeto-Pueblo”, llamado a ser destinatario y constructor de un proyecto común. En la historia de Nuestra América encontramos la configuración de sociedades muy polares con una cúspide oligárquica de raíz antipopular y subordinada a las potencias en cada período –Inglaterra, Francia o más tarde EE. UU.– frente a unas mayorías heterogéneas que se organizaban alrededor de un liderazgo y un proyecto de democratización social.

Se abrían las puertas a la segunda mitad del siglo XX con un escenario complejo y en desarrollo: la existencia de dos bloques (capitalista y del “socialismo realmente existente”) y tres mundos. Se trataba de configuraciones geopolíticas cuyos límites no siempre eran muy claros. El “primer mundo” abarcaba a los países del capitalismo maduro o avanzado; el “segundo mundo” de la órbita de países socialistas y el “tercer mundo” al amplio campo de países no

alineados y que habían sido colonias o ex colonias. En la Conferencia de Bandung celebrada entre el 18 de abril y el 24 de abril de 1955 se deliberó entre representantes fundamentalmente de Asia y África, con el objetivo de favorecer la cooperación económica y cultural afroasiática, en oposición al colonialismo y el neocolonialismo de las antiguas metrópolis, así como a su inclusión dentro del área de influencia exclusiva de la Unión Soviética.

En el campo de la educación se registraron diferentes movimientos que retomaremos en los próximos capítulos. Nos abocaremos al análisis de dos tendencias contrapuestas ocurridas en el seno de los países capitalistas. Por un lado, las expresiones de la educación democrática en los capitalismo de bienestar, tomando como paradigma la propuesta de Celestin Freinet. Por otro, las nuevas tendencias tecnocráticas nacidas tras la Teoría del Capital Humano y como una respuesta de EE. UU a los avances de la Unión Soviética, en el marco de la Guerra Fría.

Capítulo 8

Los proyectos educativos en los “Treinta Años Gloriosos”

El escenario luego de la Segunda Guerra Mundial

Las tres décadas que transcurren entre el fin de la Segunda Guerra Mundial y 1975 han recibido el nombre de “los treinta años gloriosos” a partir, fundamentalmente, del recorrido en Europa de posguerra. Así le pusieron, desde luego, sus apologistas y por tal razón entrecuillamos la denominación. Pero más allá del nombre que reciba el período, en esas décadas se cuajaron procesos que venían desplegándose previamente y se proyectaron después, como veremos en este capítulo. Adoptamos aquí, por la economía del nombre para el período, la perspectiva eurocéntrica, aunque otras serían las etiquetas pensando en las realidades mucho más contradictorias y complejas de aquellos años en Nuestra América.

En el plano de hechos concretos, el año 1945 marcó, entre otras cosas, el fin de llamada Segunda Guerra Mundial en Occidente y Gran Guerra Patria en la URSS, en la que murieron al menos sesenta millones de seres humanos. De esos/esas, se calcula que prácticamente la

mitad eran ciudadanos y ciudadanas de la Unión Soviética mientras que China, a manos de Japón, sufrió la muerte de quince millones de personas. Y unos diez millones de hombres y mujeres alemanas murieron en la conflagración. El 8 de mayo de 1945 en la noche el Ejército Nazi firmó la rendición ante el general soviético G. Zukov y así finalizó a una guerra alimentada por las burguesías europeas con el fin inconfesable de liquidar la experiencia de la Unión Soviética. Una vez creado, el monstruo hitleriano escapó al control de sus creadores y el nazismo desafió la imaginación del horror inventando toda suerte de crímenes, superando en eficacia (aunque no en magnitud ni en proporción) el genocidio concretado a partir de 1492 en Abya Yala y África. Más allá de las versiones hollywoodenses, fue la Unión Soviética la sepulturera del nazismo. Ese momento fue un punto de inflexión que reconfiguró radicalmente al orden mundial y marcó el pulso de la humanidad en las siguientes décadas.

Poco después de la rendición de Alemania, Estados Unidos dio otra señal: los días 6 y 9 de agosto de 1945 lanzó sendas bombas atómicas contra Hiroshima y Nagasaki. La masacre de poblaciones civiles en esas ciudades de Japón no tenía como objetivo real la rendición de Japón, aliado de Alemania, sino el anuncio de una nueva época. Aquél acto criminal es la campanada de un nuevo tipo de relaciones de EE. UU. con la Unión Soviética, dando inicio a la Guerra Fría entre ambos países, que llegó a su fin 46 años más tarde, con la disolución de la URSS.

En el plano de la geopolítica mundial, este período se caracteriza por la formación de dos grandes bloques antagónicos, uno dirigido por EE. UU. y el otro por la URSS, y tal división signó buena parte de los conflictos mundiales, regionales y nacionales de aquellos años.

En el caso del bloque soviético, en esos treinta años ocurrieron importantes novedades. Como vimos, tras la guerra, se conformó un bloque socialista, integrado por Polonia, Checoslovaquia, Hungría, Bulgaria, Rumania, Albania y Yugoslavia. Al finalizar la guerra en Europa las fuerzas comunistas salieron enormemente fortalecidas dado el papel ejercido en la lucha contra el nazismo: integraban las

distintas guerrillas que en cada país resistieron la ocupación del ejército alemán. En 1949 se produjo el triunfo de las fuerzas insurgentes de Mao Tsé Tung, instalando en ese país la República Popular China bajo el gobierno del Partido Comunista Chino. En los años cincuenta y sobre todo en los sesenta hubo –como dijimos anteriormente– un intenso proceso de descolonización de países de Asia y África, incrementando el área de influencia de las corrientes comunistas en los países del “tercer mundo”.

En América Latina la Revolución Cubana, concretada el 1 de enero de 1959, marcó también un punto de inflexión regional. Paralelamente, en los años sesenta hubo una ruptura política entre la URSS y la República Popular China que se proyectó en todo el mundo al seno de las corrientes comunistas, quedando de un lado sectores “pro-soviéticos” y del otro “pro-chinos”. Esa separación se prolongó hasta la clausura del campo socialista en 1991. Paradojalmente desde inicios del siglo XXI, la República Popular China dirigida por el Partido Comunista de ese país y la Federación Rusa –que abandonó el proyecto socialista– han forjado una alianza estratégica que viene instalándose exitosamente en una disputa cada vez más abierta con EE. UU.

El bloque capitalista sufrió una profunda transformación en sus países centrales, amplificando la experiencia abierta por EE. UU. y los países nórdicos de un capitalismo de bienestar, con distintas fórmulas aunque siguiendo algunas líneas matriciales comunes como el rol empresarial del Estado, sus políticas de redistribución progresiva del ingreso por vías directas o indirectas, la defensa del pleno empleo, etc.

Europa “Occidental” fue reconstruida a través del denominado Plan Marshall, consistente en la inyección de una fuerte inversión económica de EE. UU. que venía acompañada de tecnología y, sobre todo, de directrices ideológicas y políticas para sostener el proyecto capitalista. Era, claramente y sobre todo, una señal a la Unión Soviética acerca de su límite en Europa. La fortaleza de los Partidos Comunistas en los países occidentales fue combatida de las más diversas formas. En Italia, por ejemplo, debió sellarse una alianza de

cinco partidos –incluido el socialista– para evitar el triunfo electoral del partido comunista, considerado en este período el más grande Partido Comunista de “Occidente”. Por su parte, estos partidos comunistas tomaron orientaciones distintas de las que impulsaba la Unión Soviética, a la sazón fundando el denominado “eurocomunismo” en que se planteaban divergencias y desacoples de las orgánicas del movimiento comunista internacional. En parte, el mejoramiento notable de los sectores populares europeos en la posguerra avivó las disputas entre diferentes miradas dentro de la tradición comunista sobre los modos de construcción del socialismo. En los países occidentales, el bienestar generado por la reconfiguración del capitalismo habilitó la hipótesis de que sucesivas reformas institucionales irían abriendo paso al socialismo por otros medios. Como a estas alturas resulta claro, tal hipótesis no ocurrió.

En América Latina, por otra parte, se desplegó una doble estrategia, del “palo” con la “zanahoria”. El “palo” fue la Doctrina de Seguridad Nacional, consistente en convertir a las Fuerzas Armadas en gendarmes contra sus Pueblos. En nombre de Occidente, en la segunda mitad del siglo XX, ocurrieron sucesivas oleadas de golpes de Estado que, aunque tenían un carácter cívico-militar, utilizaban a las Fuerzas Armadas como la herramienta fundamental en la destitución de gobiernos constitucionales y en la instalación de gobiernos de facto, subordinados incondicionalmente al mandato de EE. UU. Por otro, la Alianza para el Progreso fue el camino de seducción que se presentó como la versión americana del Plan Marshall, impulsando medidas reformistas para hacer más tolerables los regímenes económico-sociales y políticos existentes.

Un tercer bloque fue constituido por el Movimiento de Países no Alineados, convocado originalmente por los gobiernos nacionalistas de India, Egipto e Indonesia. Sus objetivos primarios se enfocaron en el apoyo a la autodeterminación, la oposición al *apartheid* en Sudáfrica, la no adhesión a pactos multilaterales militares, la lucha contra el imperialismo en todas sus formas y manifestaciones, el desarme, la no injerencia en los asuntos internos de los Estados,

el fortalecimiento de la ONU, la democratización de las relaciones internacionales, el desarrollo socioeconómico y la reestructuración del sistema económico internacional. Es decir que, aunque no estaban directamente incorporados en el bloque socialista, estaban mucho más cerca de la URSS que de EE. UU.

Esta breve introducción geopolítica es un escenario en el que convergen diferentes fuerzas y tendencias que trataremos de conceptualizar en la sección siguiente.

El capitalismo en el cambio de siglo y sus revoluciones

Nos vemos obligados/as a retomar algunos elementos contextuales para entender las transformaciones del período que estamos analizando.

El pasaje del siglo XIX al XX condensó una serie de mutaciones en todos los planos de la vida social. En los albores del capitalismo, las recién creadas relaciones salariales tenían una implicancia que nos parece pertinente recuperar aquí. Antes que ninguna otra cosa debemos recordar que, para la economía política, la riqueza se genera a través de los y las trabajadores/as, de su esfuerzo físico y mental para transformar la naturaleza y convertir la materia disponible en un valor de uso. Hacer de un árbol una silla, así, supone un esfuerzo creador que es básicamente resuelto por el/la trabajador/a. Cuando, durante las primeras décadas de instalación de las relaciones capitalistas, un conjunto de trabajadores/as se reúne bajo un mismo techo y recibe por su tiempo de trabajo un salario, ocurre el fenómeno que Karl Marx (1999) denomina “la subsunción formal del trabajo al capital”. Esto significa dos cosas al menos. En primer término, el sometimiento del/la trabajador/a a la relación salarial. Esto es, que ese/a obrero/a (analizado como sujeto colectivo) produce más riqueza de la que le es devuelta en concepto de salario y que tal esfuerzo no retribuido –que tiene nombre de “plusvalor” o “plusvalía”- es la riqueza que el capitalista se apropia, o más precisamente le roba al/la

trabajador/a. Esa relación social, el salario, está basada en la explotación del trabajo por el capital. En segundo lugar, es “formal” porque en una primera etapa el/la trabajador/a conserva un grado de control significativo sobre su proceso de trabajo. Hasta cierto punto, tiene una soberanía –limitada, pero soberanía al fin– sobre el proceso productivo. Veamos. La formación del proletariado supuso un prolongado proceso de disciplinamiento de la fuerza de trabajo y una ardua disputa por el control de los procesos productivos. En efecto, el proletariado originario, en varias de las ramas de la producción, era heredero de los gremios medievales en los que un/a trabajador/a hacía su carrera de aprendiz a maestro y portaba el conocimiento del proceso de producción. Saber esos secretos le daba un importante poder en el manejo de la técnica, el conocimiento de los procesos, el dominio de los tiempos y las pausas entre otras atribuciones.

En el plano de la producción se dio un proceso de racionalización que tuvo un punto de inflexión con Frederick Taylor, continuado por Fayol en la administración y perfeccionado por Ford. Estos temas los vimos en un capítulo anterior, pero cabe ahora consignar que el fordismo generó consecuencias más amplias que pusieron al sistema económico en una gran disyuntiva. En efecto, el fordismo consumó la expropiación del saber obrero y un incremento inédito en la productividad del trabajo, lo cual le impuso una agenda al capital: colocar la enorme masa de mercancías que ahora producía el sistema fabril modernizado.

La lucha y competencia de las potencias capitalistas por los mercados, mano de obra barata y territorios (en África, Asia y América Latina), abrieron el cauce a la Primera Guerra Mundial que, a su vez, disparó nuevos procesos.

En primer lugar, se produjo una oleada contra la guerra que tiene en la Revolución Rusa su expresión inédita, inesperada y triunfante. La promesa soviética de encabezar un movimiento mundial para sepultar al capitalismo es posiblemente el principal estímulo que lleva a los capitalistas y al capitalismo a reformularse.

En segundo lugar, la crisis generada en los años veinte –que estala finalmente en 1930 y tiene graves consecuencias durante esa década– fue la antesala de lo que denominamos “capitalismo de bienestar” y que asumió formas diferentes en Europa y en América Latina. Digamos que entre sus elementos sustantivos podemos enumerar:

- Un conjunto de necesidades son sustraídas a la esfera del mercado y lo que hasta entonces era un privilegio se convierte en un derecho, en general asegurado constitucional y/o legalmente: el empleo, la salud, la educación, la vivienda entre otros pasan a estar garantizados de manera directa o indirecta por el Estado.
- La economía (que privilegia el mercado interno, el empleo y la redistribución progresiva del ingreso) adquiere una estructura mixta, en la que, al tiempo que muchas actividades no ingresan a la esfera del mercado, se respetan las instituciones del capital.
- En términos políticos e ideológicos, el capitalismo de bienestar significó un pacto entre clases antagónicas: si, por un lado, el proletariado se negaba a impulsar la transformación revolucionaria del orden, por el otro, el capital, a través del Estado, promovía instituciones y políticas de expansión de derechos que elevaron notablemente las condiciones de vida de las mayorías populares. Dichos procesos, por su parte, fueron heterogéneos. Y hubo una distancia marcada entre lo ocurrido en Europa y en América Latina y el Caribe.
- En Europa se implantó el Plan Marshall –lo anticipamos arriba– y los distintos Estados Nacionales emprendieron reformas relevantes de sus instituciones. La alianza estratégica con EE. UU. se plasmó en todos los niveles, desde la participación en los organismos financieros creados en Washington en 1944 –el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial– hasta

la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) de carácter militar.

- La situación de América Latina y el Caribe es un poco más compleja y requiere algún rodeo histórico. Cabe recordar que desde su nacimiento Estados Unidos va desplegando una inspiración imperial que desarrolla aceleradamente casi desde su origen como país independiente. En 1823, el entonces presidente norteamericano James Monroe formula en una concisa frase lo que marcará la política de ese país para el continente: “América para los Americanos”. Esta definición no sólo entrañaba una advertencia a Europa sino también a la América Española, que quedaba convertida, por esta voluntad política, en el patio trasero de EE. UU. Un paso siguiente será la autodefinición de EE. UU. como un “pueblo elegido”, adoptando con ello la doctrina del “Destino Manifiesto”. El periodista John O’Sullivan publicó en *Democratic Review* en el número de julio-agosto de 1845, un artículo en el que afirma que “el cumplimiento de nuestro destino manifiesto es extendernos por todo el continente que nos ha sido asignado por la Providencia, para el desarrollo del gran experimento de libertad y autogobierno. Es un derecho como el que tiene el árbol de obtener el aire y la tierra necesarios para el pleno desarrollo de sus capacidades y el crecimiento que tiene como destino.” A partir de este supuesto, los Estados Unidos anexaron los territorios de Texas (1845), California (1848) e invadieron México (1846), en lo que sería la guerra México-Estados Unidos. Como consecuencia, los Estados Unidos se apropiaron de Colorado, Arizona, Nuevo México, Nevada, Utah y partes de Wyoming, Kansas y Oklahoma, en total, 2 millones 100 mil kilómetros cuadrados –el 55% del territorio mexicano de entonces–, en lo que se denominó “la Cesión Mexicana”. A cambio, los Estados Unidos se comprometieron a pagar 15 millones de dólares. Todo el siglo XIX y el XX, Estados Unidos hizo valer su poder sobre la región.

Por eso tempranamente Bolívar y José Martí advirtieron la necesidad de propiciar la unidad de la América del sur o, en la propia voz de Martí, “Nuestra América”. En el período que estamos transitando, nos resulta de vital importancia referir a una de las dos estrategias de posguerra de EE. UU. para la región.

La Escuela de las Américas, que es operada por el Ejército de los Estados Unidos, fue fundada en 1946 en Panamá con el objetivo de entrenar a soldados latinoamericanos en técnicas de guerra y contrainsurgencia. Por sus aulas han pasado más de 83.000 alumnos, muchos de los cuales han resultado ser destacados violadores de los derechos humanos en sus propios países. Con ese recurso a través del terror desplegó por oleadas gobiernos títeres a través de la acción directa de los ejércitos nacionales, convertidos en verdaderos ejércitos de ocupación. Pero hubo una segunda estrategia: la denominada Alianza para el Progreso. El disparador de este camino fue, sin duda, el impensable triunfo de la Revolución Cubana y su ulterior alineamiento con la Unión Soviética y el campo socialista. Frente a esta nueva realidad, EE. UU. desplegó un arsenal de estrategias diversas, contradictorias y combinadas para mantener el control político en la región. En ese marco se explican tanto líneas de financiamiento o asistencia técnica como golpes militares. Si se repasa el mapa de intervenciones de EE. UU., se verán grandes oleadas de golpes militares en la década del cincuenta y el sesenta; y en los años setenta, muy especialmente, la región se ve asolada por dictaduras cívico-militares.

Proyectos en América Latina y sus ecos teóricos

De la mano de la Alianza para el Progreso llegó el desarrollismo, un proyecto en disputa que puede leerse de diferentes maneras. La Revolución Cubana radicalizó su programa político hasta declarar su carácter socialista. Frente a este dato –una rebelión triunfante en su

patio trasero— además de la estrategia represiva vía golpes militares, EE. UU. ideó lo que se ha dado en llamar “desarrollismo”. Podemos señalar tres grandes ejes de este proyecto:

- a. El atraso latinoamericano y caribeño se debía en primer lugar a la existencia de élites oligárquicas con posiciones retardatarias opuestas a todo cambio modernizador;
- b. El atraso técnico y tecnológico, en buena parte debido al perfil de los grupos dominantes;
- c. Líneas de reformas graduales tanto en el recambio de las élites como en la adopción de modelos técnicos y tecnológicos apropiados para ir avanzando a un proyecto que permitieran pasar del subdesarrollo al desarrollo, tomando como modelo a los países capitalistas maduros.

Frente a este proyecto impulsado desde EE. UU., hubo distintos posicionamientos locales. Por un lado, estaban los seguidores incondicionales enrolados en el sometimiento a los mandatos imperiales del país del norte. Pero hubo otra línea que, adoptando el paradigma desarrollista, lo resignificó dándole un contenido diferente. En tercer lugar, una gran línea cuestionó ese modelo desarrollista convocando a pensar otros modelos sociales, y llegando a sostener propuestas anticapitalistas y socialistas. Oscar Varsavsky o la Fundación Bariloche en los años sesenta y setenta proveyeron muy interesantes diagnósticos y propuestas para pensar un desarrollo autónomo, armónico y equilibrado, sustentable en el largo plazo.

Una muy importante respuesta a las concepciones desarrollistas fue la Teoría de la Dependencia, que denunciaba como falacia sus principales sustentos argumentales: el problema de los países subdesarrollados no eran sus élites sino, precisamente, los países desarrollados y la existencia de una relación desigual e injusta en la división internacional del trabajo. En todo caso, las élites conservadoras eran perfectamente funcionales a un modelo productor de materias primas que comprase luego productos manufacturados.

Los debates alrededor del desarrollo fueron en esos años intensos y fundados, y le correspondió a la comunidad científica tomar el toro por las astas. Cabe referir al caso argentino, en materia de ciencia y técnica: allí se dieron en los años sesenta y setenta - hasta el golpe del 24 de marzo de 1976- muy fértiles reflexiones y creaciones.

Tal vez uno de los referentes más trascendentes que ya hemos mencionado, Oscar Varsavsky, fue un pionero en sus pensamientos y propuestas sobre el papel de la ciencia y su relación con la política. Dijo en su libro *Ciencia, política y cientificismo*:

Hay científicos cuya sensibilidad política los lleva a rechazar el sistema social reinante en nuestro país y en toda Latinoamérica. Lo consideran irracional, suicida e injusto de forma y fondo; no creen que simples reformas o “desarrollo” puedan curar sus males, sino sólo disimular sus síntomas más visibles. No aceptan sus normas y valores –copiados servilmente, para colmo, de modelos extranjeros–; no aceptan el papel que el sistema les asigna, de ciegos proveedores de instrumentos para uso de cualquiera que pueda pagarlos, y hasta sospechan de la pureza y neutralidad y apoliticismo de las elites científicas internacionales al imponer temas, métodos y criterios de evaluación. (Varsavsky, 1969)

La formulación del problema reclama encontrar las formas de atender la idea de una ciencia al servicio de la transformación social. Hay un modo de encarar el tema que Varsavsky considera inadecuado: dedicarse en parte a la ciencia y en parte a la militancia estrictamente política. Para él, en esta concepción, no se hace bien ninguna de las dos cosas. ¿Qué hacer?:

Este dilema tiene un cuarto cuerno, mencionado muchas veces pero a nivel de slogan: usar la ciencia para ayudar al cambio del sistema, tanto en la etapa de lucha por el poder como en la de implementación –y definición concreta previa– del que lo va a sustituir. Sostengo que esto es mucho más que un slogan, o puede serlo, pero requiere un esfuerzo de adaptación muy grande por parte de los científicos; tal vez mayor que abandonar la ciencia por completo: es más difícil

soportar la etiqueta de pseudo científico que de ex científico. Pero creo además que la llamada ‘ciencia universal’ de hoy está tan adaptada a este sistema social como cualquier otra de sus características culturales, y por tanto el esfuerzo por desarrollar la investigación sería del cambio total puede producir, a plazo no muy largo, una ciencia no sólo revolucionaria sino revolucionada. (Varsavsky, 1969)

Frente a las acusaciones de “reformismo” o “desarrollismo”, Varsavsky da un paso más: “No hay riesgo de confundir lo siguiente con desarrollismo” Y agrega: “La misión del científico rebelde es estudiar con toda seriedad y usando todas las armas de la ciencia, los problemas del cambio de sistema social, en todas las etapas y en todos sus aspectos, teóricos y prácticos. Esto es hacer ‘ciencia politizada” (Varsavsky, 1969).

Varsavsky advierte que la comunidad científica ha tardado demasiado tiempo en darse cuenta de los límites de la ciencia tradicional. Incluso los y las identificados/as con la izquierda creían fervorosamente en los valores y misión asignados a la ciencia: eran “cientificistas” y, aunque el término tenga su complejidad, se asume que un científicista no puede aceptar ocuparse de problemas relacionados con la política “porque esa no es una actividad científica legítima según las normas de quienes desde el hemisferio Norte orientan las actitudes y opiniones de nuestros investigadores y sancionan virtudes y pecados.” Advierte Varsavsky que este modelo de ciencia era un salto al vacío que requería una gran autonomía de pensamiento y el rechazo de los esquemas ortodoxos. Retomando el enfoque rodrigueano, asume que no hay recetas establecidas para pasar del discurso a las prácticas. Este texto, publicado en 1969, marca un importante punto de inflexión en la conceptualización de una nueva ciencia, pero el ciclo político –de debilidad para las mayorías populares dados los gobiernos dictatoriales– se expresó en la insuficiencia de fuerza para encarnar la traducción de esos conceptos a un modelo práctico de ciencia revolucionaria y revolucionada. Nos importaba aquí dejar constancia de la lucha de modelos y de perspectivas en

relación al desarrollo, a la revolución y al papel de la ciencia en este marco.

Los debates y combates se librarán alrededor de los modelos de sociedad, de su inserción en un mundo convulsionado; y también tales conflictos se expresaban en la ciencia. Otro tanto pasaba en la pedagogía, donde convergían y disputaban diferentes propuestas político-educativas y pedagógicas.

Las pedagogías de la reproducción

Los años sesenta fueron –entre muchas otras cosas– escenario de condensación de pedagogías de la reproducción en el cual fueron convergiendo al menos tres propuestas que implican conceptualizaciones pero también dispositivos para su instrumentalización. La “pedagogía por objetivos”, la “educación asistida por ordenador” y la “teoría del capital humano”. Tales construcciones han sido retomadas más tarde, con la imposición del orden neoliberal y alimentaron (y alimentan) las pedagogías mercantilistas, tecnocráticas y autoritarias del presente. Pero volvamos a los sesenta.

En su libro *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Gimeno Sacristán (2002) advierte que este modelo pedagógico hunde sus raíces en las primeras décadas del siglo XX y expresa la voluntad de replicar, en el campo de la educación, los principios de racionalidad aplicados a la producción por Taylor, Fayol y Ford. Como advierten los y las estudiosos/as de la pedagogía que recorrimos (como en el caso de Aníbal Ponce y Jesualdo Sosa, etc.), los sectores dominantes aspiran a que la educación sea funcional a los procesos de reproducción ampliada de la sociedad. En el marco, entonces, de acelerada industrialización de las economías más adelantadas –y muy especialmente en EE. UU.– surgen pensamientos, propuestas y proyectos alineados con esa búsqueda de eficiencia que caracteriza a la economía capitalista. Estos valores de eficiencia y eficacia, se ligan a criterios de rentabilidad material y la pregunta por ¿cuánto? domina el mapa de preocupaciones

primarias: ¿cuánto tiempo tarda en darse una unidad?, ¿cuántos y cuánto aprenden los y las estudiantes?, ¿cómo avanzar en la consecución de resultados, maximizando la relación de medios y fines en el proceso educativo? Como advierte Sacristán: “Estos parámetros se han trasvasado al ámbito didáctico para controlar la calidad de la enseñanza, aunque sean indicadores de orden cuantitativo. El rendimiento se asoma ya al terreno pedagógico como en algún modo equivalente a cualidad o a calidad de la educación, una concepción rentable y eficientista de la calidad de la educación” (Sacristán, 2002).

En los primeros años del siglo XX la escuela era caracterizada, según una corriente preocupada por acompañar el proceso de industrialización en EE. UU., como una institución ineficiente e incapaz de formar mano de obra adecuada a los requerimientos de la expansión de la economía. El proceso se inició con una exigencia de la administración, gestión y gobierno de las instituciones escolares y continuó con su traducción a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la relación pedagógica. Detrás del nombre “pedagogía por objetivos” se encuadran propuestas con matices diferentes aunque comparten un núcleo duro de certezas. Primero, están sostenidas en una filosofía subyacente que combina visiones utilitarias y eficientistas: tales son principios rectores de la organización y el trabajo en la fábrica, en la oficina, y en las escuelas. Segundo, esta filosofía debe traducirse en indicadores cuantitativos lo cual, desde el punto de vista técnico, supone el despliegue de la lógica de medición, comparación y, consecuentemente, el premio o el castigo a partir de la comparación y la fijación de estándares adecuados. Tercero, entre los principios de racionalización se destaca la división del trabajo por disciplinas y unidades, en las cuales cada trabajador y trabajadora debe especializarse y mejorar. Dicha organización en el plano de la educación supone al menos dos cosas. Una, que se concibe al/la educador/a como aplicador/a de un conocimiento disciplinar parcelado del que se espera que vaya adquiriendo el mayor dominio para su transmisión. Dos, la estructuración en un nivel superior de técnicos/as, quienes elaboran el saber experto a aplicar en el aula. De este modo, las y los

educadores/as son sometidos/as a la doble cadena opresiva del capital: explotados/as en términos de su sujeción al salario (producen más de lo que reciben) y enajenados/as en relación al poder sobre su proceso de trabajo. Hay aquí una concepción del currículo como sistema de producción. Este es otro de los elementos sustantivos de la pedagogía por objetivos. Como señala Gimeno Sacristán, el currículo, definido como actividad profesional y como campo de estudio, surge en los años veinte y está ligado a la idea de “eficiencia social” de la institución escolar. El currículo nace como un sistema que especifica tareas que pueden ser comprendidas, ejecutadas y medidas claramente. La y el educador/a son expertos/as aplicadores/as, no “filósofos/as”: no se ocupan de pensar sino de hacer y hacer bien.

La lógica se estructura en base a la articulación de objetivos generales, específicos, actividades y evaluación que centra su foco en la capacidad de lograr resultados sin atender a los procesos internos ni subjetivos.

En esta perspectiva, hay implícita también una idea de que las planificaciones son ideaciones que se cumplen con las técnicas adecuadas, y que por tanto hay una relación pedagógica eficaz según la cual si la planificación es correcta y la técnica se aplica adecuadamente se logran los objetivos planteados. Como advierte Philip W. Jackson en su libro *La vida en las aulas* (2001), la realidad es bien distinta y lo que ocurre dentro de una clase se parece mucho más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de un proyectil. Sin embargo, aunque esto sea así, tal realidad es forzada a encuadrarse por los y las tecnócratas de la pedagogía, por objetivos: tal ensayo ha permitido en países como en Chile, a partir de la dictadura impuesta en 1973, avanzar en este horizonte pedagógico.

Una segunda propuesta de los años sesenta es la Enseñanza Asistida por Ordenador. Se trata de programas que utilizan ejercicios y sesiones de preguntas y respuestas para presentar un tema y verificar su comprensión por parte de los y las estudiantes. Estos programas facilitan el proceso de captura, manipulación, organización y presentación de datos e información mediante las bases de datos, enciclopedias

multimedia e Internet, que permiten el acceso a información. Esta propuesta tiene un carácter individual, está focalizado en la adquisición de conocimientos acotados y se interesa por la respuesta (correcta o incorrecta). Se basa en una misma lógica “productivista” que maximiza la eficiencia al lograr una instrucción masiva, orientada a los saberes definidos como válidos y de carácter individual sin las distorsiones que podría generar un/a docente crítico/a o un ambiente colectivo donde los diálogos pueden distraer de lo realmente importante: que las y los estudiantes “aprendan” lo que deben aprender.

Finalmente, aquí señalamos como tercer componente la emergencia de la teoría del capital humano, invención que reporta de manera directa a una confrontación geopolítica que describimos sucintamente en este mismo capítulo. Recordemos que tras la segunda guerra mundial el planeta quedó organizado en dos grandes proyectos civilizatorios y tres grandes bloques políticos. El proyecto capitalista, bajo la dirección política, cultural, militar, financiera de EU.UU; el proyecto del socialismo realmente existente, bajo la conducción de la Unión Soviética; y el Movimiento de Países No Alineados, cuyos países miembros basculaban entre ambos bloques aunque mayoritariamente simpatizaban con el bloque soviético.

En los años cincuenta la Unión Soviética fue el primer país que envió un satélite al espacio; más tarde una perra –Laika– y finalmente una persona, Yuri Gagarin. Esta victoria tecnológica frente a EE. UU. exacerbó la inquietud y la reacción norteamericana, orientando a la ciencia a una construcción que mejorara la *performance* de la ciencia y la economía de ese país.

Shultz y Beker fueron los primeros impulsores de la teoría del capital humano, a partir de preguntarse qué factores facilitaban el crecimiento económico. Y sus conclusiones los llevaron a afirmar que hay un factor residual –la educación– que permite entender tal crecimiento de la productividad. Según los defensores de esta teoría, una educación (siempre en los cánones productivistas) se traduce en un incremento de la riqueza nacional y, en el plano de los y las individuos, en un salario mayor.

Muchos de los supuestos de la teoría del capital humano –cuyo tratamiento exhaustivo no es posible en este momento– se han revelado inconsistentes, y afirmaciones supuestas no han sido corroboradas empíricamente. Pero al tiempo que advertimos sus serias limitaciones epistemológicas y metodológicas, damos cuenta de su enorme éxito cultural en la medida en que ha configurado un amplio sentido común y, tanto o más que este hecho, ha provisto fundamentos a muchas políticas educativas de inspiración eficientista y productivista. Muchos gobiernos promueven reformas educativas que, dicen cada vez, son la clave para salir de las crisis económicas o el subdesarrollo. Una consecuencia práctica (y también política, teórica y pedagógica) de tal razonamiento es que la responsabilidad por las crisis económicas sería, en última instancia, producto de la incapacidad de los sistemas educativos, las instituciones escolares y las y los docentes para formar personas contratables y productivas, para establecer un modelo económico viable.

Queríamos recorrer brevemente los afluentes pedagógicos que han sido aplicados en tiempos de hegemonía keynesiana, cuando los Estados defendían políticas desarrollistas en sus diferentes variantes. Es interesante advertir que estos acervos pedagógicos fueron retomados a partir de los setenta, en una coyuntura política muy diferente, a los fines de recrear una educación neoliberal para un proyecto capitalista neoliberal. Veremos luego cómo estas aportaciones han sido de fundamental importancia para las propuestas del neoliberalismo quince o veinte años más tarde.

Educación y luchas de clases

El período que estamos analizando no sólo fue pródigo en las articulaciones de pedagogías domesticadoras y reproductivas, sino que también fue escenario de muy potentes ensayos dentro y fuera de los sistemas educativos formales.

Dentro de los sistemas educativos capitalistas recorrimos en un capítulo previo algunas interesantes aportaciones de Jesualdo Sosa. A partir de los años cuarenta Uruguay aportó las experiencias de Julio Castro (desaparecido décadas más tarde en la dictadura iniciada en 1973, más precisamente, el 1 de agosto de 1977) y Miguel Soler Roca. También en Argentina se destacaron las hermanas Olga y Leticia Cossettini o el maestro Luis Fortunato Iglesias, por mencionar algunas de las grandes referencias de pedagogías emancipadoras en América Latina.

Pero más allá de nuestro continente había esfuerzos por reinventar una educación para la emancipación. Elegimos en este apartado hacer referencias al legado de Celestin Freinet, un maestro francés enrolado en la tradición comunista que supo construir un poderoso movimiento pedagógico que trascendió las fronteras nacionales, llegando a más de un millón y medio de maestras y maestros.

Si bien su labor comenzó a desplegarse en los años veinte, su creación alcanzó la madurez en la posguerra. De allí que elijamos esta propuesta como una notable expresión contra-hegemónica dentro de los márgenes del Sistema Educativo Formal, en este caso, francés.

Freinet y una pedagogía del pueblo

Celestin Freinet nació el 15 de octubre de 1896 en Gars, pequeño pueblo de los Alpes, de origen campesino. En su niñez y parte de su juventud fue pastor de rebaños y esto lo recuerda Elise, su esposa: “la experiencia pastoril será para Célestine el leitmotiv de su experiencia educativa” (Freinet, 1996a: 9). Muchos de sus escritos aluden al modo en que el pastor trata a sus ovejas, para dar sostén práctico y conceptual a su perspectiva pedagógica. En su libro *Para una pedagogía popular* dice a los y las educadoras de su tiempo: “Vais a buscar muy lejos los elementos de base de vuestra pedagogía [...] Mirad cómo, entre el pueblo, se cuida y se educa a los pequeños animales: hallaréis en esto el origen de los grandes principios

educativos a los que se vuelve lentamente, y como a disgusto. No al aprendizaje prematuro, os dirá el cazador” (Freinet, 1996a: 9). Todo el libro abundará tanto en las implicancias de la educación tradicional como en la necesidad de educar respetando la naturaleza de los y las niños/as.

Más tarde ingresa a la escuela normal de maestros de Niza, y en 1916 es reclutado para combatir en la Primera Guerra, donde es herido gravemente en un pulmón a la edad de 19 años. Por ello recibió la Cruz de Guerra, y anduvo de hospital en hospital durante cuatro años de convalecencia. Nunca se recuperaría de su pulmón y su mala respiración.

A partir de 1920 comienza a trabajar en un pequeño pueblo donde desarrolló su actividad pedagógica como maestro. Introdujo la imprenta en el aula e inició un movimiento nacional con artículos de prensa. Participó en congresos internacionales del movimiento pedagógico de “la nueva educación” y conoció a maestros como Ferriere, Cleparede, Bovet y Cousinet. Fue haciendo un proceso de acelerado alejamiento crítico de la educación tradicional, al tiempo que iniciaba sus propias investigaciones pedagógicas. Mientras maduraba íntimamente una propia perspectiva, fue haciendo un intenso recorrido sindical y político que lo llevó al Partido Comunista Francés. En 1925 viajó a la Unión Soviética y conoció a Krupskaja, ministra de educación y esposa de Vladimir Lenin.

Sus concepciones, sus observaciones y su experiencia lo llevaron a ligar la educación con el trabajo. Advertía que los y las niños y niñas aprenden trabajando. Identificó las diferentes etapas de este proceso y sostuvo que la madurez se alcanzaba por el tanteo experimental que permitía desplegar a cada quién sus potencialidades.

En 1928 había desarrollado con su esposa Elise un conjunto de técnicas que eran una base material de su pedagogía: la imprenta, la correspondencia inter-escolar y la cooperativa escolar a nivel de la institución y del vínculo con otras instituciones. Pero, con la misma gran proyección estratégica, había lanzado la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), colectivo de educadoras y educadores que

compartían similares preocupaciones políticas y pedagógicas. Entre otras tareas, la CEL comenzó a producir materiales y documentos pedagógicos desplegando la escuela libre experimental a partir de la creación de un establecimiento –en Vence– particular en donde la mayoría de estudiantes eran hijos/as de obreros/as, o de maestros/as y algunos pocos/as niños/as de familias acomodadas.

Cuando estalló la segunda guerra mundial, Célestine Freinet era un comunista conocido y en su condición de maestro, de revolucionario, de pedagogo padeció el cautiverio en un campo de concentración, aunque logró salir para participar en la resistencia. Continuó con su labor pedagógica destacándose la creación, en 1958, de la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna, basada en sus investigaciones y construcciones en educación. Muere poco antes de cumplir 70 años, en 1966, en Vence. Su creación trasciende su muerte, pues el movimiento pedagógico por él creado continúa desplegándose años más tarde.

Por una escuela del pueblo

Célestin Freinet ha sido, en una proporción muy difícil de discriminar (y sobre todo cuantificar), un educador revolucionario y un revolucionario educador. Su perspectiva la va desplegando en múltiples escritos, y tales escritos son la expresión de una práctica reflexiva: debe partir de una crítica de lo existente para construir lo nuevo.

En sus escritos, analiza la historia de la educación y advierte que los sucesivos proyectos educativos han sido funcionales a las necesidades y orientaciones que les imprimían las clases dominantes de cada época.

Así como hubo una educación feudal que sirvió a la formación de cazadores, señores y guerreros, la escuela capitalista sirvió a la formación de un proletariado adaptado a las necesidades de la producción:

A pesar de las teorías y de los discursos de los intelectuales idealistas, en el fondo no se trataba de educar al pueblo, sino de prepararlo para cumplir con la máxima eficacia racional las nuevas tareas que le imponía el maquinismo. Sin las técnicas básicas de leer, escribir y contar, el proletario era sólo un obrero mediocre. [...] Esta adaptación era casi perfecta en el periodo 1890-1914. Poco a poco, los más clarividentes y los mejores de entre el pueblo tomaron conciencia del destino de su clase y de la mentira interesada de la educación que habían recibido. [...] La clase popular comenzó su lucha para adaptar la educación de sus hijos a sus necesidades específicas. (Freinet, 1996b: 23-24)

Freinet, en su análisis, consigue superar el reduccionismo reproductivista como la ingenuidad educacionista: el sistema educativo y la escuela moderna han sido una invención de la burguesía para consolidar su dominio, pero a la vez han sido un territorio de disputa a través del cual el Pueblo ha reclamado por más y mejor educación para todos/as sus hijos e hijas.

Al analizar la escuela de su tiempo, retoma el hilo de la crisis de la escuela tradicional tras la primera guerra mundial. Dice:

Esta escuela ya no prepara para la vida. Ni está orientada hacia el porvenir, ni incluso hacia el presente; se obstina en mirar hacia el pasado como hacen esas damas ancianas que, debido a que tuvieron un merecido éxito durante su juventud, no quieren cambiar nada de su género de vida, ni de la moda con que habían triunfado, maldiciendo la evolución, a su alrededor, de un mundo que condenan. [...] Estamos en esta situación: un foso, que cada día es más profundo, va aumentando la separación entre la escuela pública tradicional, mejor o peor adaptada a la democracia capitalista de principios de siglo, y las necesidades imperiosas de una clase que siente la necesidad de formar a las nuevas generaciones, a imagen de la sociedad que vislumbra, cuya edificación majestuosa ha comenzado. Los educadores deben tomar conciencia, sin tardar, de esta falta de adaptación y realizar el esfuerzo de rejuvenecimiento que se impone [...] 'Quitémonos el sombrero ante el pasado, pero preparémonos con ropas nuevas para el porvenir', escribía hace veinte años un pedagogo inglés, SANDERSON. (Freinet, 1996b: 24-25)

Este párrafo resulta revelador al señalar de manera clara al menos tres cuestiones sustantivas: primero, la escuela tradicional está en crisis y debe reinventarse; segundo, el reconocimiento de la crisis no es razón para negar sus méritos históricos, lo que equivale a decir que podemos avanzar reconociendo los aportes de quienes nos antecedieron (instituciones y personas); y, tercero, que la regeneración de la institución educativa es labor de las y los educadores/as. Este último punto resulta un elemento de fundamental importancia y está ligado a la pregunta sobre quién es el sujeto político y pedagógico que hará posible revitalizar a la escuela. Concluye Freinet que están invitados/as todos y todas los y las educadores y educadoras.

Plantea, así, la tensión y el desafío para que el proceso de transición convierta a una minoría lúcida en mayoría o totalidad: “Orgullosos de nuestro pasado, fuertes por nuestra experiencia, lanzamos vanguardias vigilantes y esclarecidas. Pero debemos ser todos los educadores del pueblo quienes, mezclados con el pueblo, en la lucha del pueblo, hagamos realidad la escuela del pueblo” (Freinet, 1996b: 26). Él asumió desde muy temprano la exigencia de construir un poderoso movimiento pedagógico que impulsara, desde las propias instituciones educativas, una educación de la vida y para la vida.

Pero –advertamos finalmente aquí– utilizar lo existente para avanzar en su transformación no implica negar la existencia de proyectos en disputa. Como dice Freinet: “No hay educación ideal, no hay más que educaciones de clase” (Palacios, 1999: 94).

Los fines y medios de la nueva educación

Freinet reflexiona sobre el fin que debe perseguir la nueva escuela. Frente al interés corto de los padres y madres –que esperan que los y las niños/as aprueben sus exámenes– o de la sociedad y la “política oficial”, incapaz de mirar más allá del presente, muy otra debe ser la prioridad de la creación a realizar:

Frente a estas dos concepciones interesadas, que no tienen en cuenta, ni una ni otra, el punto de vista del niño, nosotros debemos definir el verdadero fin educativo: el niño desarrollará al máximo su personalidad en el seno de una comunidad racional a la que él mismo sirve y que le sirve. Cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, que se prepara así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada. (Freinet, 1996b: 28)

Había entonces que superar la escuela tradicional, memorística, y dar cauce a una nueva actividad pedagógica. Dejar atrás las viejas prácticas e ir desplegando una nueva propuesta que dejaba de centrarse en el conocimiento para pasar a poner el foco en los/as niños y niñas. ¿Qué elementos debían tenerse en cuenta?: “Ya no daremos más importancia a la materia que se memoriza, ni a los rudimentos de las ciencias que se deben estudiar sino: a) a la salud y al ánimo vital del individuo [...]; b) a la riqueza del medio educativo; c) al material y a las técnicas que, en este medio, permitirán la educación natural, viva y completa que defendemos” (Freinet, 1996b: 29).

¿Cuál será el principio educativo fundamental de su propuesta?
El trabajo:

El trabajo será el gran principio, motor y filosofía de la pedagogía popular, la actividad a partir de la cual se desarrollarán todas las adquisiciones. En la sociedad del trabajo, la escuela regenerada y encauzada de este modo se integrará perfectamente al proceso general de la vida ambiental, constituyendo una rueda del gran mecanismo del cual hoy se ve apartada demasiado arbitrariamente. (Freinet, 1996b: 29-30)

A lo largo de sus textos hay diferentes definiciones acerca de lo que Freinet entiende por una pedagogía del trabajo o su idea fundamental que comprende al trabajo como principio organizador de la pedagogía. La necesidad de trabajo es

...la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social, que tenga un fin perfectamente comprendido, a la medida de las posibilidades infantiles, y presente una gran amplitud de reacciones: fatiga-reposo; agitación-calma; emoción-apaciguamiento; miedo-seguridad; riesgo-victoria. Hace falta, además, que el trabajo salvaguarde una de las tendencias psíquicas más urgentes sobre todo en esta edad: el sentimiento de poder, el deseo permanente de superarse, de ganar victorias grandes o pequeñas; de dominar a alguien o a algo. (Palacios, 1999:100)

Como hablamos de niños/as estamos dando cuenta de procesos, de etapas madurativas, de necesidades y posibilidades diferentes. Las categorías de “juego-trabajo” y, más tarde, de “trabajo-juego” resultan útiles para Freinet, en la medida en que permiten captar el proceso de adquisiciones que marchan en dirección a una cultura del trabajo. ¿Pero de qué trabajo se trata? No es, cabe consignar, un modelo de trabajo fragmentado, enajenado y opresor sino, por el contrario, tendiente al empoderamiento, la integralidad del desarrollo y el poder de la producción desenajenada, propia y colectiva. En relación al carácter educativo del trabajo como creación individual y social, juega un papel central la idea del cooperativismo. La idea de la cooperativa –que supone la formación de una colectividad que hará nacer un ordenamiento con sus reglas y mecanismos de participación y funcionamiento para satisfacer necesidades comunes– forjará una noción diferente de disciplina escolar. La disciplina no es una imposición externa y vertical: en esta concepción está basada en una democracia protagónica y participativa así como en la existencia de una planificación del trabajo escolar que, del mismo modo, combina lo individual y lo colectivo.

Recrear esta Escuela Popular centrada en el trabajo requerirá reformular el espacio y su uso; el tiempo y su distribución, reinventar las técnicas y los instrumentos. Advierte Freinet que, aunque los discursos suelen aceptar la crisis de la escuela y la necesidad de la renovación, muy raramente se pasa el límite del reconocimiento discursivo: la vieja escuela sigue latiendo detrás de los discursos que

denuncian su obsolescencia. Se proclama el fin de la vieja educación, pero en los hechos casi nada ha cambiado.

Dicho esto, Freinet reflexiona sobre el proceso de transición. Advierte que “Aquí no se trata de quemar en un ataque de rabia todos los vestigios del pasado para sacrificarlos a un porvenir agitado e inquieto, dominado por la velocidad y la máquina. Esta adaptación se hará bajo el signo del equilibrio y de la armonía al servicio de la vida. Y esto supone una educación [...] basada en la [...] tradición; una formación...” (Freinet, 1996b: 31) Sus indicaciones dan cuenta acerca del modo en que lo nuevo parte de lo existente. Y tales orientaciones son muy necesarias y fértiles hojas de ruta:

...no descuidamos ninguna de las necesidades sociales de la escuela, no subestimaremos ni el problema financiero, ni el de la formación y readaptación de los maestros. Cualesquiera que sean las convulsiones que acompañan el nacimiento de un orden nuevo, nuestra revolución deberá nacer del orden existente, construir el futuro en el seno del presente, convencer más que imponer y convencer no con palabras, sino con la evidencia de un progreso esencial en la organización, por el deslumbramiento de una eficacia multiplicada, por la irradiación casi mística del entusiasmo que anima a los que, como precursores, se han atrevido a abrir las vías salvadoras de esta readaptación. (Freinet, 1996b: 31-32)

Freinet sabe que la escuela nunca va a estar a la vanguardia del progreso social, aunque se pueda proclamar teóricamente tal propósito. Esto es así pues está demasiado condicionada por las estructuras, las culturas y los actores que reproducen el orden. Asumiendo esa frontera, hace un llamamiento a forzar los límites:

... la escuela va siempre a la zaga de las conquistas sociales con un retraso más o menos lamentable. Nosotros debemos reducir este retraso y esto constituirá ya una apreciable victoria. El feudalismo tuvo su escuela feudal [...], el capitalismo ha engendrado una escuela bastarda [...]. Si el pueblo accede al poder, tendrá su escuela y su pedagogía.

No esperemos más para adaptar nuestra educación al mundo nuevo que va a nacer. (Freinet, 1996b: 32)

Contra un currículum de “migajas”

Al pensar la escuela nueva no se priva de cuestionar las formas compartimentadas de construcción del currículum en la escuela capitalista. Denuncia con una muy potente metáfora la idea de un trabajo escolar “a migajas”. Aquí hay un núcleo muy fuerte de la crítica a la vieja escuela, que el neoliberalismo ha retomado y profundizado como principio organizador del conocimiento:

“Yo trabajo a migajas”, dice un autor. No hay más que migajas en nuestra vida de educadores. Ni siquiera conseguimos juntarlas, lo cual sería inútil. [...] Migajas de lectura, caídas de una obra que ignoramos y que tiene gusto a pan duro [...]. Migajas de historia, enmohecidas unas, apenas cocidas las otras [...]. Migajas de cálculo y migajas de ciencias, como piezas mecánicas, signos y números que hubiera dispersado una explosión [...]; Migajas de moral [...] Migajas de arte...; Migajas de clases, migajas de horas de trabajo, migajas de recreos... ¡Migajas de hombres! Son los peligros de una escuela que alinea, compara, clasifica y vuelve a clasificar, ausculta y calibra esta migaja. Urge una educación que evite el estallido irreparable y que haga fluir sangre nueva en la función viva y constructiva de la pedagogía del trabajo. (Freinet, 1996a: 40-41)

Así, un principio fundamental que organizará la escuela nueva, en consonancia con las luchas actuales y la construcción de la sociedad del porvenir es el trabajo. Y, aunque la experiencia es un elemento sustantivo de la nueva pedagogía, no se trata de negar el papel de la teoría sino de ligar la práctica y la teoría de manera de educar personas libres, integrales, solidarias:

Lejos de nosotros el pensamiento de que los libros, el razonamiento lógico y la palabra ilustrada sean superfluos o inútiles. Son la condición del progreso. Pero no deben entrar en acción más que cuando la experiencia ha echado los cimientos y hundido las raíces en la vida individual y social. Nuestro papel, y nuestra función, en este grado primitivo que condiciona las construcciones ulteriores, será precisamente el de actuar, comprobar, comparar, probar, ajustar; probar y ajustar no solamente los materiales brutos o las piezas más o menos fabricadas, sino elementos de creación y de vida. [...] Si, en esta bifurcación, queremos sustituir la Escuela de la palabrería por la Escuela del trabajo, si queremos aprender a forjar forjando, es necesario buscar, crear y fabricar los utensilios de trabajo a la medida de nuestras necesidades y de nuestras posibilidades; tenemos que aprender o volver a aprender a servirnos de ellos en las múltiples incidencias de las vidas que nos son confiadas. [...] Ya que ni el pensamiento, ni el sentimiento, ni la exigencia social, ni la lógica, ni el arte estarán ausentes en este taller generoso donde, forjando, se prepararán los herreros conscientes del porvenir. Transformar, técnicamente, la Escuela de la saliva y de la explicación, en un inteligente y flexible taller de trabajo, he aquí la tarea más urgente de los educadores. (Freinet, 1996a: 108-109)

Una teoría del aprendizaje

Un elemento relevante a la hora construir esa pedagogía nueva se basa en clarificar no sólo cómo enseñan los y las educadoras, sino cómo aprenden o cómo construyen el conocimiento las y los niños/as. Es preciso construir no sólo una “teoría de la enseñanza” sino una “teoría del aprendizaje”.

Es muy importante tener claridad sobre cómo ocurren los procesos de aprendizaje. Sin tal conocimiento, ninguna fórmula, ningún camino lograrán los fines propuestos de la nueva pedagogía que pasa

por el desarrollo integral del/la niño/a como sujeto pleno/a de una comunidad.

El paso de una etapa a la siguiente no es un asunto externo, sino interno. Vosotros podéis facilitararlo, ayudarlo, acelerarlo; no podríais evitarlo impunemente para pasar de un salto a la etapa superior. Este paso es tanto más rápido cuanto más estimulante sea el medio, mayores las posibilidades del individuo para asimilar el mundo, y más inteligente sea dicho sujeto, en este caso no consideramos a la inteligencia en su sentido estrictamente escolar. (Freinet, 1996b: 63)

Freinet afirma el valor del propio camino, de la experiencia:

Nadie puede comer por nosotros; nadie puede hacer por nosotros el experimento necesario que tiene como finalidad el andar a pie o en bicicleta. Desdichada educación la que pretendiera, por medio de la explicación teórica, hacer creer a los individuos que pueden acceder al conocimiento por el conocimiento y no por la experiencia. No produciría más que enfermos del cuerpo y del alma, falsos intelectuales inadaptados, hombres incompletos e impotentes por falta de haber lanzado, siendo niños, piedras en los estanques. (Freinet, 1996a: 54-55)

En tal sentido se advierte no sólo contra el teoricismo. También resulta inviable intentar apurar los tiempos del aprendizaje:

Verdaderamente los pedagogos son los únicos que pretenden quemando etapas, tener más éxito que la naturaleza y obstinarse orgullosamente en sus errores a pesar de la evidencia de sus fracasos. Recuperemos nuestra confianza en la vida y tengamos la seguridad de que es capaz de conseguir que los individuos asciendan, sin estar deformados, desvitalizados, desde las actividades básicas hacia la instrucción, la cultura, la ciencia y el arte, hasta la suprema conquista de una espiritualidad que es la señal manifiesta de la superioridad humana. [...] La escuela debe sentir y respetar ese interés y ese ritmo, aunque éstos no coincidan con las normas pedagógicas que habíamos previsto; dejaremos que el niño elija su actividad dentro del marco de las necesidades de la comunidad contentándonos con

ayudarle a conseguir el objetivo, a avanzar con éxito hacia la maestría y la perfección. (Freinet, 1996b: 64-65)

Una teoría de la enseñanza y la importancia del método

Una línea metodológica que parte de la vida y se funda en la idea de niño/a como centro de la ocupación pedagógica. Hay, antes que nada, una fundamentación metodológica que defiende la exigencia de respetar la experiencia no sólo para que los y las niñas aprendan bien, sino como clave de una buena enseñanza. Les habla a los enfoques que deben aplicar las y los educadores:

Cualquiera sea la etapa de la vida que consideremos, la educación verdadera se logra mediante un principio general de experiencia por tanteo que prima sobre otros métodos más o menos científicos. La educación sistemática cae en un error cuando pretende sustituir con sus métodos racionales a un proceso que es la misma ley de vida. Todo lo que puede y debe hacer es enriquecer al máximo esta experiencia por tanteo, acelerar su evolución para permitir la elevación máxima de los individuos hacia la eficacia social y humana. (Freinet, 1996b: 34)

¿Cómo se construyeron las técnicas Freinet?

El punto de partida no ha sido ni puede ser la teoría sino la práctica. Así se fue construyendo el abanico de criterios, recursos, dispositivos y procesos para ir cimentando una escuela popular que tienda puentes entre el pasado y el porvenir:

En el lento perfeccionamiento que hemos perseguido durante treinta años, no hemos partido nunca de la teoría pedagógica para elevarnos a la realidad constructiva. Nuestras realizaciones son siempre, exclusivamente, el fruto de una experiencia por tanto practicada en

el propio trabajo escolar con los niños, en el ambiente normal de la escuela popular. Ninguna de nuestras innovaciones tiene su origen en una idea a priori que se trata de hacer pasar a los hechos, sino que hemos adaptado los instrumentos antiguos, y forjado y perfeccionado los nuevos en el propio trabajo día a día. Lejos de quedar satisfechos con los primeros éxitos, hemos percibido sus insuficiencias y debilidades, teníamos conciencia clara de los vacíos que debíamos cubrir, sin dejar de buscar, mediante tanteos, los ajustes materiales y técnicos que pudieran hacer más eficaz todo nuestro sistema educativo. [...] Si nuestras prácticas no hubiesen sido así [...] habríamos fracasado, como tantos otros también que habían probado antes, porque los principios del trabajo escolar y del trabajo industrial no son idénticos en absoluto. Partiendo del trabajo escolar de los niños, hemos creado, pieza a pieza, todo nuestro material escolar, perfeccionándolo luego. Lo mismo ha sucedido con el fichero escolar, que responde a una necesidad nueva, cuya interesante retrospectiva mostraría la emocionante serie de tanteos. También ocurre lo mismo con la ilustración, los planes de trabajo y todos los detalles de la nueva organización del trabajo escolar. (Freinet, 1996b: 54-55)

Esta intervención resulta muy interesante pues valora tanto una actitud reflexiva y colectiva como el rescate de los instrumentos disponibles uniendo de otro modo el tiempo pasado, las disponibilidades del presente y los asomos al porvenir. ¿Qué papel, por tanto, están llamados a jugar las y los maestros/as? El/la maestro/a es el alumbrador de la escuela nueva. Freinet se dirige a ellos y ellas cuando los y las interpela: “A ellos les corresponde hacer que surja de la escuela tradicional, incluso de la vida de las comunidades rurales, el taller complejo, manual, intelectual y artístico, que formará armoniosamente al hombre completo y activo de la sociedad del mañana”. (Freinet, 1996b: 60)

Pero, ¿cómo han de jugar su papel el educador y la educadora? Se impone otra perspectiva en su rol, en el contenido y las formas de su intervención:

El maestro deja de ser guardián para convertirse permanentemente en consejero y auxiliar. [...] En la práctica el maestro debe hacer como el mecánico que vigila a un grupo de máquinas y puede descansar en el quicio de la puerta cuando todo funciona. Pero en cuanto oye un ruido sospechoso, nota un descenso del ritmo o un fallo, tiene que apresurarse a echar aceite, acelerar un mecanismo o aminorar la marcha de un rodamiento. Éste será el nuevo papel del maestro que, consecuentemente, puede muy bien trabajar a grupos de alumnos en dos salas que se comuniquen. (Freinet, 1996b: 58)

Otro elemento, a menudo suscitado en la vida escolar, tiene que ver con el orden y la disciplina. Mientras los sectores conservadores propician una lógica punitiva, que a través de la amenaza, el premio y el castigo condicionan las conductas individuales y colectivas, Freinet le opone la disciplina del trabajo, la autodisciplina consciente:

Y, ¿por qué disciplina? Sabed desde el principio que, si aplicáis la prueba de fuerza con los niños, habéis perdido de antemano. Salvaréis vuestra autoridad y obtendréis el silencio y la obediencia, con la condición aún de estar siempre en guardia para evitar las burlas y las zancadillas. No habréis hecho ningún trabajo constructivo a fondo, ya que, a lo mejor, sólo habréis enseñado costumbres de pasividad serviles, recubiertas siempre de hipocresía y rencor. El niño, felizmente, escapa a ello, a causa de todos los recursos de su vida desbordante y por su habilidad en franquear los obstáculos que halla a su paso. [...] Entrevemos, por suerte, una solución: la disciplina cooperativa del trabajo. ¿Os habéis dado cuenta de cuán fáciles de soportar y prudentes son vuestros hijos, cuando están ocupados, totalmente, en una actividad que les apasiona? El problema de la disciplina ya no se plantea: basta con organizar el trabajo de manera entusiasta. Miradlos componer o imprimir un texto periodístico, decorar la clase, hacer cerámica, terminar su plan de trabajo, efectuar cortes o montajes eléctricos. Entonces os dais cuenta de cuánto y de qué manera puede cambiar la noción de disciplina. (Freinet, 1996a: 135)

La cuestión de las técnicas y las herramientas asume un lugar de gran relevancia. En el debate histórico de las pedagogías, es posible

registrar una escisión entre las discusiones alrededor de los fundamentos y las cuestiones vinculadas a las técnicas; entre el para qué y el cómo. Freinet es un educador que se propone abordar ambas cuestiones de manera simultánea y eficazmente articuladas.

En primer lugar, porque Freinet desde el inicio reivindica la exigencia de que todas las educadoras y educadores puedan apropiarse y enriquecer un camino compartido de creación de una nueva pedagogía. En segundo término, tema que es evidente, la cuestión del “cómo” se convierte en un momento tan importante como el de la definiciones de los fines (el para qué). Hablar de sentidos sin decir cómo es un ejercicio de diletantismo; hablar del cómo sin hablar del para qué es activismo irreflexivo. En este sentido la ideación del “plan de trabajo” en el plano general e individual se convierte en una herramienta muy potente:

El maestro no se contentará ya con ordenarlo todo, hora tras hora, haciendo uso de su propia autoridad, sino que establecerá los planes de trabajo con la colaboración de los niños. Es preciso prever: 1. Un plan de trabajo general, establecido para una semana, y teniendo en cuenta las necesidades que imponen el medio y los reglamentos, así como un mínimo de disciplina colectiva. 2. Un plan de trabajo individual para una semana, en el cual el niño apunta las tareas que quiere y debe efectuar, cuya ejecución él mismo vigila. Sin el plan de trabajo, el alumno puede ser sometido y dominado a voluntad. [...] Con el plan de trabajo, el alumno queda libre, por así decirlo, dentro del marco de ciertos límites que ha medido y aceptado previamente. Dentro de estas fronteras puede ir a su paso, medir el avance de su trabajo, darse prisa para luego descansar, o dedicarse a otras actividades más apasionantes. Con esta práctica adquiere, incluso desde muy joven, la noción de orden, del dominio de sí mismo, de confianza, de amor al trabajo terminado que se desarrollará como conciencia profesional, equilibrio y paz conquistada a brazo partido mediante la virtud del trabajo. (Freinet, 1996b: 51-52)

En relación con los dispositivos, la introducción de la imprenta ha sido una gran innovación pues permite organizar una cadena de

“trabajos-juegos” y “juegos-trabajo” que modifican radicalmente los vínculos, la dinámica y el escenario del aula. La elaboración de textos libres por parte de alumnos y alumnas, la selección del texto a imprimir, su impresión definitiva, todo este gran proceso de trabajo, o conjunto encadenado de trabajos, se convierte en el centro de las clases de Freinet. Hemos visto aquí arriba la planificación colectiva e individual, que se encadenan con esta labor de la imprenta, generando una dinámica orgánica que permite, sin descuidar los conocimientos que exige el currículo oficial, inscribirlos en otra propuesta pedagógica.

Algunos nudos centrales

En su libro *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Jesús Palacios (1999) aborda con agudeza los aportes de la pedagogía de Freinet. En el capítulo “Freinet: una educación para el pueblo” despliega la creación del gran educador francés aunque –señala desde el principio– se trata de un trabajo colectivo que rebasa el indudable mérito del propio Freinet.

Como educador de su tiempo, el escenario revela el fracaso de la escuela renovadora y una suerte de “desvanecimiento” de los acervos de la “escuela nueva” o “activa”. Cuando Palacios se pregunta por las causas de este fenómeno advierte dos. La primera es que Montessori o Decroly, grandes productores/as de ideas y métodos, eran médicos/as. “Lanzaron al viento, dice Freinet, la semilla de una educación liberada, pero ni trabajaban la tierra en la que la simiente debía germinar, ni se cuidaban personalmente de acompañar y dirigir el nacimiento y crecimiento de las nuevas plantas” (Palacios, 1999: 91). Es decir que los/as técnicos/as de base –educadores/as– carecían de organización, de instrumentos y de técnicas que permitieran concretar sus formulaciones. Pero, la segunda razón de este desvanecimiento no se encontrará en la institución escolar sino en el contexto más amplio, en los límites estructurales y simbólicos impuestos por

la sociedad capitalista. La escuela no educa sino que proporciona grandes dosis de instrucción, a tono con las necesidades de la expansión de las relaciones sociales capitalistas según la forma que tal expansión requiera.

El punto de partida de la propuesta de Freinet es político, criticando desde una perspectiva dialéctica a la vieja escuela y comenzando a construir –desde su práctica concreta– una escuela popular, de la vida y para la vida, históricamente actualizada en función de los intereses populares, y comprometida con la transformación emancipadora de la Humanidad.

Freinet no plantea una mera impugnación, *in toto*, del viejo modelo educativo sino que lo asume como punto de partida para la transformación. Reconoce los alcances y los límites de la vieja escuela, y va planteando la exigencia de una transición hacia la nueva educación. En la misma clave de Jesualdo Sosa nos anuncia la existencia de una “pedagogía-tránsito” que requiere según Freinet del concurso de la totalidad del colectivo docente.

Los rasgos de la pedagogía a crear se basan en una concepción naturalista que pone en el centro de la escena no sólo unos fines –educar integralmente a cada niño y niña de modo que despliegue todas sus potencias e integre activamente un proyecto colectivo– sino unos medios para avanzar en esa dirección. Esos medios suponen el desarrollo de un enfoque epistemológico y político, un modo de construcción del nuevo método, unas herramientas probadas siempre en revisión, la creación de un sujeto político-pedagógico para llevarlo adelante.

La idea de una pedagogía centrada en el/la niño/a, le hace decir que es preciso tomarlo/a “no en el medio ideal que nos complacemos en imaginar, sino tal cual es, con sus impregnaciones y reacciones naturales y también con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales basaremos nuestro proceso educativo” (Palacios, 1999: 97).

Casi finalmente un elemento muy importante es la dimensión organizativa. En efecto, tanto en el plano de la creación y despliegue de las “Técnicas Freinet” como en el de su posterior expansión

anclada en las instituciones escolares, se resalta como construcción excepcional su alcance masivo dentro y fuera de Francia. En este sentido tal vez sea la experiencia más extendida y fértil dentro del sistema educativo en la búsqueda de forzar los límites de la escuela capitalista. La creación de un Sujeto Colectivo Político y Pedagógico ha sido tal vez el ensayo más ambicioso en el siglo XX dentro de procesos políticos que no se propusieron la reorganización socialista del sistema.

Conclusiones del período

Los treinta años transcurridos entre el fin de la Segunda Guerra Mundial y el punto de cambio neoliberal –a mediados de los años setenta del siglo XX– fueron un escenario de enorme complejidad y contradicción en todos los planos de la vida social incluido, claro está, el educativo.

La configuración de bloques civilizatorios antagónicos profundizó la fractura abierta con la Revolución Bolchevique en la Rusia zarista para instalar en el horizonte planetario la idea de que la superación del orden capitalista no sólo era posible y necesaria, sino que ya estaba en marcha y que había una experiencia práctica, histórico-concreta que daba cuenta de la viabilidad del esfuerzo. En el momento de ruptura revolucionaria del orden en Rusia, la naciente Unión Soviética se convirtió en un laboratorio social de debates, de ensayos, de construcciones nuevas. El proceso posterior de centralización y concentración del poder– apurado por la factores externos e internos– puso un freno a las dinámicas creadoras de la sociedad soviética. Por cierto, ese modelo resolvió una gran cantidad de problemas y necesidades de grandes sectores sociales que antes de la revolución carecían de los más elementales derechos. En los países que acompañaron la construcción del socialismo real –proceso realmente heterogéneo– en el período que analizamos hubo respuestas eficaces a la elevación del nivel de vida de las respectivas

sociedades. Al mismo tiempo, la URSS fue un apoyo fundamental en procesos insurgentes en muchos lugares del mundo: en Asia, en África y en América Latina fueron muchas las experiencias cuya continuidad hubiese sido muy difícil sin la presencia de la URSS y el campo socialista. En el campo educativo propiamente dicho la educación reconfigurada no logró una forma radicalmente diferente, en todo caso sí alcanzó a efectivizar promesas de escolarización que nunca se cumplieron cabalmente en los países capitalistas hasta entonces; y también a plasmar algunos de los principios de la escuela nueva o activa.

En el mundo capitalista la configuración fue muy heterogénea, tanto dentro del campo de los países maduros como en el de los países más limitados por su sometimiento y escaso grado de desarrollo de su estructura productiva.

En América Latina y el Caribe ocurrieron fenómenos sumamente contradictorios. Por un lado, EE. UU. ejerció de todos los modos posibles su influencia en la región. La creación de organismos regionales (OEA, TIAR, etc.), la imposición de gobiernos títeres, muchos de ellos bajo la tutela de las Fuerzas Armadas o la cooptación de gobiernos civiles fueron canalizando las orientaciones para las políticas públicas. Por otro lado, los movimientos populares no cesaron en sus luchas y construcciones, alcanzando en algunos momentos conquistas electorales de gobiernos de orientación nacional, popular y democrática como el de Juan Domingo Perón en Argentina, Getulio Vargas en Brasil, Jacobo Arbens en Guatemala, entre otros, gobiernos que fueron interrumpidos por asonadas y golpes militares que reinstalaron gobiernos dóciles al mandato de EE. UU.

En el plano de la educación se dieron también toda suerte de novedades de diversa índole. Entre los países alineados con Occidente se registró –con distintos ritmos y velocidades– una expansión de los sistemas educativos a través de una batería de medidas legislativas, financieras, de infraestructura que se vieron en la ampliación de la matrícula en todos los niveles y muy particularmente en el primario.

En el campo de los países socialistas, el avance de la democratización de la educación se vio obturado por los procesos de centralización del poder en el marco de la guerra fría, aunque –como siempre ocurre– el panorama no fue homogéneo.

Entre los países capitalistas no hubo novedades cualitativas relevantes que hayamos podido registrar, con excepción de algunas experiencias puntuales. La Universidad de Buenos Aires en el período 1956- 1966, o la misma en 1973-1975 marcaron una interesante ruptura con la aplicación de los principios del movimiento de Reforma Universitaria en el primer caso y la invención de la Universidad Nacional y Popular en el segundo. Se trató de dos intentos muy valiosos de poner a la institución universitaria al servicio de la transformación social, y cada una de estas experiencias marcó una huella, con todos sus alcances y sus límites. Entre las consecuencias de este proceso, una fue la ampliación, profundización y complejidad del campo científico, que en este capítulo reflejamos a modo de visibilización en la perspectiva de Varsavsky.

En los sistemas educativos formales hubo ensayos que, en los márgenes, lograron también dejar un valioso acumulado histórico: Luis Fortunato Iglesias, Olga y Leticia Cossettini en Argentina o Jesualdo Sosa, Julio Castro y Miguel Soler Roca en Uruguay enriquecieron una valiosa tradición política y pedagógica desde el Río de la Plata.

Otro afluente de alternativas pedagógicas fueron los movimientos sociales y sus espacios específicos dedicados a lo educativo. En los años sesenta y setenta Paulo Freire junto con otras expresiones valiosas en el continente generaron iniciativas que consolidaron la corriente de la Educación Popular.

De los distintos ensayos conocidos, fue la experiencia de Celestin Freinet la que alcanzó la mayor proyección no sólo en cuanto a un modelo de escuela nueva, popular, democrática sino por la extensión a más de un millón y medio de educadores y educadoras de Francia y España que dejaron allí plantada esa huella. Hubo, desde luego, muchas experiencias que no alcanzamos a reflejar aquí, tanto

por los límites espacio-temporales como, a su vez, por la falta de conocimiento sobre muchas de ellas que intuimos, de las que oímos hablar casual y lejanamente y que reclaman un serio trabajo de investigación.

Por su parte, a nivel mundial –con epicentro en EE. UU.– se fue configurando con creciente precisión una pedagogía de la productividad y la eficiencia. Convergieron en tal construcción la pedagogía por objetivos, la pomposamente denominada “Educación Asistida por Ordenador” (con mucho más de “instrucción” que de educación) y la Teoría del Capital Humano.

De ese choque de perspectivas y proyectos se fueron consolidando cuatro grandes tradiciones. Nos referimos a la tradición de la Educación Conservadora, la de la Educación Pública, la de la Educación Mercantil-Tecnocrática y la de la Educación Emancipatoria. Es posible reconocer alianzas, fusiones parciales, acciones compartidas, tácticas o coyunturales de estas grandes corrientes pero cada una de ellas respondía a un origen diferenciado, a unas referencias institucionales diferentes, a finalidades y contenidos también específicos.

La Educación Conservadora era la heredera de la tradición desplegada bajo el ala de la Iglesia Católica y con el aval de las élites aristocráticas. El siglo XX ha enriquecido esta corriente con otras instituciones que se sumaron al objetivo de formar para una sociedad jerárquica y estratificada en la cual cada quién estaba (está, estará) llamada/o a jugar un papel, el que le corresponde a su origen de clase, de etnia o de género.

La educación pública es una construcción sumamente contradictoria en la que se introdujeron tanto elementos de la educación conservadora como emancipadora. Esta corriente se constituyó en base a las concepciones elaboradas a partir de las políticas públicas y desde la constitución de los sistemas educativos liberales que se enfrentaron históricamente al poder cultural y educativo de la Iglesia Católica fundamentalmente. Su origen, nacido de la confrontación con la Iglesia y de la existencia de elementos progresivos de la corriente liberal fundadora, se mezcló con posiciones del propio

Estado o de las y los educadores de carácter conservador, o neocolonial. Sin embargo, este proyecto (contradictorio) se sostuvo como un espacio de defensa de lo común, de lo popular y de lo transformador.

La educación mercantilista, eficientista y tecnocrática nació con el capitalismo, expresándose de muy diversas maneras.

La educación emancipadora, ubicada a lo largo de la historia, dentro y fuera del sistema educativo, inclusive antes de él tiene un largo recorrido. En América Latina un punto de referencia ineludible es Simón Rodríguez y otras expresiones del propio siglo XIX como José Martí o, en el siglo XX, muchos de los pedagogos, pedagogas y pedagogías que hemos referido, alimentaron este proyecto inconcluso.

Las tres décadas gloriosas no alcanzaron a cumplir las promesas de los sectores más lúcidos del capitalismo. Tampoco las promesas abiertas por la Unión Soviética llegaron a plasmarse en una sociedad y una educación liberadas.

En el próximo capítulo abordaremos, en los años sesenta y setenta, las aportaciones del reproductivismo y la experiencia de Paulo Freire. Estas miradas críticas de la educación en el capitalismo no vieron venir el modo en que sus cuestionamientos serían retomados por el proyecto neoliberal para reconfigurar el orden capitalista. Pero ese análisis será producto de un momento posterior.

Capítulo 9

Perspectivas anti-hegemónicas en los años setenta

De Althusser a Paulo Freire

Introducción a la coyuntura de los setenta

Los años setenta marcaron un punto de inflexión en la dinámica mundial: el capitalismo de bienestar ingresó en una fase de crisis; y el campo socialista –y muy particularmente la Unión Soviética– atravesó también un creciente nivel de estancamiento.

La década anterior había expresado cambios profundos y en muchas direcciones: los procesos de descolonización en Asia y África, la guerra de Vietnam, el Mayo Francés, la oleada de golpes militares en América Latina, la consolidación del toyotismo como un modo de producción superador del fordismo en eficacia, etc. El mundo estaba en ebullición, y se aproximaba un momento de redefiniciones después de dos décadas de recomposición del orden capitalista, de expansión del orden socialista. Sabemos lo que ocurrió en las décadas siguientes: la emergencia del neoliberalismo como respuesta a la crisis del capitalismo, el desmantelamiento del campo socialista

y la disolución de la Unión Soviética. Lo veremos en próximos capítulos. Estas novedades tuvieron un elevado impacto en la vida de los Sistemas Educativos Nacionales, se introdujeron en las dinámicas institucionales, intentaron la reconversión violenta de las relaciones pedagógicas.

En estas páginas nos abocaremos a abordar tres perspectivas que –aunque hunden sus raíces en la historia– tuvieron un particular desarrollo como cuestionamientos al capitalismo y a la educación capitalista.

Por un lado, las aportaciones –con sus alcances y sus límites– de las denominadas “corrientes reproductivistas”. No es ocioso advertir que, cuando nos referimos a los trabajos de Althusser, Bourdieu y Passeron, y Baudelot y Establet, no nos referimos a experiencias concretas sino, más bien, a unas miradas críticas sustantivas a la educación como expresión del capitalismo de su tiempo. Este nivel de abordaje, –el de las ideas educativas, el de las críticas–, tiene lugar en el campo de la educación en distintas instancias. Los argumentos que allí se esbozan contribuyen a fortalecer posicionamientos, a justificar o cuestionar formas y contenidos de los distintos niveles del campo educativo, son utilizados como armas en los momentos de querellas educativas. Pero son, desde luego, cosas diferentes que las propias experiencias que, a su vez, constituyen condensaciones concretas de apuestas, construcciones y propuestas.

En segundo lugar, trabajaremos con la perspectiva antiautoritaria, siguiendo la propuesta de Jesús Palacios (1999) en su libro *La Cuestión Escolar*, en donde parte de la Escuela Moderna del gran maestro anarquista Ferrer i Guardia y continúa con otras propuestas con fundamentos de inspiración libertaria como las de la pedagogía institucional. En este punto nos obligamos a volver a inicios del siglo XX para recuperar la experiencia de gran pedagogo Ferrer i Guardia por considerarlo un antecedente muy valioso de las corrientes pedagógicas que, con sus amplísimos matices, pusieron el centro de su preocupación en desmontar los rasgos autoritarios del modelo escolar hegemónico.

Finalmente, analizaremos elementos de la propuesta de Paulo Freire como expresión de un momento muy fértil de creación de un proyecto de educación popular liberadora desde Nuestra América. Por cierto, ni la primera ni la última: tomando como punto de partida el legado de Simón Rodríguez, tras Freire continúan otras aportaciones muy valiosas en el filo del siglo XX y XXI.

Las perspectivas reproductivistas

Las perspectivas a las que haremos referencia cuestionan desde el paradigma marxista los rasgos y tendencias de la educación en el capitalismo. Las perspectivas o corrientes denominadas “reproductivistas” ensayan y aportan una valiosa crítica al orden social y educativo; a sus instituciones, sus estructuras, sus relaciones; a las subjetividades que conforma o a la cultura que despliega entre otras cuestiones. Hemos sostenido también que existen antecedentes que pueden ser considerados, con toda justicia, un acumulado que enriqueció las críticas en los años setenta.

En el caso de la educación, desde Rousseau, pasando por Simón Rodríguez, Antonio Gramsci o Aníbal Ponce existen muy valiosas producciones que han permitido visibilizar y hacer inteligibles muchas formas de reproducción del orden que asumen una apariencia de “normalidad” incuestionable. El gran mérito de estas producciones es desnaturalizar lo que las élites, en cada momento histórico, se empeñan en perpetuar con el consenso de victimarios/as y víctimas. Las estructuras y relaciones injustas son sometidas a un escrutinio fundado. Las perspectivas, en cada tiempo histórico, permiten ver y comprender realidades que, detrás de las apariencias de normalidad, consuman las más diversas formas de discriminación, sometimiento o desigualdad.

Hay, con todo, diferentes modos de encarar la crítica. En los casos de *Sobre la ideología y el Estado* (Althusser); *La reproducción* (Bourdieu y Passeron) o *La escuela capitalista* (Baudelot y Establet), estamos en

presencia de reconocidos textos y autores clásicos de la teoría crítica marxista. En ellos el esfuerzo se centra en la denuncia fundada de los elementos que, desde la educación, contribuyen a la reproducción ampliada del capitalismo.

Otros trabajos no sólo expresan una crítica al estado de cosas existente sino que prevén (y proveen) claves y propuestas para su superación. Es el caso del informe presentado por Simón Rodríguez en Caracas, en 1794, titulado “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”, no sólo emprende una aguda crítica de la vieja escuela colonial en los agitados tiempos de la lucha independentista sino que aporta ideas para superar, a través de otro modelo pedagógico, aquella escuela autoritaria, conservadora y discriminadora.

Una tercera nota a tener en cuenta es que, en el caso de los textos sobre los cuales trabajaremos, fueron producidos en Francia en los años setenta cuando ya la oleada insurgente del Mayo Francés había sido contenida y el capitalismo benefactor aseguraba condiciones de vida para las mayorías sociales en ese país muy superiores a las anteriores a la guerra. Posiblemente por esa razón, estos trabajos hayan tenido más ecos en regiones como América Latina y el Caribe, donde las injusticias eran muy pronunciadas y había un estado insurgente en muchos de nuestros países, donde Althusser se convirtió en materia de formación de multitud de militantes y de educadores/as en esa década del setenta.

Un cuarto elemento tiene que ver con los efectos paradójicos de la teoría crítica, seguramente no deseados –por decirlo de algún modo– por los autores de marras. Muchas de las críticas promovidas por estas perspectivas han sido utilizadas por la derecha para impulsar cambios regresivos, en este caso, en educación. Es sumamente interesante analizar que las ideas que circulan entran en una dinámica de luchas por la interpretación, por el sentido, por su traducción práctica.

A continuación nos proponemos recorrer algunos conceptos clave de la mirada de las expresiones más trascendentes de la perspectiva reproductivista. No es esta una exégesis de los textos que tomamos como referencia, sino un intento de lograr la captación de los aspectos más relevantes del enfoque y algunos de sus principales conceptos para entender su aporte a la crítica de la educación capitalista.

La reproducción del orden

Althusser aporta una mirada más general sobre el funcionamiento del capitalismo y el papel que el Estado y sus instituciones juegan en ese proceso. En relación con las relaciones sociales más amplias, recupera la idea formulada por Karl Marx acerca de que toda formación social, si pretende perdurar en el tiempo, debe reproducir de modo ampliado los medios de producción, las fuerzas productivas y las relaciones de producción. En cuanto a la reproducción de las fuerzas productivas –en particular, la fuerza de trabajo– aquí es importante, para el capital, atender a dos objetivos relacionados: proveer los conocimientos técnicos para su calificación acorde al proceso laboral, y, tan o más importante, alcanzar entre los y las miembros de la clase trabajadora la incorporación y aceptación de los valores y cosmovisión de la clase dominante.

Toda élite dominante y dirigente de una sociedad fundada en relaciones de dominación debe asegurar por todos los medios –combinando la coerción y el consenso– esta reproducción ampliada, de manera que, prolongándose en el tiempo, pueda perpetuarse al máximo posible. Desde luego, sabemos por el conocimiento de la historia de las sociedades humanas, que tal pretensión tiene límites muy concretos y que a cada forma de organización social le llega su hora, siendo reemplazada por un nuevo orden. El campo de la política y muy particularmente el Estado– como relación social y como red institucional– es sede del poder y terreno de disputa. En la lectura más reproductivista desde el marxismo suele leerse al Estado y la

política como un aparato de dominación del que no puede esperarse otra cosa que una total funcionalidad respecto de los requerimientos de las relaciones predominantes de dominación. Digamos de paso que cuando referimos a las lecturas más reproductivistas del marxismo estamos argumentando que hay otras perspectivas nacidas del propio marxismo o fuera de él que, sin dejar de admitir el papel del Estado en la perpetuación del orden, advierten la existencia de disputas, tensiones y contradicciones en los que queda planteado, blanco sobre negro, la complejidad y dinámica de los procesos políticos e institucionales. Incluso existen valiosos/as intelectuales –me referiré a Michel Apple como un ejemplo paradigmático– que han comenzado sus análisis con una posición crudamente reproductivista y luego han modificado aquella perspectiva agregando estos factores de la contradicción, de la lucha y de la posibilidad de ampliar los límites de lo establecido. Ahora sí podemos re-visitar a Althusser.

Althusser advierte que el ejercicio de la dominación del Estado se da a través de una densa red institucional, y distingue dos funciones del aparato de Estatal: la atinente a los aparatos “represivos” (ARE– Aparatos Represivos del Estado) y la correspondiente a los aparatos “ideológicos” (AIE– Aparatos Ideológicos del Estado). Mientras que los primeros tienen como función predominante el abordaje y “solución” de los conflictos por vía de la coerción, los AIE trabajan sobre el campo simbólico, a través de la ideología en el marco de la construcción de hegemonía, de creación de un sentido común conformista y de respuesta a los ensayos anti-hegemónicos. Es claro que una sociedad estructurada en base a relaciones de explotación, dominación e imposición cultural, incorpora al conflicto como un marco permanente: los y las seres humanos tienen a menudo la propensión a la libertad y a la justicia, de modo que suelen luchar contra los órdenes que limitan severamente ambos horizontes. Dicho de otro modo: el conflicto es permanente en el marco de relaciones sociales antagónicas y cada sistema social estructurado en base a relaciones de esta índole ha estado atravesado por la resistencia y la contestación de las y los afectados/as, o de quienes se solidarizan con ellas y ellos.

En este marco conceptual althusseriano, uno de los aparatos ideológicos más significativo y eficaz, es la escuela. Siendo que la familia es otra de las instituciones ideológicas, se produce aquí una sinergia entre los distintos AIE para asegurar la educación de un/a ciudadano/a conformista y un/a trabajador/a productivo/a. Como advierte con lucidez Althusser, un aparato ideológico que durante muchos años y diariamente “atiende” a una población masiva de niños, niñas y jóvenes tiene una indudable eficacia. Pero, para que el AIE escolar pueda llevar eficazmente su labor debe proclamar su neutralidad política ocultando sus verdaderos objetivos. El discurso oficial suele proclamar la laicidad y cientificidad en la institución escolar, la transmisión de ciertos patrones culturales y también el ejercicio de modos de poder, dispositivos y reglas “naturales”, “incuestionables”, y en lo posible, “eternos e inmutables” (pretensión, esta última, insostenible pues la realidad muta de manera permanente). Un elemento que señala finalmente Althusser es la crisis del sistema escolar que se enraíza en el campo de la política o, más precisamente, dado el nivel de desarrollo de la lucha de clases:

La crisis, de una profundidad sin precedentes, que hace tambalearse por todo el mundo el sistema escolar de tantos Estados, a menudo asociada a una crisis [...] que sacude el sistema familiar, adquiere un carácter político, si consideramos que la Escuela (y el par Escuela-Familia) constituye el Aparato Ideológico del Estado dominante. Aparato que desempeña una función determinante en la reproducción de las relaciones de producción, de un modo de producción amenazado en su existencia por la lucha de clases mundial. (Palacios, 1999: 436)

Esos primeros años setenta parecían ser el escenario de una definición próxima del triunfo del socialismo realmente existente. Pero tal pronóstico no ocurrió en aquella coyuntura.

Ideas sobre los sistemas educativos y la reproducción del orden

En su libro *La reproducción*, Bourdieu y Passeron nos presentan una teoría del sistema de enseñanza. Es decir, se colocan en un espacio intermedio entre un nivel de análisis más abstracto (de cómo la educación expresa la reproducción del orden social más amplio) y más concreto, a nivel del modo en que tales lógicas reproductivas se expresan en el funcionamiento de la red institucional.

Un elemento central del planteo reproductivista tiene que ver con el concepto de “violencia simbólica”. El sistema educativo la ejerce de un modo específico:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza simbólicas. [...] el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quién lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia. (Palacios, 1999: 437)

Bourdieu y Passeron denuncian la doble arbitrariedad de la acción pedagógica:

Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad. [...] Fijémonos primeramente en el poder arbitrario. Su fundamento hay que verlo en las relaciones de fuerza entre las clases; las clases dominantes lo son precisamente porque imponen su poder a los dominados, poder que no es naturalmente suyo, sino que lo ostentan en función de su posición dominante sobre las demás clases. (Palacios, 1999: 438)

El poder arbitrario se impone en la acción de comunicación que es la relación pedagógica. Lo que se concibe como conocimiento válido está lejos de ser una definición objetiva y neutral: “la selección

de significados no se basa en ninguna ley o principio universal, sino que es arbitrariamente realizada en función de su adecuación a los intereses de clase de los grupos dominantes. Estos grupos necesitan, para perpetuar su dominio, seleccionar aquellos contenidos que mejor expresen sus intereses” (Palacios, 1999: 438-439).

Otro elemento relevante es que la distribución del conocimiento ocurre según cánones clasistas, a su vez. El sistema educativo distribuye de manera diferenciada conocimientos y reconocimientos (certificaciones) que ponen a cada quién en su lugar, aunque en una dinámica disimulada tras la ideología del mérito y una serie de dispositivos que apuntalan esta forma de funcionamiento.

Este enfoque supone apreciar el sistema escolar no desde el punto de vista de su funcionamiento interno, sino en su relación con las determinaciones exteriores que rigen su marcha y que deben contribuir a la reproducción ampliada del orden.

La autoridad pedagógica

El ejercicio del control supone la existencia de una autoridad pedagógica: “Toda acción pedagógica necesita, para ejercerse, de una autoridad pedagógica que la imponga [...] la AP necesita necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica [...] y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla” (Palacios, 1999: 440).

Para disimular su aplicación, la acción pedagógica...

...es ejercida como una actividad neutra que escapa tanto a la forma de imponerla como a lo impuesto mismo, bajo la apariencia de una relación puramente psicológica. En el seno de la relación pedagógica se encuentra un significado social disimulado por las técnicas empleadas y los contenidos transmitidos, significado social que no es otro que el del poder de dominación de los grupos dirigentes. (Palacios, 1999: 440)

El “trabajo pedagógico” remite a la labor de inculcación eficaz, con una duración suficiente para asegurar una formación duradera, lo que Bourdieu y Passerón definen como “habitus” o la interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural transmitida por la acción pedagógica. Así...

...el trabajo prolongado de inculcación [...] produce un habitus duradero y transferible, o sea, inculcando al conjunto de los destinatarios legítimos un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción [...] el TP contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce. (Palacios, 1999: 444-445)

Ellos también distinguen la acción pedagógica primaria –que se desarrolla en el seno de la familia–, del trabajo pedagógico secundario que depende del primario. Hay una educación familiar que adopta ciertos patrones de comportamiento, una visión y determinados valores que luego son retomados por el sistema escolar que, de muchos modos, segmenta, redistribuye y discrimina la población estudiantil reproduciendo la estructura social clasista en el seno de las redes de instituciones educativas.

Bourdieu y Passeron abordan luego la organización del Sistema Educativo que debe traducir el mandato hegemónico para cumplir su función pues debe asegurar determinada estructura, roles, relaciones, dinámicas, dispositivos, subjetividades, cultura que permitan dar cauce a los procesos y lograr los objetivos planteados: producir el habitus, por así decirlo, ocultando su verdadera cara y naturalizando la violencia simbólica bajo la pátina de conocimiento riguroso y reglas objetivas y neutrales. Se va generando así la rutinización de la vida escolar, de sus mensajes, sus códigos, los discursos oficiales, los rituales, etc. Esta rutinización moldea el trabajo escolar y sus tipos de producción obturando la realización de trabajos heterodoxos. Los y las agentes asumen esta rutinización como parte de su labor.

Respecto de la naturalización u ocultamiento para producir (y reproducir) las condiciones institucionales de ejercicio de la violencia

simbólica, se debe institucionalizar la autoridad pedagógica y generar las condiciones para el trabajo pedagógico institucionalizado. Esto habilita a enmascarar la doble arbitrariedad de la acción pedagógica. Esta naturalización, ocultamiento, enmascaramiento de la autoridad escolar exime a quienes ejercen este papel de la tarea de conquistar y reconfirmar continuamente su autoridad. La “autoridad estatutaria” –según definen Bourdieu y Passeron– lleva a los y las individuos institucionalizados/as a aceptar el discurso sin preguntarse por las condiciones de su elaboración, ni por su valor: la acción pedagógica queda legitimada y su significado queda enmascarado.

Su mayor eficacia es la invisibilización de la violencia simbólica ejercida por un sistema escolar que, por diversas vías, lleva a cabo labores funcionales a los intereses dominantes, la presunta autonomía relativa lo recubre de un halo de neutralidad imposible e inexistente: “Nada refuerza tanto la autoridad institucional y la arbitrariedad cultural como la ilusión de los maestros y alumnos convencidos de la independencia de su discurso pedagógico y su actividad de aprendizaje, respectivamente” (Palacios, 1999: 449).

En *La escuela capitalista*, Baudelot y Establet se proponen hacer un análisis minucioso de la realidad del sistema escolar en Francia. Se retoma la idea ilusoria de que la escuela es un fenómeno único e igual para todos y todas, y si hay algunas diferencias en formas desiguales, se trata de caminos complementarios de un tronco común. La organización graduada parece confirmar esta idea de camino único, aunque a los escalones más elevados lleguen menos niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Pero tales diferencias en los rendimientos y reconocimientos se auto-justifican en la existencia de distintos capitales culturales, a través de teorías como la de los “dones” o talentos naturales.

No estaríamos así en presencia de una escuela única sino unificada para todos/as quienes la habitan. Pero, contra estas apariencias, la escuela única es en realidad una escuela dividida, y la escuela unificada no es sino una escuela diversificada... y desigual. Así, “la escuela capitalista esconde la realidad de un sistema escolar profundamente

injusto y discriminatorio cuya parte esencial está constituido por ‘secciones desvalorizadas, callejones sin salida y vertederos’ que llevan a los hijos del proletariado directamente a la escuela de la producción y los trabajos subalternos” (Palacios, 1999: 454).

Para Baudelot y Establet es preciso atender a distintos niveles de análisis. El primero es el nivel de instrucción: ellos detectan, en el censo de 1968, excluidos/as los y las aprendices y los y las estudiantes del ciclo superior, el 86,6% de la población posee, como mucho, el certificado de estudios primarios.

Una primera estrategia de selección es la lisa y llana exclusión escolar. Una segunda es el denominado fracaso escolar (con sus dispositivos de repetición o la llamada “deserción escolar”). Una tercera es la segmentación horizontal, (o coexistencia de distintos niveles de “calidad educativa” entre instituciones, turnos o secciones de un mismo nivel), que se combina con un cuarto de segmentación vertical o de sucesivas barreras para impedir la democratización del acceso a los niveles superiores. La quinta es una estructura de redes de escolarización humanística, comercial y técnica según la procedencia social de niños, niñas y jóvenes.

El análisis de los datos sociológicos de la población escolar revela para Baudelot y Establet que los y las niños/as de los sectores populares, cuánto más abajo están en la “escala social” más reproducen conductas de “autoexclusión” o la elección de los recorridos escolares menos valorizados quedando los mejores y más altos lugares a manos de los hijos de la burguesía como norma general.

En el análisis sobre el sistema escolar francés, nuestros autores detectan dos redes de escolarización. Una es la red secundaria superior y la otra es una red de escolarización primaria profesional. Por su lado, en cada nivel hay orientaciones humanísticas –con la presencia predominante de hijos e hijas de la burguesía–, comerciales para la pequeña burguesía y técnicas para obreros y obreras manuales.

En cada circuito o red, por su parte, se imponen diferentes perspectivas y contenidos:

...por una parte, a los futuros proletarios se les asesta un cuerpo compacto de ideas burguesas simples; por otra, los futuros burgueses aprenden, a través de toda una serie de aprendizajes, a convertirse (en pequeña o en gran escala) en intérpretes, actores e improvisadores de la ideología burguesa. [...] cada red escolar fabrica su producto ideológico –para unos el del acatamiento, para otros el de la dominación– y la reproducción permanente de ese producto está asegurada por ser una de las partes de un sistema escolar cuya función esencial es la de reproducir el sistema de relaciones sociales impuesto por el capitalismo. (Palacios, 1999: 470-471)

El origen de la distinción ocurre en la educación primaria: allí se da el mayor número de repeticiones pues, como demuestran datos oficiales de 1967, sólo el 30% de las niñas y el 24% de los niños finalizó el nivel primario en el tiempo teórico establecido. Y esas minorías coinciden con su extracción de clase:

¿Qué se esconde detrás del adelanto o la normalidad del 76% de los hijos de clases superiores, y del retraso del 64% de los hijos de obreros? El aprendizaje del niño comienza mucho antes que su aprendizaje escolar [...] que va precedido por toda la etapa de desarrollo anterior a la entrada en la escuela, etapa del desarrollo en la que se adquieren un conjunto de saberes, de aptitudes y de formas (y facilidad o no) de expresión que serán determinantes para el éxito escolar posterior. Puesto que la de la escuela burguesa es una pedagogía normativa, que se funda y construye sobre las normas de la ideología y la cultura burguesas, los niños que no se hayan impregnado, en sus aprendizajes preescolares, de esas normas y cultura, es decir, que no hayan crecido en el seno de la burguesía, se encontrarán en una franca inferioridad de condiciones respecto a los que lo hayan hecho. (Palacios, 1999: 472-473)

Para explicar estos procesos –naturalizando y enmascarando una estrategia clasista discriminatoria– hemos señalado ya que se han creado explicaciones como la “teoría de los dones” junto con dispositivos como la medición del “cociente intelectual” que permiten legitimar un régimen de reproducción de la desigualdad escolar.

Las conclusiones sobre estos procesos y sus resultados no deben buscarse en el sistema educativo y la institución escolar sino en un orden social estructurado jerárquicamente en clases que tienen entre sí relaciones que pueden ser caracterizadas como de sometimiento, opresión y desigualdad. Y si el problema es político –dicen nuestros reproductivistas– la solución sólo puede encontrarse en la política. La idea de democratizar la enseñanza es imposible y es errónea. La lógica de funcionamiento del sistema escolar hace inviable la idea igualadora dentro de la escuela y si, por su parte, esto ocurriera sería negativo por cuanto encubriría una relación estructural radicalmente injusta como la que sostiene el sistema capitalista.

Michel Apple como puente entre el reproductivismo y el crítico-reproductivismo

La incorporación de Apple en este lugar tiene un objetivo que es preciso explicitar. Él fue formado en el paradigma reproductivista, sus primeros trabajos tienen esa perspectiva y, a partir de su propia experiencia pedagógica e intelectual, fue evolucionando al incorporar elementos que indujeron una mirada más rica, más compleja, más dialéctica y más eficaz no sólo para “leer el mundo y la educación” sino para actuar dentro y fuera de las instituciones escolares. Tomando la frase utilizada por Freinet –“nos sacamos el sombrero ante el pasado y nos sacamos la chaqueta frente al porvenir”– valoramos los indudables aportes del reproductivismo. Señalamos sus límites y seguimos el recorrido por pensamientos que, como los de Apple, arrojan nuevas luces para interpretar y para intervenir.

Nacido en 1942 en el seno de una familia humilde y políticamente militante en corrientes de izquierda radical, Michel Apple es el caso de una persona en torno a la cual se cruzan muchos mundos. Su labor como educador en escuelas primarias y secundarias se fue imbricando con la militancia sindical y política a la par de su inserción en el mundo académico. Estas múltiples pertenencias, probablemente,

le han dado una perspectiva diferente a su práctica. Nosotros/as que estamos lejos de él, leemos y percibimos en su producción teórica la mezcla muy fértil de realidades y utopías.

Su mirada, a nuestro juicio, es particularmente estimulante toda vez que la crítica que despliega contra la educación capitalista va acompañada de la reivindicación de las resistencias y del reconocimiento de márgenes para forzar los límites de la acción contra-hegemónica. Apple refiere a las reformas educativas de su país como “modernización conservadora”.

Nacido y criado en EE. UU., vivió y sufrió en carne propia la gradual imposición y despliegue del neoliberalismo. En ese contexto originario, a fines de los años setenta, Apple recupera a Marx y a Gramsci, no sólo para analizar la génesis de los sistemas educativos en el capitalismo sino para seguir su desenvolvimiento, sus novedades, sus diferentes aristas. Realiza una lectura crítica estimulada por su maestro Basil Bernstein y potenciada con la influencia de Bourdieu.

Su extensa producción bibliográfica gira en torno a la educación en el escenario de las luchas políticas, sociales y culturales en el cual sitúa la escuela como un reflejo de las confrontaciones entre quienes ostentan el poder y entre quienes generan resistencias. Él se preocupa, como punto de partida, por el modo en que la clase dominante elabora la cultura hegemónica y el modo en que esta creación es traducida al mundo escolar. Y no sólo estudia cómo tal imposición ocurre, sino qué resistencias –anti-hegemónicas o no– operan dentro del campo de la educación. Reflexiona profundamente acerca del modo en que la hegemonía encarna concretamente no sólo en las subjetividades sino en las prácticas, en los dispositivos, en las relaciones, en las estructuras. Por caso, cuando analiza el modo en que se construye el currículo se pregunta cuestiones muy importantes e intenta esbozar respuestas pertinentes, relevantes, fértiles. Se pregunta entonces en relación al carácter reproductor de la dinámica escolar, a propósito del modo en que se construye el currículo:

Hay que tomar muy en serio las siguientes preguntas de la tradición selectiva: ¿de quién es el conocimiento?, ¿quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y se enseñó de este modo? ¿Y por qué a este grupo particular? No basta, sin embargo, con el simple hecho de formular estos interrogantes. Hay que tratar también de vincular estas investigaciones con las concepciones en competencia de las ideologías y el poder social y económico. De ese modo se pudo empezar a obtener una valoración más concreta de las vinculaciones entre el poder económico y política y el conocimiento puesto a disposición (y el no puesto a disposición) de los estudiantes. (Apple, 1986: 18)

En *Ideología y currículo* (1986) argumenta acerca del modo por el cual el currículum opera cómo un dispositivo de selección y, en consecuencia, no es el instrumento neutral u objetivo que suele mostrarse en algunos ámbitos académicos. Advierte desde el inicio de este texto que él defendía la idea de que “la educación no era una empresa neutral, que, por la naturaleza misma de la institución, el educador se veía implicado en un acto político, fuera o no consciente de ello” (Apple, 1986: 11). A lo largo del texto va desgranando elementos históricos y conceptuales en la relación entre currículum, conocimientos legítimos, campos científicos, relaciones sociales y poder. Recuperando en el libro *Educación y poder* (1987) lo construido en *Ideología y currículo*, dice que:

Durante el proceso comprendí que era necesario analizar tres elementos básicos de la enseñanza. Eran las acciones recíprocas y aplicaciones cotidianas del currículum que ocultan normas y valores importantes; la estructura formal del conocimiento escolar –es decir, el currículum explícito– que se planifica y se fundamenta sobre textos y materiales pasados por los profesores; y finalmente las perspectivas que los educadores (véanse las opiniones de Gramsci sobre el papel de los intelectuales) utilizan para planificar, organizar y evaluar lo que ocurre en la escuela. (Apple, 1987: 36)

En *Educación y poder* el punto de partida del análisis es la caracterización de una crisis planetaria que tiene su faceta económica pero

también la dimensión cultural y la política. Si bien se reconoce el valor de las tesis de la reproducción, es decir, “el papel de las instituciones educativas para preservar lo existente” (Apple, 1987: 29), advierte que reducir la lectura de la escuela a mero aparato reproductor supone una lectura insuficiente, mecanicista.

Porque la escuela no es ‘únicamente’ una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual. Esta tesis falla en dos puntos fundamentales. Primero, la visión de los estudiantes como receptores pasivos de los mensajes sociales. [...] El planteamiento de la reproducción también es simple en otro sentido. No habla, y por tanto niega, que las relaciones sociales capitalistas sean intrínsecamente contradictorias en algunos aspectos básicos. (Apple, 1987: 29-30)

Al mismo tiempo, las “instituciones ‘superestructurales’ tales como la escuela gozan de un significativo grado de autonomía relativa” (Apple, 1987: 33). Tan o más interesante, a propósito de las contradicciones entre la dominación y la resistencia, es cuando agrega complejidad al indicar que existen resistencias culturales informales que pueden estar al servicio de la reproducción del orden.

Despliega algunas ideas no sólo sobre la educación como campo contradictorio sino que sugiere estrategias de lucha:

...la escuela es un lugar de producción y reproducción. Pero no solamente de producción y reproducción de agentes, conocimiento e ideologías sino de tendencias contradictorias, cada una de las cuales puede tener un significativo impacto sobre la otra. Basándome en esto, he sugerido estrategias y acción en varios terrenos: en las escuelas y universidades incluyendo los currículums, la democratización del conocimiento técnico, utilizando y politizando la cultura que viven los estudiantes y profesores, etc.; y fuera de la escuela, incluyendo prácticas educativas en sindicatos obreros progresistas, grupos feministas y políticos, etc., y en la acción política para construir un

movimiento democrático y socialista de masas en Estados Unidos. (Apple, 1987: 179)

Así...

...no basta con la crítica del funcionamiento de nuestro sistema. Hay que acompañarle de 'propuestas' (concretas) para un modelo social alternativo (que podemos llamar socialista). Estas propuestas no se pueden pedir a otros países porque deben adaptarse a las condiciones actuales de, en mi caso, el pueblo americano y contrariar los intereses del capital. (Apple, 1987: 185)

Su libro *Teoría crítica y educación* (1997) aborda, entre otras cosas, las formas y el contenido de la recomposición neoliberal-conservadora del orden. Entre la cosas que advierte es que la radicalización de los movimientos sociales en los años sesenta y setenta en EE. UU., en lugar de consolidar políticas públicas democráticas...

...suministraron el espacio político dentro del cual la reacción de-rechista pudo incubar y desarrollar su proyecto político. [...] Así, las reformas del Estado logradas por –digamos– movimientos minoritarios de los años sesenta en los Estados Unidos, y las nuevas definiciones de los derechos individuales encarnados por dichas reformas, 'proveyeron de una gran variedad de blancos a los 'contra-reformistas' de los años setenta. Los neoconservadores y la nueva derecha la continuaron con su propio 'proyecto' político. Fueron capaces de re-articular temáticas ideológicas particulares y reestructurarlas nuevamente alrededor de un movimiento político. [...] Y estas temáticas estaban vinculadas a los sueños, esperanzas y miedos de muchos individuos. (Apple, 1997: 96)

De igual manera en *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora* (1993) y en el más reciente *Educar como Dios manda* (2002) describe cómo operan las instituciones de poder en relación con la escuela. Para él, aunque la institución escolar tiene relativa *autonomía* y otros ritmos, se ve invadida por estas mismas *ideologías* provenientes del mercado: la intromisión,

especialmente, se hace en los currículos, o mejor en dispositivos tales como los textos, juegos y materiales didácticos con objetivos y resultados prediseñados y estandarizados para que profesores/as y estudiantes los manipulen.

En el libro colectivo *Escuelas democráticas*, compilado por Apple y J. A. Beane, publicado en 1997, se pasa a una fase diferente de conceptualización, a tono con la estrategia señalada por Apple de dar la batalla dentro del sistema escolar. En aquél texto se comienza precisando algunas definiciones que recorreremos brevemente para continuar luego con la descripción de experiencias concretas de valiosas aportaciones políticas, culturales y pedagógicas de inspiración emancipadora y anti-hegemónica.

Partiendo de un horizonte democrático para pensar la escuela, Apple y Beane señalan que:

En medio de los extendidos ataques de la educación, debemos mantener viva la larga tradición de la reforma democrática de la escuela, que ha desempeñado un papel tan valioso haciendo que muchos centros sean lugares vivos e intensos para los que acuden a ellos. En lugar de renunciar a la idea de las 'escuelas públicas' y descender por el camino hacia la privatización, tenemos que centrarnos en aquellas que funcionan. (Apple y Beane, 1997: 15)

Apple y Beane cuestionan una retórica contradictoria desde las voces oficiales, hablando de EE. UU., desde luego: se valora a las escuelas públicas mientras se las acusa a la vez de ser las responsables de una crisis educativa casi terminal. Se abona la idea del poder local mientras se implementan dispositivos cada vez más eficaces de alcance nacional con currículos universales y pruebas estandarizadas. Se habla de estimular el pensamiento crítico y se aumenta la censura de programas y materiales de las escuelas. "Las necesidades de las empresas y la industria son, de repente, metas primordiales de nuestro sistema educativo" (Apple y Beane, 1997: 16).

Incluso la democracia a veces se cae del dominio de la boca de los y las neoconservadores y neoliberales, alimentando la confusión

general y, también, alimentando la fortaleza hegemónica del capitalismo en su etapa finisecular. El uso, por ejemplo, del término democracia “para favorecer las causas de las economías de libre mercado y los cheques de elección escolar, y para defender el dominio de los partidos mayoritarios...” (Apple y Beane, 1997: 19) da cuenta de la opacidad del término y de sus usos.

A lo largo del capítulo introductorio se formula una pregunta fundamental que hace de título de una de las secciones: “¿Qué es una escuela democrática?”. Allí se propone contestar a esta y otras preguntas a través de dos líneas de trabajo: “Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencia democrática a los jóvenes” (Apple y Beane, 1997: 24).

Respecto de la creación de estructuras y procesos democráticos se está pensando en la dimensión del poder en la institución y la generación de modos de gobierno y participación democráticos. La formulación entraña sus complejidades: ¿qué ocurre con una comunidad educativa dominada por mayorías fundamentalistas?, ¿cómo articular la tensión entre el bien común y los intereses particulares, sean los del tipo que sean? Aquí se toma como foco el concepto de “bien común” que rebasa los alcances de la comunidad escolar puntual. Este basamento tiene un elemento ético-político colectivista, pues funda la vida escolar en relaciones de colaboración y solidaridad en lugar de las de competencia:

En las escuelas democráticas las personas ponen de relieve constantemente la igualdad estructural en todas estas disposiciones, y en las decisiones de política que apoyan. [...] En una comunidad auténticamente democrática, se piensa también que todos los jóvenes tienen derecho a acceder a todos los programas escolares y a los resultados que la escuela valora. [...] se hace todo lo posible por eliminar el encauzamiento, las pruebas estandarizadas y otras medidas que tan a menudo niegan este acceso por razones de raza, género y clase socioeconómica. (Apple y Beane, 1997: 27)

Este modelo supone también un tipo de educador y educadora lúcido/a:

Los educadores comprometidos con la democracia se dan cuenta de que es probable que las fuentes de desigualdad en la escuela se encuentren también en la comunidad. Como mínimo, entienden que es demasiado fácil que la vida en el exterior disipe las posibilidades que se originan en las experiencias democráticas en la escuela. Viéndose a sí mismos como parte de la comunidad más amplia, tratan de extender la democracia a ella, no sólo para los jóvenes, sino para todas las personas. En resumen, quieren la democracia a gran escala; la escuela es tan sólo uno de los sitios en que se centran. Este es un punto crucial. (Apple y Beane, 1997: 27)

El concepto es claro: la desigualdad atraviesa la escuela pero su origen hay que buscarlo en la organización social más amplia. Así, un educador o una educadora, es realmente democrática/o cuando, por un lado, trata de compensar en el interior de la institución escolar la desigualdad de origen pero, por el otro, cuando lucha por superar un orden social esencialmente injusto y reproductor de la desigualdad de clase, sexual, racial, nacional, etc. Ambas dimensiones para Apple y Beane están estrechamente vinculadas, son complementarias e indisolubles.

Otro elemento de importante significación en torno a las instituciones democráticas remite al hecho de que una escuela democrática viva exige un esfuerzo agotador y plantea una dinámica repleta de conflictos. Una primera lucha en cada institución, bastante extendida, es que el gobierno practicado históricamente en las escuelas no es precisamente la democracia sino todo lo contrario.

A menudo, los que están comprometidos con la educación democrática se sitúan en una posición de conflicto con las tradiciones dominantes de la escolarización. Es probable que sus ideas y esfuerzos se enfrenten, casi a cada paso, a resistencias tanto de quienes se benefician de las desigualdades de las escuelas como de aquellos que están más interesados en la eficiencia y el poder jerárquico que en el difícil

trabajo de transformar las escuelas de abajo arriba. (Apple y Beane, 1997: 29)

Se vislumbra la dimensión del desafío que está repleto de acechanzas pero también de posibilidades. Y, sin embargo, esto es apenas una parte del trabajo. Otra que para Apple y Beane será de primer orden es la democratización del currículo. ¿Qué significa esto?

Un elemento sustantivo de una idea de currículum abierto es que...

...un currículum democrático subraya el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista. [...] Por desgracia muchas escuelas eluden constantemente esta obligación de diversas maneras. En primer lugar, reducen el abanico de conocimientos que la escuela presenta a lo que podríamos llamar el conocimiento 'oficial' o de posición social alta que la cultura dominante produce o apoya. [...] En segundo lugar, silencian las voces de los que están fuera de la cultura dominante, particularmente las personas de color, las mujeres, y, por supuesto, los jóvenes. (Apple y Beane, 1997: 30)

Las y los educadores democráticos saben que los conocimientos son elaborados por personas que portan intereses, valores y sesgos particulares. Esta certeza permite enfocar la enseñanza contribuyendo a que los y las jóvenes puedan ser intérpretes críticos/as de su sociedad. Se los/as alienta para que, al leer o escuchar determinadas conceptualizaciones, se pregunten quién lo dijo, por qué, por qué deberíamos creer tal teoría, quién se beneficia de ella:

En una sociedad democrática, ningún individuo o grupo de interés puede reclamar la propiedad en exclusiva de un conocimiento y significado posible. Del mismo modo, un currículum democrático incluye no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo. [...] Sin embargo, este proceso no es simplemente una conversación participativa sobre algo. Más bien, se dirige hacia la consideración inteligente y reflexiva de los problemas, los

acontecimientos y las cuestiones que surgen en el curso de nuestra vida colectiva. Un currículum democrático implica oportunidades continuas de explorar estas cuestiones, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas. (Apple y Beane, 1997: 34)

También se advierte que la apropiación democrática de conocimientos valiosos –en general asignados a hijos e hijas de las clases poseedoras– es parte de un proceso más amplio en el cual tales fuentes permiten comprender y relacionar la lectura del mundo, los problemas que la vida nos plantea. La idea de la unidad de la escuela con la vida –valga recordar– no es una novedad de Apple, quién recrea un viejo proyecto a las condiciones de fin de siglo de EE. UU. Vimos cómo la escuela activa, su relectura por Simón Rodríguez o Jesualdo Sosa, han sido antecedentes relevantes no sólo de reflexiones pedagógicas sino de experiencias con sus supuestos epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, políticos, didácticos. Apple cita a Dewey en su versión democrática al cuestionar la idea de que educar es acumular conocimientos. ¿Para qué sirve?, se pregunta Dewey, “si en el proceso el individuo pierde su alma; si pierde su apreciación de las cosas que valen la pena, de los valores a los que estas cosas hacen referencia; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, la capacidad de extraer el significado de las experiencias que tenga en el futuro” (Apple y Beane, 1997: 35). En este rescate de Dewey hay dos operaciones simultáneas. Se denuncia la vieja matriz de las modernas concepciones tecnocráticas que ponen en el centro del proceso educativo al conocimiento, frente a la posición defendida por la escuela activa que sostiene que el centro del proceso debe ser el o la niño/a. En segundo término, se advierte que la lucha de la antesala del siglo XXI hunde sus raíces siglos atrás y que se confrontan posiciones igualmente antagónicas.

Retomando un planteo anterior, Apple y Beane distinguen a las escuelas democráticas de otras denominadas progresistas en que la lucha por la igualdad no puede ceñirse al interior de la institución educativa (aunque también) sino trascenderla y operar en el plano

de la política y de las relaciones entre escuela y sociedad. Por su parte, el currículum democrático debe transferir esta perspectiva y dar herramientas para que los y las jóvenes puedan leer críticamente al mundo y tomar posición ante él.

Hasta aquí llegamos con Apple y algunas de sus conceptualizaciones más relevantes, aunque conservamos la esperanza de que sus reflexiones despierten la curiosidad de los y las lectores/as para profundizar su acervo. Vale la pena reflexionar acerca del recorrido hecho por nuestro autor y advertir que a lo largo del tiempo las personas, que son capaces de sintetizar valiosas experiencias o construir fértiles conceptualizaciones, no formulan teorías eternas sino que, sobre valores ético políticos, van madurando sus propias posiciones.

Y no es que hagamos esta afirmación con el fin de enjuiciar ninguna trayectoria ni recorrido sino que se trata, más bien, de una indicación epistemológica y metodológica. No ha sido el mismo Freire el que escribió *Pedagogía del oprimido* que el que escribió *Cartas a quien pretende enseñar*, veintitantos años más tarde. No era Freire el mismo, ni era igual el contexto de producción de ideas.

La lectura crítica de las pedagogías requiere un esfuerzo adicional de contextualizaciones por las coyunturas y las condiciones mismas de vida de los y las protagonistas cuyos textos venimos a reivindicar. Como dijo muy tempranamente Simón Rodríguez (2001): “Leer es resucitar ideas sepultadas en el papel: cada palabra es un epitafio, llamarlas a la vida es una especie de milagro, y para hacerlo es menester conocer los espíritus de las difuntas, o tener espíritus equivalentes que subrogarles. Un cuerpo con alma de otro, sería un disfraz de carnaval; y un cuerpo sin alma, sería un cadáver”. Así, nuestra operación de “resucitar ideas” requiere convocar y conocer a los espíritus de quienes las pronunciaron y comunicaron.

Un balance de claroscuros

La perspectiva de la corriente reproductivista merece un lugar en la reflexión sobre la pedagogía pues ha echado luz sobre las relaciones entre el sistema educativo y el sistema social capitalista. Sus análisis proveyeron categorías así como la visibilización de fenómenos políticos, político-educativos, culturales, ideológicos y pedagógicos, ocultos o enmascarados tras las retóricas liberales, ciertas visiones progresistas ingenuas o vertientes tecnocráticas.

Los rasgos hasta cierto punto arbitrarios de la denominada autoridad pedagógica, la supuesta neutralidad del currículo, los dispositivos de segregación educativa y, en general, la ligazón de la desigualdad educativa con la matriz desigualadora del orden social más amplio resultan eficaces antídotos contra las anteojeras ideológicas que resisten advertir las profundas relaciones existentes entre el sistema educativo y el orden social.

Como advierte la teoría crítico-reproductivista, que reflejamos con Michel Apple, el enfoque general de los y las autores reproductivistas niega alcances reales a la autonomía relativa que existe en el sistema educativo, la institución escolar y la relación pedagógica. La remisión última a las relaciones sociales más generales convierte al sistema educativo, sus actores y fragmentos en una maquinaria irresistible de producción de hegemonía y de preparación de mano de obra calificada para la producción capitalista. Dicho de modo complementario, la negación de los márgenes de lucha provoca consecuencias negativas importantes. Por un lado, convierte a los y las sujetos pedagógicos/as en simples partenaires de una obra escrita de inicio a fin, sin chances de disputar el sentido, los objetivos y los medios de sus prácticas pedagógicas.

Educadoras y educadores serían, según esta corriente, verdaderos/as “pedagógicidas” al servicio de la domesticación y la reproducción ampliada de las relaciones sociales capitalistas. Digamos de paso que el foco puesto en la dominación de clase –fenómeno central

de época– no debiera ignorar otras relaciones antagónicas como las impuestas por el patriarcado o las formas coloniales (o neocoloniales) modernas.

Entre las derivas paradójales que se deducen de este enfoque, el orden pedagógico sería inmodificable hasta el día de la Revolución para pasar, a partir de ese día, a formar en lógicas radicalmente democráticas y emancipatorias: nada de eso puede lograrse sin un largo ensayo que empieza antes del día en que las mayorías populares desalojan del poder a las viejas élites.

Las estructuras y los/as sujetos, en suma, son terreno y objeto de disputa antes, durante y después de los procesos de cambio profundos. El reproductivismo niega el margen de acción y su necesidad para ir anticipando, desde su especificidad, las notas de una educación inspirada en los valores de la nueva sociedad en construcción. Es así que Apple, nacido de la corriente reproductivista, expresa tal vez una muy valiosa reformulación de un punto de vista que ha hecho aportes indudables al pensamiento crítico y sobre todo a la acción transformadora de la educación y de la sociedad. No abundamos en la vida militante de Apple pero como docente, como dirigente sindical, como militante político ha logrado componer ese intelectual orgánico que refiere Gramsci.

Veamos, ahora, algunas propuestas que tuvieron inspiración libertaria y antiautoritaria. Como anticipamos, si bien estamos transitando contextos históricos, particularmente ahora la segunda mitad del siglo XX, cabe reconocer antecedentes que merecen ser visibilizados. Ferrer i Guardia, ácrata educador, debe ser parte de esta hebra de reconstrucción de experiencias libertarias. Su inclusión, “fuera de tiempo”, nos parece un indispensable acto de justicia cognitiva y pedagógica.

Un antecedente necesario: la pedagogía libertaria de Ferrer i Guardia

Francisco Ferrer i Guardia fue un revolucionario y pedagogo nacido en Barcelona en enero de 1859. Por los sucesos insurreccionales conocidos como “la semana trágica”, ocurridos en España en 1909, fue condenado a muerte por un tribunal militar y fusilado ese mismo año en su ciudad natal.

Decimos que era, en primer lugar, un revolucionario porque el sentido de sus acciones –principal pero no exclusivamente las pedagógicas– estuvo inspirado en la voluntad de transformar el mundo. Y decimos que es pedagogo porque ha elegido este campo específico creando una institución educativa –la Escuela Moderna– que tuvo una notable expansión en las primeras décadas del siglo XX a pesar del corto período de implementación que tuvo en vida del propio Ferrer i Guardia. En su primer año, la Escuela tuvo 70 estudiantes, en 1904, 126, en 1908 tenía 147 sucursales con mil alumnos y se fue extendiendo a otras regiones de España así como a otros países: Portugal, Argentina, Brasil, Rusia, EE. UU., etc.

Ferrer i Guardia defendió desde el principio un posicionamiento político: “Mi participación en las luchas políticas de fines del siglo pasado sometieron a prueba mis convicciones. Revolucionario inspirado en el ideal de justicia [...] a la política republicana dediqué mis afanes” (Ferrer i Guardia, 2002: 63). Precisaba más adelante su postura y su actitud: “Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario” (Ferrer i Guardia, 2002: 73).

Al mismo tiempo, Ferrer i Guardia tiene una fe inconmensurable en el poder de la educación: “Los grandes iniciadores del socialismo comprendieron que el principio de todo es la educación. Fourier y Robert Owen dieron ideas originales que no han sido comprendidas

o que han sido descuidadas” (Ferrer i Guardia, 2002: 111). Pero la valoración de la educación como, quizás, la más importante herramienta de transformación social no deja de reconocer los límites de la educación provista por el Estado burgués:

¡Qué no se ha esperado y se espera de la instrucción! La mayor parte de los hombres de progreso todo lo espera de ella, y hasta los últimos tiempos algunos no han comenzado a comprender que la instrucción sólo produce ilusiones. Cáese en la cuenta de la inutilidad positiva de esos conocimientos adquiridos en la escuela por los sistemas de educación actualmente en práctica; compréndese que se ha esperado en vano, a causa de que la organización de la escuela, lejos de responder al ideal que suele crearse, hace de la instrucción en nuestra época el más poderoso medio de servidumbre en mano de los directores. Sus profesores no son sino instrumentos conscientes o inconscientes de sus voluntades, formados además ellos mismos según sus principios [...] son muy raros los que han escapado a la tiranía de la dominación, quedando generalmente impotentes contra ella, porque la organización escolar les oprime con tal fuerza que no tiene más remedio que obedecer. [...] La escuela sujeta a los niños física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea, y les priva del contacto de la naturaleza para modelarles a su manera. [...] Educar equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar. (Ferrer i Guardia, 2002: 116-117)

Sus reflexiones lo llevan a pensar qué educador/a se necesita en función de cuál es el fin de una educación de inspiración libertaria:

...el verdadero educador es el que, contra sus propias ideas y sus voluntades, puede defender al niño, apelando en mayor grado a las energías propias del propio niño. [...] Estamos persuadidos de que la educación del porvenir será una educación en absoluto espontánea; claro está que no es posible realizarla todavía, pero la evolución de los métodos en el sentido de una comprensión más amplia de los fenómenos de la vida, y el hecho de que todo perfeccionamiento significa la supresión de una violencia, todo ello nos indica que estamos en terreno verdadero cuando esperamos de la ciencia la liberación

del niño. [...] No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida. La sociedad teme a tales hombres: no puede, pues, esperarse que quiera jamás una educación capaz de producirlos. (Ferrer i Guardia, 2002: 118-119)

Ferrer i Guardia concibe su propuesta como un momento de una construcción más ardua y prolongada, pues “el programa de la Escuela Moderna que yo había concebido y que habría de ser, no el tipo perfecto de la futura escuela de la sociedad razonable sino su precursora” (Ferrer i Guardia, 2002: 72).

En *La Escuela moderna* se advierte una reflexión que inter-vincula el campo de la cultura, la política, la epistemología y la pedagogía. Y lo hace con vistas a un horizonte de su proyecto educativo:

La verdad es de todos y socialmente se debe a todo el mundo. Ponerle precio, reservarla como monopolio de los poderosos, dejar en sistemática ignorancia a los humildes y, lo que es peor, darles una verdad dogmática y oficial en contradicción con la ciencia para que acepten sin protesta su ínfimo y deplorable estado, bajo un régimen político democrático, es una indignidad intolerable, y, por mi parte, juzgo que la más eficaz protesta y la más positiva actitud revolucionaria consiste en dar a los oprimidos, a los desheredados y a cuantos sientan impulsos justicieros, esa verdad que se les estafa, determinante de las energías suficientes y necesarias para la gran obra de regeneración de la sociedad. (Ferrer i Guardia, 2002: 74)

Se podrá ver en estos párrafos el sentido político de la educación y, a la vez, en qué medida el campo pedagógico es territorio de disputa entre proyectos domesticadores y emancipatorios. Por cierto, él no cree que la creación de esta educación pueda hacerse desde el aparato del Estado. Dice: “Más esta finalidad no puede lograrse sino

por la iniciativa privada. Las instituciones históricas, contaminadas con todos los vicios y las pequeñeces del presente, no pueden llenar esta hermosa función” (Ferrer i Guardia, 2002: 76). O, como advierte más adelante: “si con la pedagogía moderna pretendemos preparar una humanidad feliz [...] no podemos confiarla al Estado ni a otros órganos oficiales, siendo como son sostenedores de los privilegios, y forzosamente conservadores y fomentadores de todas las leyes que consagran la explotación del hombre por el hombre, inicua base de los más irritantes abusos” (Ferrer i Guardia, 2002: 92). Pero entiéndase bien el concepto de “iniciativa privada”, tan alejada de los principios educacionales de la Iglesia Católica en esa época y de los muy tangibles intereses mercantilistas del neoliberalismo educativo. Ferrer i Guardia expresa su desconfianza en un Estado y un sistema escolar colonizado por el clasismo, el sexismo y el dogmatismo.

La crítica a la escuela oficial es acompañada por la defensa de un modelo pedagógico, de una idea de niño/a, de un ideal educativo. Una y otra vez advierte que “todo el valor de la educación reside en el respeto de la voluntad física, intelectual y moral del niño [...] no es verdadera educación sino la que está exenta de todo dogmatismo, que deja al propio niño la dirección de su esfuerzo y que no se propone sino secundarle en su manifestación” (Ferrer i Guardia, 2002: 118).

Antes de inaugurar el establecimiento elabora y difunde el Programa de la Escuela Moderna en la cual establece sus objetivos pedagógicos comprometiéndose con la formación de niños y niñas instruidas, verídicas, justas y libres de prejuicios. En lugar del estudio dogmático, se impulsará el estudio de las ciencias naturales. El/la individuo es un fin central del proyecto pedagógico pero no sólo para que alcance un desarrollo integral y desenajenado sino para que sea útil a la sociedad y eleve el valor de la colectividad. En esta visión anarquista, pues, se ve el intento de equilibrar las tendencias entre el individualismo y la colectividad.

La ciencia es también una perspectiva que abona el racionalismo de la Escuela Moderna:

La ciencia, dichosamente, no es ya patrimonio de un reducido grupo de privilegiados, sus irradiaciones bienhechoras penetran con más o menos conciencia por todas las capas sociales. Por todas partes disipa los errores tradicionales, con el procedimiento seguro de la experiencia y de la observación, capacita a los hombres para que formen exacta doctrina, criterio real, acerca de los objetos y de las leyes que los regulan, y en los momentos presentes, con autoridad [...] indisputable, para bien de la humanidad, para que terminen de una vez para siempre con exclusivismos y privilegios, se constituye en directora única de la vida del hombre, procurando emanciparla de un sentimiento universal, humano. (Ferrer i Guardia, 2002: 79)

Esta educación científica conduciría a la formación de “inteligencias sustantivas, capaces de formarse en convicciones razonadas, suyas, propias, respecto de todo lo que sea objeto de pensamiento” (Ferrer i Guardia, 2002: 80).

Si la ciencia positiva –y su universalización– es un fundamento epistemológico de su propuesta, también el laicismo será otro pilar pedagógico. Laicismo entendido como el fin de toda enseñanza dogmática.

Por otra parte, hay referencias a una educación integral. En primer lugar, incorporando como principio pedagógico al sentimiento pues no se educa al ser humano/a disciplinando la inteligencia y relegando su sentimiento y su voluntad. Señala Ferrer i Guardia que “... es moneda corriente el divorcio entre el pensar y el querer. Debo a ello, ¡cuántas fatales consecuencias” (Ferrer i Guardia, 2002: 81).

Formar para transformar la realidad, contra todo dogmatismo y por los principios de la ciencia, de manera integral, ligando el pensamiento y el sentimiento, son líneas que se combinan con otros principios y fines pedagógicos, entre los que nos parece especialmente importante señalar el de la co-educación, tema al que dedica el capítulo cinco del libro:

El propósito de la enseñanza de referencia es que los niños de ambos sexos tengan idéntica educación que por semejante manera

desenvuelvan la inteligencia, purifiquen el corazón y templen sus voluntades, que la humanidad femenina y masculina se compenentren desde la infancia [...] Lo que se palpita, lo que se vive [...] como fruto y término de la evolución patriarcal, es la mujer no perteneciéndose sino a sí misma, siendo ni más ni menos que un adjetivo del hombre... atado continuamente al poste de su dominio absoluto. [...] El hombre la ha convertido en perpetua menor. [...] El trabajo humano, proponiéndose la felicidad de su especie, ha sido deficiente hasta ahora: debe ser mixto en lo sucesivo; tiene que estar encomendado al hombre y a la mujer, cada cual desde su punto de vista. Es preciso tener en cuenta que la finalidad del hombre en la vida humana, en frente de la misión de la mujer, no es, respecto de esta, de condición inferior ni tampoco superior, como pretenciosamente nos abrogamos. Se trata de cualidades distintas. Y no cabe comparación con las cosas heterogéneas. (Ferrer i Guardia, 2002: 84-85)

Así como alienta la coeducación de los sexos, se planea en la convergencia de niños y niñas de todas las clases:

Lo diré bien claro: los oprimidos, los expoliados, los explotados han de ser rebeldes, porque no han de recabar sus derechos hasta lograr su completa y perfecta participación en el patrimonio universal. [...] La coeducación entre pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, ésa es la escuela buena, necesaria y reparadora. (Ferrer i Guardia, 2002: 90-91)

Bajo la idea de una “educación para la higiene” se plantea la exigencia de la educación física así como educación e instrucción sanitaria para formar personas cuidadosas de su propio bienestar y el del prójimo. En este esquema también es valorado especialmente el papel del juego en los y las niños/as como dispositivo pedagógico. Ferrer i Guardia agrega como elemento que el juego es el deseo complacido por la actividad libre y este atributo lo convierte en un factor de primer orden de su proyecto pedagógico. Recuperando al pedagogo Froebel establece una relación del juego con el trabajo y del juego

con el fomento del altruismo: “todo juego bien dirigido se convierte en trabajo, como todo trabajo en juego. [...] Además, el juego es apto para desenvolver en los niños el sentido altruista. [...] En el juego es donde se debe orientar a los niños a que practiquen la ley de la solidaridad” (Ferrer i Guardia, 2002: 104-105).

¿Qué docentes hacen falta para qué educación?

Ferrer i Guardia destina en su libro un largo capítulo –el VIII– a reflexionar acerca del profesorado que hace falta para dar cauce e impulso al proyecto de la Escuela Moderna. Él comienza señalando la dificultad de conformar un colectivo pedagógico que pudiera hacer frente a la propuesta: “la práctica me demostró que esas personas no existían. ¡Cuán verdad es que la necesidad crea el órgano!” (Ferrer i Guardia, 2002: 106). Había en España maestros y maestras muy mal pagos, y muchos/as de ellos/as hacían parte de una junta de caciques en cada pueblo junto al cura, el médico, el boticario y el usurario dedicándose en muchos casos, cuando su paga no alcanza, a la educación particular. Los y las maestros/as laicos/as españoles/as, una minoría que, alentados/as por la propaganda librepensadora y el radicalismo político, eran más anticlericales que racionalistas. Estaban quienes habían caído presos/as de la rutina y los y las entusiasmados/as por la idea pero que carecían de nociones pedagógicas.

El problema era de solución difícilísima, porque no había más medio de preparación y adaptación que la escuela racional misma. Pero ¡oh, maravilla del sistema! Creada la Escuela Moderna por inspiración individual, con recursos propios y la vista fija en el ideal como criterio fijo, las dificultades se allanaban, toda imposición dogmática era descubierta y rechazada; todo incurso o desviación hacia el terreno metafísico era inmediatamente abandonada, poco a poco la experiencia iba formando esa nueva y salvadora ciencia pedagógica, y esto no sólo por mi celo y vigilancia, sino por los primeros profesores y en ocasiones hasta por dudas e ingenuas manifestaciones de los

mismos adultos. Bien puede decirse que si la necesidad crea el órgano, al fin el órgano satisface la necesidad. (Ferrer i Guardia, 2002: 107)

Ferrer i Guardia cuestiona que, en Francia, hay un programa único para todas las escuelas: “A las nueve de la mañana sabe el ministro de instrucción pública que todos los niños leen, escriben o calculan, pero ¿tienen todos los niños y también los profesores el mismo deseo a la misma hora? [...] La misma razón para todos los estómagos, la misma ración para todas las memorias, la misma razón para todas las inteligencias, los mismos estudios, los mismos trabajos” (Ferrer i Guardia, 2002: 109). Recupera la perspectiva de la escuela nueva, que plantea la necesidad de seguir a la naturaleza, respetando los tiempos y necesidades de cada niño y niña. Dadas las predisposiciones e intereses tan diferentes en cada ser humano/a, era preciso pensar una pedagogía capaz de desplegar estas inclinaciones.

En otra dimensión, esta vez ligada al poder, al ejercicio del control, a los dispositivos que se proponían regular la vida institucional, la propuesta desafiaba radicalmente lo existente:

En la Escuela Moderna no había premios ni castigos, ni exámenes en que hubiese alumnos ensoberbecidos con la nota de ‘sobresaliente’ medianías que se conformaran con la vulgarísima nota de ‘aprobado’ ni infelices que sufrieran el oprobio de verse despreciados por incapaces. Esas diferencias sostenidas y practicadas en las escuelas oficiales, religiosas y esencialmente estacionarias no podían ser admitidas en la Escuela Moderna [...] En crudo, somos adversarios impenitentes de los indicados exámenes. En el colegio todo tiene que ser efectuado en beneficio del estudiante. Todo acto que no consiga ese fin, debe ser rechazado como antiético a la naturaleza de una positiva enseñanza. De los exámenes no saca nada bueno y recibe, por el contrario, gérmenes de mucho malo el alumno. A más de las enfermedades físicas susodichas, sobre todo las del sistema nervioso y acaso de una muerte temprana, los elementos morales que inicia en la conciencia moral del niño ese acto inmoral calificado de examen son: la vanidad enloquecedora en los altamente premiados; la envidia roedora y la humillación, obstáculo de sanas iniciativas, en los

que han claudicado; y en unos y en otros, y en todos, los albores de la mayoría de los sentimientos que forman los matices del egoísmo. (Ferrer i Guardia, 2002: 124-125)

En el balance que el propio Ferrer i Guardia hace de la Escuela Moderna, señala que tuvo dos caracteres que permiten valorarla como un “felicísimo ensayo”: el primero es que:

...dio la norma, aún siendo susceptible de perfeccionamientos sucesivos, de lo que ha de ser la enseñanza en la sociedad regenerada. 2º Dio el impulso creador de esa enseñanza. No había antes enseñanza en el verdadero sentido de la palabra: había tradición de errores y preocupaciones dogmáticas de carácter autoritario, mezclados con verdades descubiertas por los excepcionales del genio [...]; la escuela era algo así como un picadero donde se domaban las energías naturales para que los desheredados sufrieran, resignados, la ínfima condición a que se les reducía. (Ferrer i Guardia, 2002: 205)

Ferrer i Guardia fue juzgado por un crimen que no pudo probarse –por el cuál fue absuelto–. No obstante, se le atribuyó la responsabilidad por un movimiento revolucionario pero estas acciones tuvieron como fin acallar su voz y, al mismo tiempo, advertir a las luchadoras y luchadores, en el campo de la educación y de la política, cómo terminan quienes se animan a ensanchar los límites de lo posible o dar caminos hacia la construcción de lo “imposible”. Cerramos con palabras de su defensor en el juicio, el capitán Galerzán:

Esta campaña es dirigida principalmente contra la persona de Ferrer por odio y temor a la educación dada a la clase obrera, sea en su Escuela Moderna, que lograron tiempo atrás cerrar, sea en la serie de libros publicados por la casa editorial por él fundada, por temor, repito, de que con ilustración los desesperados se ennoblezcan y sacudan yugos indignos de la raza humana. (Ferrer i Guardia, 2002: 208-209)

A confesión de parte, relevo de pruebas.

Breve conclusión y puente a la escuela antiautoritaria

La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia se revela como una huella potente y fértil en la construcción de una pedagogía emancipadora. Parte de una concepción que pone al niño y a la niña como centro de sus ocupaciones, que propicia la formación de sujetos autónomos/as y solidarios/as. Denuncia a las sociedades actuales como mecanismos de opresión y a sus sistemas educativos como espacios de reproducción de un orden injusto.

Esa educación debe integrar los sexos y las clases, debe estar guiada por los principios de la Naturaleza, debe ser integral y fomentar la libre expresión pero, sobre todo, la formación de sujetos autónomos/as, capaces de cambiar todo lo que deba ser cambiado, guiados por valores de justicia, de igualdad, de reconocimiento al prójimo.

De estas premisas concluye que la obra regeneradora de otra educación será obra de la voluntad de hombres y mujeres comprometidos/as con el ideario libertario.

Pero su mirada sobrepasa el nivel de la retórica: crea una institución que sólo tiene claridad sobre el rumbo: debe recrearse sobre sus postulados y reeducar a un colectivo docente que o bien carece de elementos pedagógicos o bien reproduce los modelos de sometimiento del niño y la niña.

Se prohíben los castigos, las recompensas y los exámenes, e incluso se orienta para la enseñanza de las disciplinas unos enfoques que consideren los valores. Un ejemplo es el llamado a un concurso para el estudio de la aritmética en el que se insta a una creación pedagógica que permita evitar la tendencia a usar esa disciplina para inculcar a los y las niños/as falsas ideas sobre el capitalismo dando al dinero un lugar excluyente en la vida social. Se pide que los problemas para las clases sean fáciles y no se hable de dinero, de ahorro ni de ganancia sino sobre la producción agrícola y manufacturera, la buena repartición de las materias primas y los objetos fabricados, etc.

promoviendo, desde la aritmética, la comprensión y la orientación hacia una economía social.

En suma, el proyecto logró una incipiente aplicación y dejó sin duda una huella que debe ser repasada a la hora de construir para Nuestra América una pedagogía emancipadora para el siglo XXI. Nos toca ahora repasar brevemente otras propuestas de pedagogías definidas como antiautoritarias, aunque fundadas en otros parámetros a los de Ferrer i Guardia.

Summerhill

La propuesta impulsada por A.S. Neill “...sus ideas y, sobre todo, su gran experiencia, Summerhill, pueden ser situados como un ejemplo extremo de reformismo pedagógico o como paradigma de educación antiautoritaria.” (Palacios, 1999: 183)

El principal rasgo de Summerhill ha sido la “libertad”, aunque tal concepto requiere un abordaje preliminar. Como otras grandes palabras que sacudieron al género humano, el sentido y significado del término varían según la perspectiva desde la cual se la nombre. Por caso, el liberalismo económico (y su hijo más exitoso, el neoliberalismo) conciben a la libertad como libertad de comercio o “libre mercado”, concepciones bajo las cuales se han justificado dictaduras que “protejan” a sangre y fuego la “libertad de elegir”. En cambio, para vertientes de la izquierda, la libertad es un atributo que no puede desligarse de la idea de igualdad social. Es decir, en las grandes visiones del mundo, las ideologías entendidas como modos de leer la realidad y de formular modelos deseables de ser humano y de sociedad tendrán diferentes miradas (y, en muchos casos, antagónicas).

Por otro lado, existen miradas diferentes en cuanto a si el foco está puesto en una disciplina científica como la psicología o si el análisis o la propuesta se hacen desde la pedagogía. Son perspectivas que suponen diferentes aspectos a repasar. Si decimos esto es porque, en el caso de Summerhill, la institución se planteaba como un puente de

intersección entre el psicoanálisis y la pedagogía lo cual tuvo, desde luego, consecuencias concretas en la dinámica institucional y en las prácticas pedagógicas en general. De manera tangencial –y veremos por qué– tuvo escasas repercusiones en las prácticas propiamente escolares de la institución.

El propio Neill aclara el motivo de su creación institucional. En una de sus explicaciones, propone un diálogo hipotético con un maestro a quién se le pregunta cuál es la finalidad de la escuela oficial, tal como la conocemos:

El principal deber de esta escuela es el de producir esclavos asalariados y obedientes. Yo me paso la vida enseñándoos cosas que no tienen valor alguno. Os enseño grandes divisiones con cifras que representan dinero que puede ser contado. Mi tarea es la de procurar que aprendáis a leer y a escribir de manera que paséis a manos de esos grandes maestros, los magnates, que son los dueños de la prensa, para que vosotros aceptéis lo que ellos quieren. (Palacios, 1999: 184)

En esta institución, un internado al que concurren entre 50 y 70 niños y niñas, se organiza el día de manera que cada quién realiza las actividades que desea.

Es importante puntualizar algunos pocos elementos de su propuesta. En primer lugar, los niños y niñas que asisten a la institución deben abonar una cuota elevada, de modo que la composición social de las familias cuyos hijos e hijas concurren a Summerhill es de sectores pudientes. Como, lamentándolo, reconoce el mismo Neill: “...no pudimos admitir nunca a hijos de padres muy pobres. Es una lástima, porque tuvimos que limitar nuestro estudio únicamente a niños de clase media” (Neill, 1976: 30-31).

En segundo lugar, existe una organización propiamente escolar que funciona con un equipo docente al que no se le exige ninguna metodología alternativa pues Neill parte de un concepto elemental. Es que la asistencia a las clases es optativa y, quién quiera aprender una determinada asignatura, tendrá tal interés que lo hará bajo cualquier método y circunstancia. En Summerhill, pues:

...las lecciones son optativas. Los niños pueden asistir a ellas o no, durante años, si así lo quieren. Hay un horario, pero sólo para los maestros. Por lo común, los niños tienen clases de acuerdo con su edad pero a veces de acuerdo con sus intereses. No tenemos métodos nuevos en la enseñanza, porque no creemos que importe mucho la enseñanza en sí misma. El que una escuela tenga o no tenga un método especial para enseñar la división no abreviada carece de importancia, porque la división no abreviada no tiene importancia alguna para quienes quieran aprenderla. Y el niño que quiera aprender la división no abreviada la aprenderá como sea que se le enseñe. (Neill, 1976: 20-21)

Tercero, algunas decisiones comunes se tomaban en asamblea pero había cuestiones de la esfera individual que no se sometían a discusión y otras de carácter institucional –el uso del dinero y el reclutamiento del personal, u otras– que son atribuciones que se reserva el propio director, A. S. Neill.

En su concepción pedagógica, niños y niñas son, por lo general, sanos/as y realistas: no hay “niños/as problema” sino “madres/padres problema”, ni hay pereza en las y los niños/as, ni ausencia de interés.

¿Cuál será, por lo tanto, el objetivo de la educación? El niño tiene que vivir su vida, no la que le programen padres y educadores; el fin de la vida es, por otra parte, encontrar la felicidad y ser capaz de trabajar alegre y positivamente. La finalidad de la educación sería, en esta línea, la de enseñar a la gente cómo vivir, la de capacitar al niño para llevar una vida plena, la de proporcionar a los niños una vida equilibrada, la de proporcionar a los niños una vida feliz, lo cual implica que otro de los fines de la educación es abolir el subconsciente adquirido en la familia, subconsciente que impediría la consecución de esa vida plena, equilibrada y feliz. (Palacios, 1999: 195)

Para él la misión de la enseñanza es estimular el pensamiento y tal definición supone una férrea oposición a aceptar la inculcación de una doctrina externa. Para él, la enseñanza tradicional realiza un

acto de violencia simbólica al introducirle unos modos de pensar que obturan sus modos originales. Reivindica la tolerancia del egoísmo como un momento necesario:

Tenemos que permitir a los niños ser egoístas –poco dadivosos– libres para seguir sus propios intereses infantiles durante su infancia. Cuando los intereses individuales del niño y sus intereses sociales choquen, debe darse la preferencia a los intereses individuales. Toda la idea de Summerhill es la liberación: permitirle al niño que viva sus intereses naturales. [...] Creo que es un error imponer algo por autoridad. El niño no debiera hacer nada hasta que se forme opinión –su opinión propia– de que debe hacerlo. La maldición de la humanidad es la coacción externa, ya venga del papa, del Estado, o del maestro, o del padre. Es fascismo *in toto*. (Neill, 1976: 105)

Los principios que regulan estas ideas psicológicas y pedagógicas son la libertad, el autocontrol y la autorregulación. El logro de una autonomía relativamente plena consiste en el derecho del niño y de la niña a vivir libremente sin la coacción de ninguna autoridad exterior. Pero esta autorregulación, que supone comportarse por voluntad de uno/a mismo/a, no en virtud de una fuerza externa, es algo que no se puede enseñar. Es más bien un despliegue que el niño o la niña sólo puede hacer por sí mismo/a, que opera como una capacidad del organismo en la medida en que su entorno lo/la habilite a crecer libremente.

En Summerhill hay un ámbito de deliberación y decisión colectiva denominado “autogobierno” y que permite armonizar el plano individual y el colectivo. Según Neill, el poder de lo colectivo es la mejor defensa contra la permisividad y el libertinaje, y por sus efectos valiosos es considerada una instancia de gran poder pedagógico.

Me parece que en Summerhill hemos demostrado que el gobierno autónomo funciona con eficacia. En realidad, ninguna escuela que no lo tiene debería llamarse progresista. Es una escuela de transacciones. No puede haber libertad si los niños no se sienten completamente libres para gobernar su propia vida social. Cuando hay un

jefe, no hay verdadera libertad, y esto se aplica más aun al jefe benévolo que al autoritario. (Neill, 1976: 58)

Neill le da a la dimensión afectiva y emocional un enorme lugar en su pedagogía. Por ello se opone a toda relación o acción que genere como respuesta el miedo. Tampoco cree en castigos a los que define como actos de odio. Para él, por el contrario, es el amor una fuente primera de la pedagogía que servirá para formar hombres y mujeres libres. Entre los principales dispositivos de su trabajo, estableció lo que denominaba “lecciones particulares” que eran charlas de un niño o niña con Neill, que tenían un sentido enteramente terapéutico. Dice: “En Summerhill es el amor el que cura, es la aprobación y la libertad de ser veraz consigo mismo. [...] Aclaré que sólo daba lecciones individuales con fines de liberación emocional” (Neill, 1976: 49).

El esfuerzo creador de la experiencia es valioso. Al poner el centro de su preocupación en la formación de personas “enteramente libres” –definición que requiere mucho trabajo de análisis pues quiere decir muchas cosas diferentes– abre interrogantes y tensiones con otras perspectivas que se autodefinen libertarias o revolucionarias. En todo caso, su trascendencia a lo largo del tiempo es el justo reconocimiento a un ensayo fundado en valores libertarios, que incluye tensiones, límites y contradicciones propias de toda construcción humana.

Las pedagogías institucionales

Hemos señalado desde las primeras páginas de este libro que la realidad es una totalidad compleja, contradictoria y en desarrollo. Su decodificación requiere de herramientas conceptuales que permitan ordenar niveles, relaciones, estructuras, procesos, sujetos, haciendo inteligible lo que, sin guías interpretativas, puede presentarse como caótico.

En relación con el campo de la educación, señalamos tres niveles (el segundo de ellos subdividido en dos, a su vez) por los cuales hemos pasado según las circunstancias lo ameritaran. Uno es el nivel macro educativo, al que corresponden procesos histórico-sociales que condicionan el mezo, correspondiente a los grandes lineamientos del Estado en la construcción de las políticas educativas. La relación de la educación con el sistema, en una perspectiva analítica como, por ejemplo, la de las corrientes reproductivistas. En este nivel se despliegan “meta análisis” o reflexiones sobre lo pedagógico, lo político, lo institucional en su relación con el orden social más amplio. También en este nivel se incluyen la perspectiva de posiciones apologéticas del orden social y educativo, como ocurre con las propuestas tecnocráticas que se expresan, por caso, en los exámenes estandarizados. Es decir, se abordan aquí miradas sobre cómo es y cómo debe ser la educación en sus vínculos con el contexto.

El nivel meso incorpora la dimensión de las políticas educativas o grandes corrientes organizativas como, por ejemplo, los Movimientos Pedagógicos. Lo vimos en varios momentos y lo retomaremos más adelante. Lo vemos también al analizar la configuración de los sistemas educativos nacionales, en los ensayos de reformas educativas.

El tercer nivel es el de la organización institucional, que tiene como un modo de manifestación la configuración de modelos de institución escolar, así como el análisis de sus fundamentos y dinámicas. Los vimos con las experiencias de Makarenko, de Jesualdo o la de Summerhill. Se incluye aquí la relación pedagógica propiamente dicha, que suele estar incluida en el anterior nivel pues, aunque tenga su especificidad, suele ocurrir en un marco institucional. El análisis de las experiencias tiene un momento sustantivo en el análisis de la relación pedagógica y es un tipo de registro.

Esta aclaración resulta importante porque le daremos tratamiento a las denominadas “pedagogías institucionales”, lo que supone poner el foco en la “institución” que es una palabra (como casi todas) polisémica.

En un sentido general, 'las formas sociales visibles, desde el momento en que están dotadas de una organización jurídica y/o material, por ejemplo una empresa, una escuela, un hospital, el sistema industrial, el sistema escolar, el sistema hospitalario de un país reciben el nombre de instituciones'. Más en profundidad, la institución puede verse como la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. Si aceptamos esta perspectiva de Lapassade y Loureau [...] el análisis institucional tiene como objetivo evidenciar en su realidad concreta el carácter dialéctico, positivo a la vez que negativo, de cualquier agrupación organizada. (Palacios, 1999: 249)

Para el análisis de las instituciones –en la corriente institucionalista– se establecen una serie de categorizaciones relevantes. En primer lugar, se distingue entre “instituciones externas” e “instituciones internas”. Las primeras son las regulaciones exógenas a la institución de que se trate. En el caso de una institución educativa la legislación que la regula, programas, circuitos de autoridad y jerarquía, etc. Las internas son regulaciones intrínsecas desplegadas según definiciones y dinámicas de los ámbitos internos de la institución de marras.

Una segunda distinción entre lo instituido –que es la institución consolidada para sus miembros– y lo instituyente, que son procesos de transformación institucional para adecuarse más o menos activamente a los cambios de coyuntura externa o de objetivos institucionales, o ambos a la vez. Un tercer elemento es el concepto de “analizador” que es un acontecimiento, hecho, dispositivo con la atribución de revelar las determinaciones reales de una institución, descomponer la realidad analizada, acceder a lo que la normalidad naturaliza o enmascara.

Aunque existen diferentes tendencias en las llamadas pedagogías institucionales, al hacer foco en la institución y, más concretamente, en lo instituyente como fuerza regeneradora de los proyectos que encarnan estas mismas instituciones, se oponen al conservadurismo de la educación tradicional. En general las distintas visiones de la

pedagogía institucionalista son agudamente críticas de las “instituciones escolares instituidas”, definiéndolas como “cuartel”, como “cosificadoras”, y otras contundentes definiciones.

No hay pedagogo institucional que no esté dispuesto a adherirse a la crítica que A. Vázquez y F. Oury dirigen a los tres prejuicios de la institución educativa: el prejuicio escolar; según el cual no se ve en el niño más que al escolar; el prejuicio didáctico, que implica una desmesurada valoración de la instrucción; el prejuicio, por fin, de la uniformidad, según el cual todos los niños son sometidos al mismo régimen bajo pretexto de igualdad. (Palacios, 1999: 252)

Jesús Palacios establece una línea de tiempo para reconstruir la génesis de la pedagogía institucional; allí se puede observar que buena parte de los y las fundadores pertenecen de los grupos-Freinet.

Un elemento compartido de las distintas vertientes de la(s) pedagogía(s) institucional(es) se refiere a la centralidad que, en sus análisis, le dan al fenómeno del poder. Según Lobrot, los y las pedagogos/as institucionalistas renuncian al ejercicio del poder al descartar sus dispositivos de coerción. El/la pedagogo/a institucional renuncia incluso a la palabra –expresión suprema de autoridad– para dejar el lugar a la palabra del alumno y de la alumna, abriendo la posibilidad instituyente a procesos de autogestión.

Otro aspecto común de las pedagogías institucionales es su carácter fronterizo entre lo terapéutico y lo pedagógico. Si bien se trata de campos disciplinares específicos, lo que comparten es una misma (pre)ocupación por lograr la autonomía del niño y de la niña.

El último rasgo compartido es la ligazón explícita entre lo pedagógico y lo político.

Según Jesús Palacios se distinguen, dentro de las pedagogías institucionales, dos grandes corrientes. Una de ellas, tiene eje en la psicología y la no directividad; mientras que la segunda asume la orientación freudiana y la psicoterapia institucional.

Los posicionamientos se pueden justificar de distintas maneras entre la mirada de Lobrot y la de Vázquez y Oury pero un dato

relevante es que mientras el primero sostiene una “no-directividad” inicial, los segundos se organizan en torno a las técnicas Freinet.

Según Vásquez y Oury el punto de partida de su proyecto es reconocer el carácter regresivo de la institución escolar hegemónica y el desafío es rehacer dicha institución. Un cambio radical de esta nueva escuela es la centralidad del alumno y la alumna, de su voz y su lugar en la estructura de la clase, en la relación pedagógica. Esta nueva escuela debe seguir una orientación progresiva y revolucionaria frente al status quo reaccionario y conservador de la escuela existente. Para este cambio es preciso disponer, por un lado, de dispositivos o medios técnicos que hagan viable nuevas relaciones. Se recupera allí la imprenta, el periódico impreso y otros medios que integran el abanico de la pedagogía Freinet incluyendo formas organizativas como la cooperativa escolar o los comités. De tales elementos surge una definición de pedagogía institucional:

La pedagogía institucional es un conjunto de técnicas, de organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la práctica de las clases activas, que colocan a niños y adultos en situaciones nuevas variadas que requieren de cada uno entrega personal, iniciativa, acción y continuidad. Estas situaciones, a menudo creadoras de ansiedad [...] desembocan de modo natural en conflictos que, si no se resuelven, impiden a la vez la actividad común y el desarrollo afectivo e intelectual de los participantes. De ahí la necesidad de utilizar, además de los instrumentos materiales y de las técnicas pedagógicas, instrumentos conceptuales e instituciones sociales internas susceptibles de resolver estos conflictos mediante la facilitación permanente de intercambios materiales, afectivos y verbales. (Palacios, 1999: 279-280)

Hay referencia también a niveles de trabajo en el aula y en la institución, algunos de carácter individual y otros colectivos, que responden a diferentes y complementarias reglas, procesos y resultados, aunque son convergentes en el proceso educativo.

La educación liberadora en América Latina y el Caribe. Paulo Freire

Por los años sesenta (incluso antes) se registraron experiencias inscriptas más tarde en la llamada “educación popular” cuya figura más paradigmática fue Paulo Freire. Haremos algunas referencias a una obra de enorme relevancia cultural, política y pedagógica.

Como ocurre con cada pedagogía seleccionada, reconocemos en ella su excepcional valor y trascendencia. Pero tal reconocimiento a la vez presupone: a) que tal experiencia o pensamiento no es “un rayo en un día de sol” sino que se inscribe en un acumulado histórico de antecedentes que fueron alimentando un camino colectivo. Así, nos resulta difícil comprender a Paulo Freire sin el movimiento de Pueblo y Cultura en Francia (veremos luego por qué decimos esto) a la vez que vemos líneas de continuidad entre muchas ideas de Freire y otras de Simón Rodríguez, José Martí u Olga y Leticia Cossettini, por ejemplo; b) que la experiencia o pensamiento que destacamos supone un equilibrio brumoso entre la contribución individual y su manifestación de lo colectivo. En este caso, advertir el carácter excepcional de Paulo Freire –hecho que nos hace darle un espacio relevante en este libro– no ocurre en desmedro del reconocimiento de que Paulo Freire es hijo de su tiempo y representa, a su vez, una corriente amplia de luchas y creaciones políticas y pedagógicas; y c) que tales experiencias o pensamientos se seleccionan para evidenciar por qué señalamos que la educación es un campo de disputa. Y al tomar experiencias y pensamientos de inspiración emancipadora entendemos que contribuimos a la certeza de que es posible librar una batalla contra una educación domesticadora y a favor de una educación liberadora. Hechas estas necesarias aclaraciones, sigamos con el precioso legado de Freire (o nuestra muy resumida traducción de tal herencia).

Paulo Freire como ser humano y pedagogo

Paulo Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Brasil, en una familia que conoció la pobreza y el hambre en aquella década de la gran depresión. Estudió en la Facultad de Derecho de la Universidad de Recife, pero finalmente hizo la opción por la educación.

En 1946, fue nombrado director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social del Estado de Pernambuco, y formó parte del Movimiento de Cultura Popular aprendido y reinventado a fines de la década del 50: sus Círculos de Cultura y su método de alfabetización fueron alimentados indirectamente por la formación brindada por el matrimonio Cohelo, pareja que había estudiado poco antes en el Movimiento Pueblo y Cultura de Francia.

En los primeros años sesenta, Freire pone en práctica su método de alfabetización y logra alfabetizar a trescientos/as trabajadores/as rurales en un mes y medio. En este período escribe su tesis doctoral: *Educação e atualidade brasileira*; este texto con algunos cambios, será publicado más tarde con el título *La educación como práctica de la libertad*. En sus páginas presenta su método de alfabetización según el cual todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea a cada individuo. Durante el golpe militar de 1964, Freire fue detenido y tras la dura experiencia de más de dos meses de cautiverio se exilió en Chile, donde participó de la puesta en práctica de distintos planes de educación de adultos/as del gobierno de Frei. En 1970 publicó *Pedagogía del oprimido*, un manifiesto político de su propuesta educativa y pedagógica. En esa década, trabaja en países africanos, y vuelve a Brasil en 1980 tras dieciséis años de exilio, incorporándose a la Universidad Católica de São Paulo y la de Campinas. En 1986 recibe el premio de la UNESCO, Educación para la Paz. En 1989 asume como Secretario de Educación del Municipio de São Paulo, gobernado entonces por el Partido de los Trabajadores (PT). Fallece el 2 de mayo de 1997.

Algunas referencias a su pedagogía

Paulo Freire ha logrado poner en diálogo el cristianismo y el marxismo, cimentando una rica tradición potente y fértil en América Latina y el Caribe. Su vida ha sido –como la de muchas y muchos militantes populares– un fértil pero, a la vez, un difícil camino atravesado de prisiones, exilios y censuras.

Por un lado, cabe consignar que –como dijimos arriba– sus creaciones no han sido “un rayo en un día de sol”. Sólo pueden entenderse, por un lado, como parte de una larguísima construcción colectiva iniciada mucho antes de la conquista de Abya Yala por la corona española. Esa tradición a rescatar encuentra en Simón Rodríguez –a quien visibilizamos desde el inicio de este libro– un punto de inflexión de una larguísima tradición nuestroamericana de educación emancipadora. Por otra parte, Freire recibió de manera indirecta, como vimos, la influencia del movimiento Pueblo y Cultura, de Francia, de modo que se enriqueció con acervos que fueron la plataforma de su perspectiva, su enfoque y su método.

Su obra es extensa, y su desarrollo no sólo se expresa en su fecunda bibliografía, sino en otras lecturas sobre sus aportes fundamentales. Como es claro ya, este libro abarca una amplísima gama de muy valiosas aportaciones al campo de la pedagogía, en sus versiones reproductoras y transformadoras. Como el tiempo y el espacio son finitos y limitados nos proponemos –con más o menos éxito– apenas introducirnos con una selección que creemos relevante y pertinente de sus creaciones más trascendentes.

De Paulo Freire haremos hincapié en tres dimensiones de su pensamiento y su obra:

Notas políticas

Un primer punto que nos parece significativo resaltar es la politicidad del acto pedagógico y, a la inversa, la pedagogicidad del acto

político. La imbricación profunda de educación y política constituyen una dimensión sustantiva del planteo freireiano (y, desde luego, como esperamos haber demostrado, de Simón Rodríguez o Jesualdo Sosa). La visibilización de las implicancias políticas de toda opción pedagógica resulta de central importancia en tiempos de “apagón pedagógico” en que se intenta imponer una mirada tecnocrática a propósito del acto educativo.

Paulo Freire asume en todos sus escritos su opción ético-política: es un crítico agudo y consecuente del capitalismo como sistema social, como paradigma moral, como maquinaria de muerte. La denuncia de sus rasgos sustantivos y de la clase dominante que ejerce la opresión de múltiples modos, es acompañada del anuncio de otra sociedad, posible y necesaria, cuyo nacimiento será obra de la acción consciente de las y los oprimidos y oprimidas.

En su libro *Pedagogía del oprimido*, publicado por primera vez en 1970, Freire distingue y articula la lucha nacional y la lucha social – contra el imperialismo y el capital– denunciando como insuficiente las estrategias reformistas para resolver los temas de fondo de las sociedades dependientes. Recordemos que hay un debate de época, planteado en América Latina acerca de diferentes caminos posibles para terminar con la dependencia y la explotación. Había posiciones que asumían la perspectiva de la Alianza para el Progreso; otras que imaginaban un modelo “desarrollista” mucho más autónomo y soberano; y un tercer grupo que sostenía la necesidad de superar radicalmente el orden capitalista, impulsando una estrategia revolucionaria. Freire se inscribe del lado de quienes asumen la necesidad de revolucionar el orden. Dice:

La contradicción principal de las sociedades duales es, en realidad, la de sus relaciones de dependencia, que se establecen con la sociedad metropolitana. En tanto no superen esta contradicción, no son ‘seres para sí’ y, al no serlo, no se desarrollan. Superada la contradicción, lo que antes era mera transformación asistencialista principalmente en beneficio de la metrópoli, se vuelve verdadero desarrollo

en beneficio del 'ser para sí'. Por esto, las soluciones meramente reformistas que estas sociedades intentan poner en práctica, llegando algunas de ellas a aterrorizar a los sectores más reaccionarios de sus élites, no alcanzan a resolver sus contradicciones. Casi siempre, y quizás siempre, estas soluciones reformistas son inducidas por las mismas metrópolis como una respuesta renovada que les impone el propio proceso histórico con el fin de mantener su hegemonía. Es como si la metrópoli dijera, y no es necesario decirlo: 'Hagamos las reformas, antes de que las sociedades dependientes hagan la revolución. (Freire, 2015: 160)

Pero, asumido el horizonte revolucionario de su propuesta, advierte que la obra no será de una vanguardia, sino de los oprimidos y las oprimidas en su conjunto, que no pueden ser meros ejecutores/as de una política emancipadora:

El esfuerzo revolucionario de transformación radical de las estructuras no puede tener en el liderazgo a los hombres del quehacer y en las masas oprimidas al mero hacer. [...] El liderazgo no puede tomar a los oprimidos como simples ejecutores de sus determinaciones, como meros activistas a quienes se niegue la reflexión sobre su propia acción. [...] Por esto, en la medida en que el liderazgo niega la praxis verdadera a los oprimidos, se niega, consecuentemente, en la suya. (Freire, 2015: 160)

Notas pedagógicas

Un segundo punto sustancial –y complejo– a remarcar de la obra de Freire, remite al hecho de que educador/a y educando/a, al mismo tiempo educan y son educados/as, pues todos/as los y las miembros de la comunidad educativa son portadores/as de saberes. A partir de su proyecto político, le otorga a la educación un papel trascendental en la labor de concientización. Freire se maneja en una tensión compleja. Plantea, por un lado, la centralidad del/a oprimido/a como sujeto político, al tiempo que advierte que muchas y muchos

oprimidos/as tienen incorporados dentro de sí la perspectiva del opresor. Es por tanto imprescindible operar un proceso de concientización, y allí la educación tiene un importantísimo lugar que jugar. Pero sólo puede hacerlo en diálogo entre educador/a y educando/a, construyendo un proceso de lectura del mundo que lleve a una comprensión de la realidad y a la voluntad de avanzar en su transformación liberadora.

Nuestra preocupación, en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando 'la pedagogía del oprimido', aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en cuanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para la lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (Freire, 2015: 40-41)

Un gran tema-problema que Freire se plantea en varios planos es el referido a la(s) transición(es). ¿Cómo pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica entre los y las oprimidas? ¿Cómo transformar un/a educador/a domesticador/a en liberador/a? Estas cuestiones resultan de fundamental trascendencia pues ubican a la realidad como un escenario con sujetos pasibles de cambiar, cambiándose y transformando a la sociedad. No hay una simple descripción de una realidad inmutable, sino una perspectiva dinámica y dialéctica.

La pedagogía que propone Paulo Freire es dialógica, reconoce el saber del Pueblo, habilita procesos crecientes de concientización y advierte los límites de la educación. En su libro *Pedagogía de la esperanza* señala: "Sin embargo la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella" (Freire, 2008a: 50).

Señalando algunas de las características de la educación liberadora, se ocupa también de hacer una crítica a la pedagogía domesticadora. Veamos sucintamente cómo la caracteriza:

a) El educador es siempre quién educa; el educando, el que es educado; b) El educador es quién sabe; los educandos, quienes no saben; c) El educador es quién piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados; d) El educador es quién habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente; e) El educador es quién disciplina; los educandos, los disciplinados; f) El educador es quién opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción; g) El educador es quién actúa; los educandos, aquellos que, en la actuación del educador, tienen la ilusión de que actúan; h) El educador es quién escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él; i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél; j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos. (Freire, 2015: 78)

Otro de los rasgos de esta pedagogía es la promoción de la división de los/as oprimidos/as y la estrategia de presentar la realidad de manera compartimentada, sin historia, sin relaciones, sin causas y sin responsables. Un tercer elemento es el que Freire denomina “invasión cultural” y que define así: “consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad inhibiendo su expansión” (Freire, 2015: 195).

Notas metodológicas

Un elemento fundamental de la perspectiva freireiana es que el Sujeto Pueblo, para ser tal, debe ser antes que nada respetado como protagonista de su historia, reconocidos sus saberes, respetados sus silencios pero también advertidas las formas en que el opresor introduce su modo de leer el mundo. La *Pedagogía del oprimido*, en palabras del propio Freire es esencialmente dialógica de modo que: “...el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición [...] sino la devolución organizada, sistematizada y

acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” (Freire, 2015: 111).

En términos metodológicos, “lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una repuesta, no en el plano intelectual sino en el de la acción” (Freire, 2015: 115).

El proceso de educación popular le permite al pueblo objetivar la realidad, reconocerla, ponerle sus palabras y definir su acción liberadora.

Estas son algunas de las cuestiones sustanciales que aborda Paulo Freire en su decir y, sobre todo, en su hacer. Estos son, desde luego, elementos introductorios a su muy extensa obra. Digamos como al pasar que –como él mismo admite– a lo largo de su vida militante ha modificado sus posiciones, lo cual se ha reflejado en sus sucesivos trabajos escritos. En ellos nunca se ve una perspectiva estancada sino una construcción dinámica y dialéctica, no exenta de posibles cuestionamientos o correcciones que el propio Freire se hizo a sí mismo. Algunos de los profundos temas que tocó han sido motivo de fuertes controversias, en general entre los sectores comprometidos con proyectos políticos y educativos emancipadores. Sólo señalaremos dos puntos, advirtiendo que la propia posición freireiana fue mutando en su decir y también en su hacer.

Uno de los elementos en los que presentó muy interesantes reformulaciones fue en torno a las posibilidades de la educación liberadora dentro de los sistemas educativos formales. Sus preocupaciones originales nunca se centraron en los sistemas educativos formales y su preocupación estuvo dirigida a la educación popular entre los movimientos sociales, campesinos, etc. Muchos de sus intérpretes, para bien o para mal, definieron su posición como “desescolarizada”. Es decir, no ponía su energía en cuestionar a la “escuela oficial” sino más bien a la “educación bancaria” (como vimos arriba). Esta lectura en los años setenta reforzó una disyuntiva falsa entre “educación popular” y “escuela pública”. En su propia trayectoria, a fines

de los años ochenta, Freire asumió responsabilidades como secretario de educación de Sao Paulo, en el marco de una gobernación del Partido de los Trabajadores (PT). Si señalamos esta cuestión es para retomar una preocupación de Freire y proyectarla sobre el sistema educativo formal: se trata de promover la educación liberadora en todas las instituciones escolares, lo que supone una intensa labor de concientización (si se me permite decirlo en estos términos) sobre el muy heterogéneo colectivo docente. ¿Quién y cómo está llamado/a a hacer esa construcción? No es ahora momento para contestar esta pregunta.

Dejaremos aquí planteado un segundo elemento acerca de los alcances y los límites de su perspectiva filosófica, epistemológica, metodológica y pedagógica, que establece la dialoguicidad de toda pedagogía emancipadora, en confrontación con toda idea de “imposición” o “donación” de quien sabe a quien no sabe. ¿Implica este mutuo reconocimiento la igualdad pedagógica de educadores/as y educandos/as? Pues no, aunque –nos dice Freire una y otra vez–, el carácter dialéctico de tal relación con los términos educador/a-educando/a y educando/a-educador/a no niega la especificidad de cada parte en la relación pedagógica. Claro que, como vimos, quién enseña aprende y quién aprende enseña. Esta afirmación le da otra perspectiva a la relación pedagógica, que en su versión hegemónica se presenta como jerárquica y unilateral. El punto es también objeto de un interesante e importante debate.

A modo de conclusión

En este capítulo partimos de una muy breve referencia a la coyuntura pues cada experiencia, acción o reflexión son hijas de su tiempo, aunque luego puedan trascenderlo legando muchas de sus contribuciones a un acervo político y pedagógico.

Los años setenta marcaron un momento de crisis orgánica del capitalismo y, por otra parte, se registró una agudización de la lucha

con el socialismo realmente existente como alternativa civilizatoria. Es preciso ubicarse en tal contexto para comprender cómo, –desde la agitada década previa en la que se sucedieron la guerra de Vietnam, la descolonización de países de África y Asia, y el Mayo Francés, entre otros acontecimientos,- se generaron condiciones para la radicalización de las perspectivas teóricas críticas. En tal sentido, el reproductivismo es hijo de aquella coyuntura, con el hecho paradójico de que fue formulado en los países centrales en los cuales el capitalismo de bienestar logró elevar como nunca el nivel de vida de los sectores populares. Es por eso que muchas de estas ideas tuvieron una circulación más amplia en los países del “tercer mundo” que en los países centrales.

La mirada abstracta sobre las relaciones entre educación y capitalismo –como ya advertimos– tuvo el mérito de deshacer las ingenuidades del educacionismo. Dicho esto, cabe consignar que tuvo el problema de obturar cualquier perspectiva de cambios relevantes dentro de la educación realmente existente, así como negar la potencialidad transformadora de educadoras y educadores dentro de los sistemas educativos. Por cierto, muchas críticas que se hicieron en los años setenta se habían planteado mucho antes: tanto Simón Rodríguez como –en una visión diferente– Aníbal Ponce y Jesualdo Sosa en los años treinta del siglo XX, promovieron agudas y certeras críticas a la educación capitalista. Varias de ellas tuvieron el mérito adicional de proponer alternativas superadoras a la escuela o al sistema educativo en cuestión. En todo caso, expusimos como primer momento del capítulo, alguno de los aportes del reproductivismo en clave de reconocimiento y crítica. Apple marca un interesante salto del reproductivismo de tercera generación a una perspectiva que denominamos “crítico-reproductiva”.

En estas páginas bullen las críticas teóricas y prácticas al capitalismo como orden mundial, y en esa clave de denuncia (de lo existente) y anuncio (de otra educación posible) recuperamos algunos legados que se encuadran en la categoría de “antiautoritarios” o “libertarios”, aunque sus contenidos y métodos son bien diferentes.

En primer lugar incluimos la experiencia del pedagogo y revolucionario Francisco Ferrer i Guardia quién tuvo el mérito de ensayar un modelo escolar a partir de la creación de una institución educativa que parece haber logrado muy interesantes procesos y creaciones. Sus críticas a la educación clasista, racista y sexista; sus cuestionamientos –en el plano pedagógico– a los supuestos subyacentes en las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, constituyen un valioso aporte argumental que tiene indudable vigencia en tiempos de apogón pedagógico global, en pleno siglo XXI. Se complementa con otras perspectivas que plantearon propuestas concretas como Summerhill o las pedagogías institucionales. Y, finalmente, presentamos algunos elementos sustantivos de la perspectiva latinoamericana en la figura de Paulo Freire, cuya propuesta expresa un momento de inflexión en la educación popular y liberadora de Nuestra América.

En este capítulo se despliegan distintos niveles de análisis: el de las relaciones entre la educación y sus contextos, el de críticas a los modelos educativos hegemónicos y el de propuestas prácticas o conceptuales para la construcción de educaciones contestatarias.

Los abordajes y tópicos revelan matices, diferencias importantes e interrogantes. La tensión entre lo individual y lo colectivo, o la delicada línea que va de la libertad a la disciplina, así como la claridad sobre hasta qué punto pedagogías insinuadas como anti-hegemónicas pueden ser funcionales a la continuidad de la hegemonía capitalista son puntos de controversia que no vamos a saldar en estas páginas. Apenas dejamos constancia de que nuestro recorrido, al tiempo que, al sostener afirmaciones y certezas, se abren interrogantes y querellas.

No es posible, y cerramos con esta nota metodológica, encontrar “respuestas abstractamente correctas” al margen de sus contextos de producción (es decir, sin entender en qué circunstancias fueron creadas) y tampoco, al margen de sus contextos de aplicación y traducción. Estamos diciendo ahora dos cosas importantes. Una es que hay que hacer el esfuerzo arduo de leer, comprender e interpretar toda creación (conceptual, metodológica, o práctica) en su contexto

de emergencia y producción. Sin considerar los elementos que rodearon su nacimiento, la lectura, comprensión e interpretación que hagamos será errónea. Una segunda idea fuerte es que solemos advertir que leemos la historia por varias razones: para saber cómo llegamos al punto de nuestra actualidad, pero también para apoyarnos en esos legados que aportan a nuestras propias apuestas. Ese ejercicio supone una traducción, una actualización, una labor de análisis y síntesis de las herencias valiosas del pasado. En sentido contrario, leemos lo que concebimos como propuestas educativas funcionales a la reproducción de la injusticia social y educativa a partir de elementos del presente. Así, podemos advertir (como ocurrirá en los próximos capítulos) que muchas de las herramientas y argumentos legitimadores de las propuestas educativas neoliberales hunden sus raíces en pasados más lejanos y otros más recientes. No hicimos referencia a la economía neoclásica nacida en el siglo XIX pero sí a la pedagogía por objetivos, la educación asistida por ordenador y la teoría del capital humano. Vimos cómo estas líneas complementarias de un tipo particular de pedagogía son un potente y eficaz fundamento de una pedagogía de la reproducción. Y veremos, cuando analicemos las propuestas neoliberales, cómo tales líneas han sido retomadas y adaptadas a las circunstancias de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI. Es así que la “historia” –que las corrientes neoliberales se empeñan en impugnar como un conocimiento válido y legítimo– hace reaparecer, como cadáveres insepultos, a fantasmas que alimentan las luchas actuales en todos los planos de la vida social y educativa.

Capítulo 10

La recomposición neoliberal del capitalismo y las ¿nuevas? orientaciones del proyecto civilizatorio hegemónico

Los setenta y la recomposición neoliberal del orden

Los años setenta fueron el escenario de una crisis orgánica que se reveló en todas las dimensiones del orden social.

En el plano productivo, el modelo hegemónico –el fordismo, consistente en la producción estandarizada en masa– expresó un punto de agotamiento al encontrar un límite en el consumo de sus mercancías. La alternativa generada por el toyotismo fue la respuesta desde la producción, generando un modelo flexible, caracterizado por la capacidad de organizar una repuesta adecuada a la demanda a través de nuevas tecnologías y, sobre todo, una nueva organización del trabajo fabril.

Un segundo elemento de la crisis tiene que ver con el precio del petróleo, insumo fundamental para la producción industrial. En 1960 se había creado la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) que, en los setenta, convinieron en elevar de

manera sustantiva el precio de dicha producción lo que generó un cimbronazo en el mundo productivo. Esta situación inspiró intentos de EE. UU. de apropiarse, a través de la fuerza, de las fuentes de petróleo, objetivo que no logró plenamente por la férrea oposición de la Unión Soviética. Con la desaparición de la URSS, los planes de EE. UU. pudieron concretarse sin mayores oposiciones como ocurrió con las invasiones a Irak o a Libia. Una segunda estrategia sistémica convergente fue la búsqueda de fuentes de energía alternativa, si bien quienes propiciaron esta opción no estaban inspirados en los mismos fines, valores ni principios: hubo quienes lo pensaron como respuesta a sostener el dominio de EE. UU., y otras personas preocupadas por los efectos devastadores en la naturaleza, consecuencia del modelo productivista industrial.

En tercer lugar, EE. UU. tomó la decisión de derogar los acuerdos de Bretton Woods que ataban la divisa norteamericana al respaldo en oro respetando determinadas proporciones técnicas entre el precio del dólar y el precio del metal/oro. Desde 1971, EE. UU. rompió tales acuerdos habilitando una política “libre” de emisión de dólares, moneda que no sólo era de uso interno de ese país sino que era un medio de intercambio mundial entre países y empresas. Tal decisión tuvo consecuencias relevantes en la economía, especialmente, la afirmación de la hegemonía norteamericana también en el plano financiero.

Un cuarto punto a considerar es la crisis geopolítica a partir de procesos contradictorios y convergentes en los grandes bloques políticos de entonces. Por un lado, se registró la expansión sostenida del “socialismo real” al mismo tiempo que ocurrían dos fenómenos que marcharon en sentido contrario. En primer término, la fragmentación de la orgánica comunista. La división en la década anterior entre China y la Unión Soviética, así como la consolidación de la corriente eurocomunista con sus propias estrategias disidentes de las orientaciones soviéticas, implicaron procesos contradictorios de ampliación y fragmentación del campo socialista. En segundo lugar, la derrota de la URSS en la carrera tecnológica, su agotamiento

económico por la prioridad establecida en el gasto militar, y su creciente obsolescencia productiva alimentaron un sostenido debilitamiento de la potencia soviética. En los años ochenta se profundizaría una crisis económica severa que tuvo su incidencia en la posterior (y en aquél entonces, inimaginable) disolución de la URSS, en 1991. En ese proceso, las socialdemocracias –especialmente europeas– resignaron de manera creciente sus programas reformistas hasta convertirse en portadoras de los programas neoliberales, con escasos matices respecto de los partidos conservadores y de las derechas. El mundo, en los años ochenta y noventa, giró dramáticamente hacia posiciones reaccionarias por la crisis agónica del socialismo realmente existente y la defección de la socialdemocracia de proyectos políticos democráticos e igualitaristas.

En el campo capitalista también se vivían procesos contradictorios. Se registraba un creciente cuestionamiento a los modos de intervención de EE. UU. en el planeta, caracterizado por el apoyo a los regímenes más sanguinarios como en Sudáfrica, la promoción de los golpes militares en América Latina, etc. La ola de repudios alcanzó su nivel más elevado con la intervención militar directa de EE. UU. en Vietnam. Pero al mismo tiempo, se avanzaba en un nivel inédito de expansión de la hegemonía cultural en el mundo tanto a través de la labor artística –y muy especialmente la industria del cine– así como de la difusión comercial de ciertos productos asociados a determinados valores, como la Coca Cola o Mc Donald's.

Un elemento significativo que expresa una respuesta a estos niveles de la crisis orgánica del orden ha sido la consumación de la denominada Tercera Revolución Industrial. Recordemos que la Primera Revolución Industrial fue la aplicación de las máquinas de vapor a la producción fabril, iniciando un camino de renovación tecnológica, técnica y organizacional que transfiguró la producción, en función de los entonces novedosos nuevos objetivos de la misma: asegurar la acumulación de capital. Esa Primera Revolución fue la clave tecnológica para consumir los principios originarios de la producción capitalista y ocurrió a partir del siglo XVII. La Segunda Revolución

Industrial tuvo sus claves en el uso del petróleo y la electricidad como energías impulsoras de la producción material de bienes en las primeras décadas del siglo XX. Y la Tercera Revolución Industrial obedeció tanto a razones geopolíticas –ligadas al precio del petróleo– como a preocupaciones por el deterioro del medio ambiente. La aparición de energías renovables –eólicas, solares– constituye nuevos factores a considerar. La introducción y profundización del uso de la informática en la producción, así como los nuevos dispositivos comunicacionales habilitaron enormes cambios en la producción.

Pero tal vez el factor clave de esta coyuntura fue la imposición exitosa (hasta hoy) del neoliberalismo como proyecto civilizatorio de actualización del capitalismo. Así como los años de entreguerras fueron el escenario temporal de una reconfiguración radical del capitalismo (junto a la aparición del socialismo como alternativa histórica concreta), los años setenta marcaron un punto de inflexión con la instalación de un nuevo capitalismo que fue desplegando un régimen de acumulación basado en la especulación financiera como primer motor de la ganancia, a la par que logró una fulgurante victoria cultural al imponer la cosmovisión neoliberal como sentido común hegemónico. Repasamos una secuencia de hechos que hoy nos muestran una cierta evolución que debemos recorrer.

En los años treinta Von Mises fue un pionero de la economía neoliberal, abrevando en las enseñanzas de la economía neoclásica (del siglo XIX). No tuvo “buena suerte” en términos históricos pues su obra *Teoría del dinero y el crédito* se tradujo en 1934 al inglés, cuando era demasiado tarde frente a las nuevas realidades del capitalismo tras la crisis mundial de 1929. Entonces se ensayaron nuevas respuestas políticas y teóricas contrapuestas a las ideas económicas defendidas por Von Mises. En efecto, en 1933 el presidente Franklin D. Roosevelt lanzó una eficaz política pública centrada en postulados opuestos a los de la escuela neoclásica, y al pensamiento que expresaba Von Mises: un papel central del Estado en la redistribución progresiva del ingreso, la importancia de la defensa del empleo y el consumo popular, una creciente participación del Estado como empresario, etc.

Por esos mismos años, John Maynard Keynes se adelantaba a Mises, por otra parte, con sus publicaciones a partir de tesis diametralmente opuestas a las de la economía neoclásica, convirtiéndose en punto de referencia intelectual que acompañaba, en términos conceptuales, los caminos de recomposición del capitalismo. Pero ni Von Mises ni sus seguidores/as cesaron en su empeño ideológico, político y teórico.

En 1947 el austríaco Von Hayek fundó la Sociedad Mont Pelerin, desde donde los intelectuales neoliberales, con apoyo del poder económico y financiero, prepararon la ofensiva contra las ideas formuladas por Keynes, aplicadas de manera expansiva en los países capitalistas industrializados a partir de los años treinta y especialmente en las décadas posteriores al final de la Segunda Guerra Mundial. Entre los años treinta y los años setenta esta corriente navegó –con toda convicción– en un lugar totalmente marginal no sólo en lo referente a las políticas públicas sino en el campo académico, donde era ignorada con desprecio por el *mainstream* keynesiano. En soledad, sus teóricos/as, sostuvieron –contra viento y marea– sus concepciones, que eran no sólo económicas sino filosóficas, políticas, culturales. En efecto, el neoliberalismo es un verdadero proyecto civilizatorio. Con la crisis orgánica de los primeros años de la década de 1970 que estamos refiriendo, el neoliberalismo tuvo su oportunidad. Las élites económicas y gobernantes capitalistas lo vieron como una alternativa de recomposición del viejo orden. Y tal decisión se pudo vislumbrar en las décadas siguientes.

En 1974 Frederik Von Hayek obtuvo el premio Nobel de economía, y dos años después Milton Friedman consiguió idéntico reconocimiento. Es decir que, en el campo hegemónico del conocimiento “legítimo”, la economía neoliberal alcanzó en esta década su primera gran conquista. Pero el paso siguiente (y casi paralelo) fue la adopción de programas neoliberales por parte de gobiernos que comulgaban con esta visión del mundo. Le cabe a Chile –bajo la dictadura brutal conducida por Augusto Pinochet– el triste mérito de haber sido el primer laboratorio de ensayo de las políticas públicas

fundadas en la perspectiva neoliberal. Aquél experimento contó con la inestimable colaboración de Milton Friedman, quien asistió a los dictadores trasandinos en 1975 (un año antes de recibir el premio nobel de economía). En 1979 ganó las elecciones Margaret Thatcher en Inglaterra; y en 1981, Ronald Reagan en EEU.U: ambos países fueron la punta de lanza del neoliberalismo en el “primer mundo”, avanzando en la reversión de las orientaciones keynesianas. Este proceso fue, entre otras cosas, una gigantesca revancha exitosa contra la clase trabajadora.

En 1989 fue derribado el Muro de Berlín, imagen que nos sirve para puntualizar el fin del denominado “socialismo real” seguido poco después, en 1991, por la autodisolución de la Unión Soviética. Muy pocos países continuaron la senda de la construcción del socialismo, aunque son ejemplos significativos: China, Cuba y Vietnam han sostenido sus gobiernos y orientaciones, con sus respectivas especificidades, a manos de los respectivos Partidos Comunistas y defendiendo el horizonte socialista. Pero, ciertamente, aquél impresionante mundo del “socialismo realmente existente” se desarticuló de manera veloz.

Resulta interesante marcar, para estos mismos tiempos, la publicación, en 1989, de un ensayo de Francis Fukuyama, que se titula “¿El fin de la historia?”. Este escrito adelanta, condensado, el punto de vista que desplegará tres años más tarde en el libro *El fin de la historia y el último hombre*. Básicamente, Fukuyama sostiene en aquellos textos que la Humanidad ha llegado a su última estación con las economías de mercado y las democracias representativas, quedando bajo clausura todo horizonte alternativo a la oferta del capitalismo finisecular. La vida habría de desmentir el pronóstico de Fukuyama. El 1° de enero de 1994 –cuando debía entrar en vigor el tratado de libre comercio de América del Norte, estalló en Chiapas, México, la insurrección del Ejército Zapatista de Liberación Nacional que puso en cuestión dicho tratado. Unos años más tarde, en 1998 un militar venezolano, Hugo Chávez Frías, ganó las elecciones en ese país abriendo el cauce a la denominada Revolución Bolivariana. Este proceso

avanzó definiendo su apuesta por el “socialismo del siglo XXI”, reabriendo en la agenda latinoamericana y global la impugnación del capitalismo y la formulación de alternativas civilizatorias. Y el fin de siglo trajo un vendaval insurgente en toda la región que cambió el escenario con los nuevos gobiernos de Brasil, Argentina, Uruguay, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Paraguay, Uruguay, El Salvador, Honduras, etcétera. Este mapa impensado expresaba la inédita reinstalación –actualizada– del proyecto originario de Patria Grande. Algunos de los nuevos líderes definieron sus procesos como “Revoluciones” –C Correa en Ecuador y Evo Morales en Bolivia– con nuevas definiciones ligadas a filosofías “del buen vivir” o formas de nombrar sistemas solidaristas.

Mientras tanto, en el plano mundial nuevas alianzas desde el sur y el papel cada vez más importante de China constituyeron la más concluyente refutación a la tesis del fin de la historia. Pero todo esto vendría después de casi tres décadas de victorias neoliberales. Ahora es tiempo de entender qué proponía este proyecto. Desarrollaremos a continuación los principales fundamentos y propuestas del neoliberalismo cuya gestación se hunde en el siglo XIX y reconoce dos momentos muy fuertes: los años cuarenta, en los que esta corriente gana en organicidad e inicia un camino desangelado de producción de ideas; y a partir de los setenta en los cuales muchos programas de gobierno asumen la perspectiva, los fundamentos y las herramientas del neoliberalismo como alternativa a la crisis capitalista de los años setenta en cada país.

Fundamentos ideológicos del neoliberalismo

No esperamos nuestro sustento de la generosidad del carnicero, del cervecero o del panadero; lo esperamos del cuidado que ellos tienen en su propio interés. No nos dirigimos a su sentimiento humanitario, sino a su egoísmo, y jamás les hablamos de nuestras necesidades,

sino de las ventajas que ellos lograrán. Si exceptuamos a los mendigos, nadie quiere depender fundamentalmente de la generosidad de sus conciudadanos. (Friedman, 1993)

Esta cita cristalina tomada por Milton y Rose Friedman pertenece a Adam Smith, y está destacada en su libro *Libertad de Elegir*. De algún modo, evidencia los nexos entre liberalismo viejo y nuevo. Vale señalar que, sin embargo, el liberalismo y el neoliberalismo difieren no sólo porque son teorías que fueron elaboradas en contextos históricos muy distintos, sino porque hay tópicos en los que registran notables diferencias. A la vez, asumamos la complejidad, tienen una matriz cultural compartida. Como un padre respecto a su hijo, comparte un mismo ADN. Pero, si continuamos con el ejercicio comparativo, hay una diferencia histórica sustancial: el papel que vino a jugar el liberalismo como ideología burguesa superadora del orden feudal es muy diferente al papel que está jugando el neoliberalismo como recomposición regresiva del capitalismo en el último cuarto del siglo XX. La relación entre liberalismo y neoliberalismo es, así, un ejercicio de difícil resolución.

Pero volvamos al foco neoliberal. El libro de los Friedman fue publicado a fines de los 50 y expresa los lineamientos centrales de este paradigma. El individuo es resaltado como centro supremo de sus propios fines y la libertad –definida desde el punto de vista del/a consumidor/a– es puesta como la cima ética de la escala de valores neoliberales.

En este sentido, para el neoliberalismo cada quien es lo que es por el azar, la herencia y las decisiones de cada uno/a. Estos factores constituirían la trilogía del destino individual:

La cantidad de uno y otro recurso que posee cada uno de nosotros es en parte resultado del azar, y en parte de nuestra propia elección o de la ajena. El azar determina nuestros genes y, a través de ellos, afecta nuestras capacidades físicas y mentales. El azar señala la clase de familia y el contexto cultural en el que nacemos y, consecuentemente, nuestras oportunidades para desarrollar nuestra capacidad física y

mental. [...] Pero también la decisión personal desempeña un importante papel. (Friedman, 1993: 41)

Desde aquí, los Friedman advierten sobre el potencial conflicto entre libertad e igualdad:

Igualdad y libertad eran dos aspectos de un mismo valor básico: que cada individuo debe ser considerado como un fin en sí mismo. En los Estados Unidos ha surgido un sentido de igualdad muy diferente en las últimas décadas: igualdad de resultados. Todos deben tener el mismo nivel de vida o de ingresos, todos deben terminar la carrera a la vez. La igualdad de resultados está en clara contradicción con la libertad. (Friedman, 1993: 186)

A partir de la defensa cerrada del egoísmo, la competencia y la idea de que cada quien es artífice de su destino, la desigualdad aparece como un fenómeno inexorable e incluso deseable de la condición humana. Y, por añadidura, de los países que siguen la misma lógica.

El camino emprendido por la humanidad es caracterizado por la postura neoliberal como la sumatoria del esfuerzo de los y las exitosos/as, siempre pocos/as, pero capaces de marcar el camino al resto.

La idea de equidad es fuertemente criticada por Milton y Rose Friedman pues su expansión desnaturaliza los procesos de construcción de futuro ya que,

[...] si lo que las personas tienen está determinado por la 'equidad' y no por lo que producen, ¿de dónde provendrán las recompensas?, ¿qué incentivos hay para trabajar y producir? [...] La vida no es equitativa. La creencia de que el estado puede rectificar lo que la naturaleza ha producido resulta tentadora. [...] El sistema en que las personas toman sus propias decisiones –y sufren la mayor parte de las consecuencias de estas– es el que ha prevalecido mayoritariamente en nuestra historia. Es el procedimiento que estimuló a los Henry Ford, a los Thomas Alva Edison, a los George Eastman, a los John D. Rockefeller [...] para que transformaran nuestra sociedad en los dos últimos siglos. [...] Desde luego, a lo largo del camino hubo muchos perdedores; probablemente más perdedores que ganadores.

No recordamos sus nombres. Pero en la mayoría de los casos sabían muy bien lo que hacían. Sabían que aceptaban riesgos. Y, ganadores o perdedores, la sociedad en su conjunto se benefició de la voluntad de correr esos riesgos. (Friedman, 1993: 197-198).

Una nota relevante de la corriente neoliberal es su ataque a las perspectivas historicistas, y lo que el historicismo trae acerca de la posibilidad de las grandes causas. Expresamente, Popper se declara enemigo del historicismo y las causas que llaman a redimir a la humanidad a través de cambios revolucionarios. Señala que: “El esteticismo y el radicalismo deben conducirnos, forzosamente, a rechazar la razón y a reemplazarla por una desenfadada esperanza de milagros políticos. [...] Aun inspirados por las mejores intenciones de traer el cielo a la tierra, sólo conseguiremos convertirla en un infierno, ese infierno que sólo el hombre es capaz de preparar para sus semejantes” (Popper, 1985: 166).

En un mismo sentido, propone derogar la idea de felicidad como horizonte utópico y plantea fines más acotados: “En lugar de pedir la mayor felicidad para el mayor número, deberemos conformarnos, más modestamente, con la menor cantidad de sufrimiento para todos” (Popper, 1985: 290). Opone la “ingeniería social utópica” a la “ingeniería social gradual”. Mientras la primera remitiría a imposibles sueños de grandes transformaciones que conducen al desastre, la segunda opera en el nivel de las instituciones y favorece los cambios pequeños y posibles que harán la vida más tolerable. Este llamado a una dinámica social de contenido individualista y reaccionario, así como a la expansión de las relaciones de competencia, es concomitante con la maximización de la economía de mercado y la reducción de la política –en el mejor de los casos– a un mecanismo procedimental para elegir a quienes asegurarán la acumulación capitalista y la legitimidad del orden. En muchas declaraciones y publicaciones, la democracia –sobre todo aquella que aspira a construir sociedades más participativas e igualitarias– es severamente cuestionada por estos/as autores/as como lugar de autoritarismo (hay referencias a

la “dictadura de las mayorías”) e ineficiencia (al pretender suplantar al mercado, que asigna –según su muy particular punto de vista– de manera eficiente y eficaz los recursos disponibles a través de la competencia y el intercambio).

El neoliberalismo, definido como proyecto integral y orgánico de la clase dominante, dio un nuevo salto al convertirse en política de Estado en un creciente número de países desde mediados de los setenta. Ana María Ezcurra analiza las argumentaciones sustantivas del neoliberalismo desde una perspectiva crítica del mismo:

[La] básica, de raigambre neoclásica, es que el mercado constituye el mejor instrumento, el más eficaz para la asignación de recursos y la satisfacción de necesidades. Un mecanismo de autorregulación que conduciría al óptimo social y que, por ello, resultaría intrínsecamente superior. Por eso, dicha ortodoxia exaltó las virtudes de un Estado mínimo e impugnó vivamente al Estado de Bienestar y, en general, al Estado como dispositivo de redistribución en beneficio de las clases desfavorecidas. Aquella tesis operó como principio rector, organizador del conjunto doctrinario. [...] Sobre esa base, el neoliberalismo originario planteó una agenda de políticas con cuatro ideas-fuerza clave: 1) La promoción de un máximum de crecimiento económico (de libre mercado) como objetivo prioritario; 2) A su turno, tal propósito demandaría un aumento de la tasa de ganancia del capital privado y, para ello, 3) Se requeriría una reducción de los costos salariales, una merma en el costo de la fuerza de trabajo, una bandera neoliberal decisiva y distintiva que, además, 4) Condujo al auspicio de una firme contención del gasto público social. (Ezcurra, 1998: 14-15)

En rigor, estas ideas y estas políticas conspiraban contra la expansión del gasto social y, como es de suponer, la educación no fue inmune a los nuevos vientos derechistas en el mundo.

Neoliberalismo y educación

Para este período histórico neoliberal la interpelación a cada individuo como responsable exclusivo de su destino, aplicable para cada práctica social, encuentra también ecos en las concepciones educativas elaboradas por la Nueva Derecha.

La educación debía ser funcional a este modelo de ser humano/a y de sociedad: debía contribuir a la exaltación del/a individuo y a la salvaguarda de la libertad de comercio con todas sus implicancias. Muchos/as de los y las intelectuales más representativos/as de esta corriente advierten contra los modos de adoctrinamiento posibles en sistemas educativos estatales como un riesgo a aventar. O para ser más precisos/as: se trata de evitar todo adoctrinamiento que no sea funcional a los intereses y perspectivas pro-mercado.

Tal es el planteo de Von Mises, que en los treinta ya había denunciado el papel conservador de la escuela en la transmisión de valores y doctrinas. La acusación principal recae en el Estado, por su carácter de interventor que amenazaría tanto la libertad como el pluralismo cultural. Sí se admite, a modo de concesión, que el Estado asegure algún modo de participación para el logro de una convivencia pacífica. También se acepta que la enseñanza obligatoria debe tener un carácter gratuito o, para ser más exacto, no arancelado.

Hayek, a la sazón un gran referente de la perspectiva neoliberal, es escéptico sobre el concepto de “igualdad de oportunidades”, pues cree que la masificación de los niveles no obligatorios puede generar una nivelación a la baja de las capacidades y potencialidades individuales. Dichas capacidades individuales trascienden, para Hayek, la presunta capacidad medida de acuerdo a un test objetivo. La suerte, acicateada por el sentido de oportunidad, sería un elemento válido para el logro de los propios fines. En otras palabras: hay que multiplicar las “ocasiones” para todos/as. Hay que tener en cuenta que esto favorecerá no sólo a los/as mejores sino sobre todo al que sepa aprovechar tales ocasiones. Incluso son reivindicados/as quienes

más allá de sus méritos, son beneficiados/as con la suerte como factor definitorio de su éxito.

Para tutelar la libertad de elección de los padres y madres, y enmendar las presuntas fallas del intervencionismo estatal, Rose y Milton Friedman proponen una serie de medidas correctivas. Para ambos, la principal causa del deterioro es la centralización y la burocratización de los sistemas escolares. Tales esquemas de funcionamiento restaron a los padres y las madres buena parte de su derecho a elección. De ese modo, el matrimonio Friedman, introduce también en el campo de la enseñanza el mismo criterio básico de la libre competencia como vía para garantizar la eficiencia y el progreso. Así, quedaría asegurada la tutela de la más importante libertad de las personas: la libertad de elección.

El problema de la educación se revela en su faceta plenamente mercantil y, en este punto, otras dimensiones son relegadas a un plano secundario: las cuestiones ético-políticas, culturales o sociales no tienen lugar en la reflexión ni en la propuesta neoliberal. Esta retórica en defensa de la iniciativa privada, presentada como una ley universal e incuestionable, tiende a enmascarar los muy concretos intereses de individuos y grupos que aspiran a hacer del sistema educativo un verdadero (y muy rentable) mercado. Complementando esta estrategia discursiva, se plantea a los sindicatos y a la burocracia estatal como los enemigos de la imprescindible, inevitable y positiva transformación radical de una escuela acusada como obsoleta, ineficiente, improductiva y resistente al cambio.

La reivindicación de la educación como una mercancía viene acompañada de un diagnóstico de la crisis educativa. El expediente utilizado recurre a acusaciones sobre actores concretos: al propio Estado, a sus funcionarios/as y a los sindicatos docentes. Otra acusación, un tanto menos explícita pero que aparece en diversos escritos, refiere al papel que la sociedad juega en el apañamiento de un orden conservador, actitud que termina contribuyendo a consolidar los intereses particulares de los/as burócratas y los gremios docentes. Estos intereses obstaculizan un cambio en la ampliación de la libertad

de elección, única alternativa posible para remontar la crisis y acceder al logro de la excelencia educativa, tópicos desarrollados por el matrimonio Friedman en sus textos.

El diagnóstico de una crisis educativa generalizada se basa, en principio, tanto en la pérdida de poder de las madres y los padres como en el exceso de poder de burócratas y docentes:

En el caso de la enseñanza, esta enfermedad ha adoptado la forma de una privación a muchos padres del control sobre el tipo de educación que reciben sus hijos, tanto directo, por medio de la elección y el pago de las escuelas a que acuden éstos, como indirecto, por medio de las actividades políticas locales. El poder se cierne también sobre los educadores profesionales. El mal se ha agravado debido a la creciente centralización y burocratización de las escuelas, en especial en las grandes ciudades. [...] El papel del Estado, cada vez mayor, ha tenido muchos de esos efectos adversos tanto en la enseñanza superior como en la primaria y la secundaria. (Friedman, 1993: 213-214)

La idea de que la educación es una mercancía se fundamenta en la comparación con la actividad industrial. En este esquema, los padres, madres, hijos e hijas son los/as consumidores/as, los/as docentes y administradores/as, los y las productores/as. Como se sabe, en el ámbito del mercado, los y las clientes siempre tienen la razón:

Después de todo, en la industria las grandes dimensiones han demostrado frecuentemente ser fuente de mayor eficacia, costos más bajos y calidad superior. [...] ¿Por qué había de ser diferente en lo relativo a la educación? No lo es. No se trata de una diferencia entre la educación y otras actividades, sino entre unas disposiciones bajo las cuales el consumidor tiene libertad para elegir unas medidas con arreglo a las cuales el productor está en el poder, por lo que el consumidor tiene por qué decidir. Si el consumidor tiene libertad para elegir, una empresa puede crecer solamente si produce algo que éste prefiere debido a su calidad y precio. [...] Cuando el consumidor tiene libertad para elegir, el volumen sólo sobrevive si es eficaz. [...] En la educación, los padres y los hijos son los consumidores, y el profesor

y el administrador de la escuela, los productores. La centralización educativa ha supuesto unidades de mayor tamaño, una reducción de las posibilidades de elección del consumidor y un incremento del poder de los productores. (Friedman, 1993: 219-220)

Como se desprende de toda la argumentación hasta aquí volcada, la libertad de elección debe ser desplegada “libremente” en el marco de unas relaciones mercantiles, donde la voluntad de las partes conduciría a una armónica integración de oferentes y demandantes.

Un sistema de este tipo podría ajustarse a través de vales o cheques escolares, sugiere Friedman, de modo que permita tanto la libertad de elección, el financiamiento genuino en base al mérito de cada institución y la competencia que permitirá discriminar las escuelas buenas de las malas:

Un modo sencillo y eficaz de garantizar a los padres una mayor libertad de elección, conservando a la vez las actuales fuentes de financiación, es un proyecto a base de vales. [...] Éstos disponen de un vale que sólo sirve para gastos realizados en educación y tienen completa libertad para escoger la escuela en que presentarlo, siempre que cumpla ciertas normas. A los padres se les puede y se les tiene que autorizar el uso de los vales no sólo en la escuela privada, sino también en otros centros públicos; y no sólo en las de su propio distrito, ciudad o estado, sino en cualquiera que esté dispuesto a aceptar a su hijo. Esto dará a cada padre una oportunidad mayor para elegir, y al mismo tiempo exigirá a las escuelas públicas que se autofinancien cobrando la enseñanza (totalmente si el vale corresponde al coste total; sino, al menos en parte). Las escuelas públicas tendrán que competir entonces tanto con las demás escuelas públicas como con las privadas. (Friedman, 1993: 224-225)

Una ventaja adicional, apenas mencionada arriba, es la imposición de una nueva lógica de financiamiento: “Una de las ventajas del proyecto de vales es que estimularía una tendencia gradual hacia una mayor financiación directa de los padres” (Friedman, 1993: 226).

Otro elemento positivo para esta perspectiva es que promovería también la competencia:

La posibilidad de elección entre las mismas escuelas públicas se acrecentaría notablemente. Las dimensiones de una escuela pública estarían determinadas por el número de clientes que atraería, no por fronteras geográficas políticamente trazadas o por una asignación por alumno. [...] Y, lo más importante, aparecerían nuevos tipos de escuelas privadas para cubrir este enorme mercado. [...] Muchas de las nuevas escuelas serían iniciativa de grupos no lucrativos. Otras serían montadas para conseguir beneficios. No hay modo de predecir la composición definitiva de la industria educativa: la determinaría la competencia. La única predicción que puede hacerse es que sólo sobrevivirían las escuelas que satisficieran a sus clientes. (Friedman, 1993: 227-228/235-236)

La síntesis del diagnóstico del matrimonio Friedman se condensa en estas afirmaciones:

Pocas instituciones de nuestra sociedad están en una situación más insatisfactoria que las escuelas. Pocas son las que propician más descontento o que pueden hacer más por socavar nuestra libertad. El sistema educativo está dedicado a defender la existencia de sus poderes y privilegios. Es apoyado por muchos ciudadanos de declarado interés colectivista. Pero también éste está siendo atacado. Se observan pruebas de decadencia por todo el país; crecen los problemas del crimen, la violencia y el desorden en las escuelas urbanas; la inmensa mayoría tanto de blancos como de negros se opone a la integración forzosa; muchos profesores y administradores de escuelas superiores y universidades están inquietos bajo la pesada mano de los burócratas [...]; todo lo cual provoca una reacción contra la tendencia a la centralización, la burocratización y la socialización de la enseñanza. (Friedman, 1993: 258-259)

Posibles efectos del neoliberalismo en educación

Lo señalado hasta aquí es el sustento argumental de un proyecto que se fue desplegando como cosmovisión, como ética, como política pública, como pedagogía y como didáctica. Tales traducciones tuvieron, tienen y tendrán posibles consecuencias de amplio alcance, algunas mediatas, otras inmediatas, sobre la educación en caso de prolongarse su vigencia. La pandemia que la Humanidad viene transitando –actualicemos nuestra reflexión– constituye un aliante para avanzar en procesos de reconfiguración de los sistemas educativos, las instituciones escolares y las relaciones pedagógicas. El movimiento de educación en el hogar (*homeschooling*), cuyos inicios se remontan la década del sesenta en EE. UU., la expansión de la educación virtual, los dispositivos de evaluación estandarizada son plataformas de relanzamiento del proyecto neoliberal en contextos de la Cuarta Revolución Industrial y el escenario de la pospandemia. Retomaremos luego esta cuestión.

De los postulados liberales me centraré en tres aspectos cuya incidencia en el campo de la educación tendrían relevancia.

Primero, en el nivel axiológico, al inducir unos ciertos valores que no son en absoluto neutrales. Segundo, en el plano epistemológico, en relación con la actitud y la actividad sobre el conocimiento. Y tercero, en el plano de las dinámicas concretas de la relación pedagógica, de la institución escolar y del sistema educativo.

Toda práctica humana es una práctica social que incorpora valores que están presentes –de modo consciente o inconsciente– en las y los sujetos que construyen con sus intervenciones la historia humana. Este rasgo particular expresa la naturaleza política y portadora de valores de las prácticas pedagógicas al distribuir en su interior poder y saber. Los valores promovidos por el (neo)liberalismo, –a saber: egoísmo, competencia, desigualdad, reducción del/a ser humano/a a un *homo oeconomicus*, etc.–, no son, de ningún modo, inocuos a la hora de establecer los fines de la educación y los medios para

llevarlos a cabo. La preparación de las jóvenes generaciones para un mundo caníbal dista de las promesas de construir un/a ser humano/a comprometido/a con un destino común. Antes bien, lo contrario. Queda como interrogante pensar qué continuidades (y qué rupturas) expresan estos valores con el modelo tradicional de instrucción pública. La promoción de la competencia, las evaluaciones que asignaban su lugar a cada quien, la violencia autoritaria de la institución educativa y, a veces, de la propia figura docente en la relación con niños, niñas y jóvenes –por sólo mencionar algunas cuestiones irritantes– no constituyen novedades neoliberales, sino que son constantes que operaron a través de la rotulación, los logros diferenciados, el fracaso escolar, así como la justificación de la desigualdad educativa desde la propia configuración de los Sistemas Educativos Nacionales. Esta afirmación vale para todos los sistemas educativos creados como respuesta a la demanda del propio orden capitalista, si bien se registran diferencias nacionales.

Mirar dialécticamente los modos de dominación que asumieron efectivamente las dinámicas educativas en los sistemas educativos nos exigirá complementariamente ver la emergencia de acciones contestatarias, de resistencia o de contra-hegemonía. Esa dinámica de imposición y resistencia, a la vez, fue transformando a los sistemas educativos, las instituciones escolares y las relaciones pedagógicas. Y como, a su vez, fueron cambiando los contextos, es preciso advertir que la educación es una práctica viva y sujeta a movimientos de avances y retrocesos, de cambios en distintas direcciones, contenidos, formas, velocidades. En conjunto, ver las continuidades y rupturas del orden educativo, analizar las nuevas formas de sometimiento, observar las contestaciones emergentes constituyen tareas para la teoría crítica, tanto más imperiosas para quienes aspiran a democratizar sustantivamente la educación.

Un aspecto de esta lógica sistémica –y aquí hay una continuidad muy fuerte con las formas educativas tradicionales– es la reducción de la calidad al aprendizaje de contenidos definidos por especialistas externos/as y jerarquizados/as que reelaboran y traducen como

discurso pedagógico los saberes de las disciplinas, legitimados a través del poder del Estado. Si definimos como “calidad” a la adquisición de determinados conocimientos, podremos ver en qué medida la escuela se convierte en una institución cuyo fin central es la producción de hegemonía burguesa en redes diferenciadas: una misma ideología procesada, distribuida y apropiada de modo clasista. Es preciso abundar en algunas derivas de esta afirmación. En primer lugar, lo que se transmite no es “la ciencia”, ni “el modo de hacer ciencia” sino determinados conocimientos que son presentados a los y las estudiantes como verdades reveladas, sin historia, sin procesos de producción, sin contextos. Lejos de los conflictos que configuran la dinámica de la disciplina científica –dado que buena parte de la construcción teórica surge del diálogo y confrontación de puntos de vista al interior de cada campo de saber–, la idea de paquetes envasados de conocimiento viene a construir un sentido común de autoridad incuestionada del saber experto, y, básicamente, un sentido común acorde a la cultura dominante. Constituye, por un lado, una marca de aquello que los y las estudiantes deben aprender, y sobre lo cual se les va a evaluar. Lo dicho presupone, primero, la imposición de un arbitrario cultural (ese conocimiento) y la exclusión de otros conocimientos que provienen de ámbitos silenciados por la cultura escolar.

Segundo, esas raciones pasteurizadas de saber se distribuyen de manera desigual entre niveles y entre tipos de instituciones dentro de cada nivel escolar. Y así como lo que se enseña son resultados del saber, la pedagogía oficial se desentiende de los procesos de aprendizaje y pone sus cañones en “medir” cuánto aprendió cada alumno/a: el examen es el dispositivo privilegiado que permite diagnosticar, medir y comparar rendimientos. En tal sentido, la educación formal ha puesto desde sus orígenes el foco en dar a la relación pedagógica el sentido de inculcación de un conocimiento legítimo e incuestionable. Como lo describe la sociología crítica de la educación, se estructuraron dispositivos de regulación y control eficaces: el libro de texto, la supervisión, la formación docente, la generación de un

sentido común pedagógico que naturaliza la idea de que educarse es, simplemente, repetir con eficacia determinados contenidos, etc. Entonces aquí vemos una continuidad expresa entre el horizonte epistemológico y pedagógico del proyecto educativo liberal y del proyecto educativo neoliberal. Por cierto, mientras que el primero se enfrentaba a la pedagogía conservadora de la iglesia católica en el siglo XIX, el segundo se enfrenta a la tradición liberal exacerbando sus rasgos más autoritarios y tecnocráticos pero cuestionando la idea sarmientina de Estado Docente y de educación como derecho ciudadano.

Avancemos. Si la transmisión de conocimientos es uno de los objetivos del paso por las instituciones escolares, coexisten otros fines muy importantes que son incluso objeto de debate y de combate. Las preguntas acerca de para qué educar, qué y cómo siguen marcando horizontes, rumbos, posiciones, métodos... a pesar del intento tecnocrático de acallar toda disidencia acerca de la “calidad educativa”, los matices y antagonismos florecen por todos lados. Pero, si aún pensáramos que la función excluyente de la institución escolar es la transmisión eficaz de los conocimientos científicos más avanzados, nos encontraríamos muy pronto con límites estructurales e históricos. La institución escolar nunca ha hecho eso, menos con las actuales visiones tecnocráticas.

El esquema funciona, pues, como parámetro de los saberes válidos, como canal de selección y jerarquización, como plataforma de clasificación de estudiantes ganadores/as y perdedores/as en relación con el rendimiento requerido para expresar la competencia por la conquista de la calidad educativa. Contribuye, puesto en el marco de un sistema de comparaciones de rendimientos de pruebas estandarizadas, a la conformación de un mercado competitivo entre estudiantes, docentes y escuelas.

Por otro lado, esta práctica escolar centrada en el currículum, el libro de texto y las evaluaciones clasificatorias enajena a los y las trabajadores/as de la educación acerca de los fines y los medios puestas en juego en la relación pedagógica. En efecto, si el para qué de la

relación pedagógica se resuelve en el logro de la calidad educativa (es decir, cantidades acumuladas de conocimientos), y el cómo está predefinido en el libro de texto, parece claro que el/la docente ve severamente obturada su posibilidad de intervenir con algún nivel de autonomía, así como de la posibilidad de decidir sobre los fines y medios de la educación que lleva adelante. Si a esto le agregamos –sólo como factor del contexto– los procesos de intensificación del trabajo docente, la exigencia de pluriempleo para resolver un ingreso mínimo, las obligaciones de capacitación atada a las reformas y el notable deterioro de las condiciones de vida de los y las estudiantes, podremos comenzar a vislumbrar en qué medida la tarea de enseñar se convierte en trabajo insalubre.

Como señala Apple en relación a la realidad de EE. UU. en los ochenta, describiendo una tendencia generalizada y creciente bajo el predominio del los gobiernos neoliberales: “Poco es lo que queda a la elección del maestro a medida que el Estado invade cada vez más los tipos de conocimiento que se deben enseñar, los productos y las metas finales de la enseñanza y los modos de lograrlo” (Apple, 1989: 88).

El saber y el poder se entrelazan aquí de modo muy concreto, y sus efectos posiblemente sean relevantes en términos de un aprendizaje que revierte como dogma indiscutible, un instrumento de regulación de las prácticas pedagógicas en el aula sobre los y las estudiantes y los y las docentes, un acto de despolitización de la praxis educativa y una imposición cultural que ahoga toda actividad no orientada al logro de resultados esperables en los operativos de evaluación.

Ahora es momento de interrumpir brevemente el avance en la lectura para recordar los capítulos previos. Repasamos los fundamentos filosóficos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales, educativos (lo que incluye la dimensión político-educativa, pedagógica y didáctica) del neoliberalismo. El concepto omnipresente de calidad educativa ocupa la casi totalidad de la escena pública, gana el espacio discursivo de las autoridades educativas, circula en las academias de Educación y opera en el imaginario de muchos/as

educadores y educadoras. Es resistida, por otro lado, por buena parte de colectivos y sindicatos docentes, Universidades Públicas o medios alternativos. Pero, en todo caso, la educación neoliberal constituye hoy día el proyecto hegemónico en esta materia. Dicho esto podemos repasar los capítulos precedentes y comparar esta propuesta con la mirada de Simón Rodríguez, Jesualdo Sosa, Freinet, el propio Sarmiento o Makarenko, llegando a un extremo. El neoliberalismo continúa el camino de la educación para el privilegio y la sumisión; su perspectiva se identifica con la posición de la Iglesia Católica en el siglo XIX y, de hecho, ha retomado aportes de las pedagogías de la reproducción para su actual configuración: la pedagogía por objetivos, la instrucción asistida por ordenador y la teoría del capital humano. Este descanso en el recorrido lo hacemos al efecto de poner blanco sobre negro la idea que nos ayuda a organizar la comprensión: la educación ha sido, es y será un campo de debates y combates mientras existan sociedades con relaciones de antagonismos y sometimientos. Sus proyectos educativos –unos imaginados para perpetuar el orden y otros para socavarlo– convivirán conflictivamente en el ámbito del debate público, en las instituciones escolares y académicas, entre los colectivos docentes e incluso en el interior de cada uno/a de nosotros y nosotras, donde también se libra la batalla por la educación a pensar, a sentir y a practicar.

Desde el punto de vista epistemológico, el neoliberalismo impone la naturalización y aceptación de un modo de ver la realidad, de conceptualizarla; sostiene las perspectivas de las autoridades del conocimiento, lo que supone la adopción de la mirada oficial y, a la vez, el rechazo a otras visiones. A partir de estas primeras definiciones, avanzaremos ahora hacia un abordaje de propuestas concretas de políticas educativas elaboradas por Organismos Internacionales, en un plano mucho más concreto. La relación entre estos supuestos neoliberales es evidente, como se verá en los respectivos discursos.

El Banco Mundial como expresión paradigmática de los organismos financieros internacionales en materia educativa

Aunque el Banco Mundial y otras usinas intelectuales orgánicas del capitalismo neoliberal no plantean posiciones tan fundamentalistas como las de los padres fundadores de la Nueva Derecha, dejan trascender en sus diagnósticos unas mismas causas así como soluciones que apuntan en un mismo sentido. Su papel diferenciado como órgano “técnico” y financiero de presión para la implementación de determinadas políticas públicas, impone un mayor realismo al análisis, a los diagnósticos y a las propuestas... Más allá de las motivaciones personales de sus miembros, los discursos deben operar sobre las políticas realmente existentes; políticas que se desenvuelven en sociedades complejas, conflictivas, atravesadas por antagonismos, con tradiciones, estructuras, actores, culturas, subjetividades. Si esto es así, aunque el paraíso a conquistar sea el mismo de los/as profetas fundamentalistas, sacerdotes banqueros y sus tecnócratas deben forzar una relectura que ancle en la vida real, deben traducir los valores del egoísmo y la competencia a propuestas concretas, viables, aplicables en la esfera terrenal.

Esta función diferenciada entre los/as ideólogos/as y técnicos/as que sugieren políticas genera un fenómeno interesante: a veces, emergen conflictos entre los/as fundadores/as y los/as técnicos/as o gobernantes que adoptan las medidas que se legitiman en el ideario neoliberal (como ocurrió en el gobierno neoconservador de Margaret Thatcher, donde los/as neoliberales tomaron distancia frente a decisiones prácticas).

No es casualidad pues la existencia de posibles disonancias entre unos y otros discursos, aunque resultan, al fin y al cabo, perspectivas complementarias de un mismo proyecto. Veremos aquí algunas de esas continuidades y rupturas. Hay documentos muy significativos del Banco Mundial elaborados sucesivamente en 1986, 1996 y 1999

que expresaron momentos y enfoques diferentes para el mismo proyecto. El primero se caracterizó por una retórica mucho más cercana al lenguaje ideologizado de los grandes referentes neoliberales; el segundo –en plena reforma neoliberal en Argentina y la región– se focalizó en elementos instrumentales de la política y el tercero fue una suerte de balance de lo desplegado en la década del noventa. Es interesante ver cómo cada uno estuvo adecuado al fin propuesto: crear sentido común legitimador de la propuesta neoliberal; acompañar la política pública subordinada al enfoque y con las herramientas mientras que el tercero tuvo el tono de cierre de ciclo, intentando proyectar la continuidad de esas directrices políticas.

Entonces, si bien en los ochenta y noventa los diversos documentos dieron lugar a matizaciones, pequeñas reformulaciones, nuevas prioridades, siempre tuvieron una misma dirección: la conformación de un modelo de mercado, luego acompañado por la contención de la pobreza. El propio Banco Mundial da cuenta de la explosión de la indigencia y la pobreza expresada en los indicadores irrefutables de las estadísticas oficiales. Se daba así un fenómeno paradójal: las recetas económicas impulsadas por el Fondo Monetario Internacional –privatización de empresas públicas, precarización laboral, financiarización de la economía, destrucción del mercado interno y la producción– generaban niveles crecientes de pauperización que se expresaban, por un lado, en el deterioro de las condiciones de vida de las comunidades educativas y, por otro, en la creciente incapacidad del Estado de proveer recursos para paliar la emergencia social y educativa. Todo el esquema terminó, como sabemos, en el estallido del 19 y 20 de diciembre de 2001. Pero ya volveremos a ese momento culminante de esta larga historia. Además de estos documentos liminares nos interesa trabajar un texto más tardío del Banco Mundial, “Profesores Excelentes”, publicado en 2014. Allí veremos repetidas las mismas letanías tecnocráticas sobre la importancia de las pruebas Pisa y la labor de disciplinar de una vez por todas al colectivo docente.

En sucesivos documentos, el Banco Mundial ha trabajado con la idea de incidir en la definición de la política educativa, con creciente éxito a partir de la segunda mitad de los ochenta. Veamos, a continuación, algunos de los tópicos centrales de los documentos del Banco Mundial: la relación entre educación y producción; las propuestas de mercantilización educativa; el tema del financiamiento; los conceptos de calidad educativa ligados al logro de resultados; las políticas de pobreza y las estrategias de construcción de ese proyecto. Un verdadero programa de gobierno que pudo ser parcialmente convertido en política pública en los noventa, y retomado con el gobierno de Mauricio Macri, quince años más tarde tras el interregno nacional-popular de las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner.

En los años noventa especialmente el Banco Mundial ha promovido para América Latina reformas educativas que iban en una misma dirección, con similares contenidos y análogos dispositivos, con pequeñas variantes para hacer más eficaz la estrategia de esas transformaciones. Puede considerarse un verdadero Ministerio Educativo de Colonias extraterritorial que, desde Washington, ordenaba las directrices de las políticas educativas latinoamericanas. Pero repasemos las ideas que sustentó el organismo rector en esta materia en los años ochenta y noventa.

La educación como llave del desarrollo

Rescatando viejas conceptualizaciones de la teoría económica neoclásica y, básicamente, de la Teoría del Capital Humano, conceptos como educación y producción, desarrollo, crecimiento y trayectoria individual aparecen directamente ligados. Y esta ligazón establece a priori una relación causal: sería la educación la variable independiente promotora del crecimiento económico. Así, se afirma que “la educación es una inversión económica y socialmente productiva” (Banco Mundial, 1986: 1).

Diez años más tarde un nuevo informe confirma esta aseveración: “La educación es más importante que nunca para lograr el desarrollo económico y la reducción de la pobreza” (Banco Mundial, 1986: 1). Se retoman en este discurso, de modo accesible, propagandístico, los principales supuestos de la mencionada Teoría del Capital Humano, actualizada de modo de contemplar alguna alternativa para la catástrofe social vislumbrada por el propio Banco Mundial desde mediados de la década del noventa:

La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se concentra en la promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal activo de los pobres, y en la prestación de los servicios básicos a los más necesitados. Las inversiones en educación contribuyen a la acumulación de capital humano que es esencial para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y la sociedad. (Banco Mundial, 1986: 1)

En la formulación que transcribimos aparecen una cantidad de elementos dichos, insinuados y omitidos sobre los cuales es necesario abrir alguna reflexión.

El reconocimiento de que la fuerza de trabajo es la única propiedad que los y las pobres tienen –en un sistema en el que la propiedad constituye un puntal de las relaciones sociales de dominación– naturaliza la desposesión de todo bien material y le asigna a la educación un rol asistencialista que difícilmente se resuelve desde el ámbito educativo. Dicho en otras palabras: la riqueza o la pobreza no es algo que se define a través de la educación sino a través de medidas de redistribución de la riqueza. O, más precisamente, por un conjunto de políticas productivas, sociales, impositivas, etc. Es notable, pues, cómo en los análisis del Banco se silencian las decisiones vinculadas a la distribución de la riqueza a través de la política pública (por

ejemplo, vía determinación de salarios mínimos, sentido del sistema tributario, distribución del crédito, prioridades del presupuesto público, etc.), y en su lugar se desarrolla un artificio discursivo, por el cual la educación es puesta como causa primera de la pobreza. Contra los pronósticos oficiales, el neoliberalismo perpetró una novedad trágica: de modo contradictorio a lo sostenido por los/as técnicos del BM, hoy existen evidencias incontestables de que una parte significativa de quienes, en base a un notable esfuerzo, terminaron el grado universitario, se encuentran, sin embargo, por debajo de la línea de pobreza. Por otro lado, la referencia a la provisión de servicios básicos a los y las más necesitados/as supone dos cuestiones: la asunción naturalizada acerca de la fatalidad en que están sumidas muchas personas –pobres por la falta de educación, y cuya provisión, aunque módica ayudará a resolver–, así como la necesidad de dejar de lado todo planteo universalista de políticas sociales y avanzar en la estructuración de políticas focalizadas. Desde este lugar, se promueven una serie de remedios que sintetizan unas políticas tendientes a la expansión de las relaciones de mercado a la vez que sean capaces de contener a los caídos sin red que el propio sistema produce de manera ampliada.

De la contención de la pobreza a la soberanía del consumidor individual

Junto a la afirmación general de que la educación es un factor de elevación de la productividad, se avanza hacia un alineamiento con el pensamiento radicalmente liberal– conservador, cambiando por un momento el eje. Si hasta aquí se intentó promover la educación como llave para resolver los problemas de la pobreza, a continuación se deja a los y las pobres con sus destinos y se vira hacia la soberanía del consumo individual al que tiene derecho sólo una parte de la sociedad: los y las consumidores/as.

El circuito de mercado se justificaría por la legítima atribución de los padres y las madres referida a la elección de la educación para sus hijos e hijas. En esta búsqueda de mercantilizar la educación, la descentralización constituye un dispositivo esencial para el logro de este objetivo. Dado que la competencia se funda en la posibilidad de elección de ofertas disímiles, lo disímil de la oferta a tener en cuenta debe ser la calidad y eficiencia de la educación a ofrecer. Consumidores, mercado, competencia y eficiencia constituyen aspectos de una misma aspiración. De tal modo, se sostiene que deberá avanzarse en la descentralización educativa para favorecer la “libertad de elección”, la “competencia” y el desarrollo del sector privado, dado que “la contribución más importante de esta política es el mejoramiento de la eficiencia, a través del aumento de la competencia entre las escuelas públicas, y entre éstas y las privadas” (Banco Mundial, 1986: 5).

La descentralización adquiere en esta clave la finalidad del incremento de la eficacia, que a su vez sería consecuencia del incremento de la competencia:

La mayor descentralización, incluida una mayor libertad de acción para las escuelas privadas y comunitarias, mejorará además la eficacia dentro de las escuelas al fomentar el espíritu de competencia dentro de ellas. Si aumenta la competencia, se ofrecerán más servicios educacionales, disminuirán los costos y los estudiantes y sus padres dispondrán de una selección más amplia de escuelas. Dentro de éstas, la eficiencia aumentará al exigirse responsabilidades administrativas. [...] En segundo lugar, la descentralización, ya sea que se lleve a cabo a través de escuelas privadas, comunitarias o públicas locales, permite a padres y alumnos participar más activamente en la elección de la calidad y el tipo de educación que desean obtener. (Banco Mundial, 1986: 4)

Lo expresado implica un particular modo de descentralización, pues dicha medida se piensa en función de la competencia y el presunto incremento de la eficacia. O, contradictoriamente, apuntando a la adecuación de las demandas de los clientes, es decir, las madres y

padres. Volveremos sobre el punto de que, al tiempo que se definen de esto, se impone como paradigma de la calidad el resultado de los operativos estandarizados de evaluación. Este modelo de descentralización no supone por tanto participación ni heterogeneidad. Es preciso advertir, y este elemento es sumamente importante, que existen otros modos de descentralización que no se enmarcan en la lógica mercantil y tecnocrática, ni fiscalista (para que las provincias o municipios corran con la responsabilidad del financiamiento educativo) y que se apoyan en lógicas de democratización de la participación del poder y del saber. No es este el caso.

Por tanto, esta formulación tiene implicancias políticas y pedagógicas. En primer lugar, se definen los contenidos nacionales que deben ser transmitidos para una evaluación estandarizada que permita establecer unos rankings de rendimientos. Esto presupone, en principio, que las currículas institucionales así como las prácticas pedagógicas, lejos de asegurar libertad de elección a docentes (productores/as) o estudiantes (clientes/as), condicionan el qué y el para qué enseñar. Esta limitación convierte a la libertad de competir en la única libertad admitida en el esquema. Por otro lado, la transmisión de conocimiento –medible al final del proceso– presupone una mirada tecnocrática, ya que dicho conocimiento es difundido como patrón de verdad, es incuestionable (de hecho, la evaluación se construye sobre su apropiación por parte de alumnos/as) y se pierde así su naturaleza histórica, los valores que condujeron a los/as intelectuales a su construcción. En rigor, esta estrategia constituye la agudización de una continuidad histórica de los sistemas educativos formales: la cosificación del conocimiento, su presentación como contenidos neutrales y puros. Sobre todo, inobjetable. Esta visión de tales conocimientos está muy lejos de las notables batallas al interior de los campos disciplinarios. En este enfoque epistemológico, la escuela estiliza a la vez que esteriliza lo enseñado.

En segundo lugar, dicha lógica instala la preocupación por la competencia y el rendimiento, perdiendo de vista el proceso. La dimensión política de la educación (cómo se seleccionan los

conocimientos, para qué) es sencillamente ignorada y se refuerza la idea de que aprender es algo parecido a competir exitosamente en la apropiación acrítica de conocimientos que define una autoridad experta incuestionable. Y, tal vez, ni siquiera eso: se trataría de repetir exitosamente en el operativo estandarizado de evaluación la respuesta correcta, sin ninguna preocupación sobre qué significó ese conocimiento en la vida de las y los educandos/as ni la de los y las educadoras/es.

Este modelo de descentralización es, claramente, pensado para la instalación de una lógica de mercado y tecnocrática. En este esquema, los mecanismos de poder quedan centralizados en el Estado, doblemente responsable, de fijar los contenidos y de evaluarlos luego. Veremos cómo este mecanismo se implementó concretamente en la política educativa argentina en los noventa retomándose el intento en 2015.

En el nivel institucional e interinstitucional también el Banco Mundial exige criterios de mercado. En el diagnóstico su crítica es taxativa, por un lado, a la ausencia de libertades de la institución educativa para regular su oferta de acuerdo a las demandas de los y las clientes. La falta de competencia contribuye a una homogeneización que, en la lógica neoliberal, obstaculiza una calidad educativa adecuada:

También hay pruebas de que los recursos no se utilizan en las escuelas con la eficacia que cabría esperar. En muchos países en desarrollo, el gasto público se encausa hacia las escuelas con arreglo a fórmulas uniformes de financiación que se prestan muy poco para promover su utilización eficaz. Las reglas de dotación del personal, las escalas de sueldos y asignaciones, para otros insumos escolares, de modo que los directores de las escuelas tienen poca libertad de acción en materia presupuestaria. [...] Asimismo, los directores de las escuelas tienen poco margen para adaptar las normas establecidas a nivel central (relativas a los títulos exigidos a los maestros, los planes de estudio, los libros de texto, los horarios, etc.). Ese problema se agudiza debido a la falta de competencia de las escuelas; como los

administradores de éstas responden sólo muy indirectamente ante los estudiantes y los padres, tienen poco interés en buscar el medio más eficaz en función del costo para suministrar el tipo de educación que las familias deseen. (Banco Mundial, 1986: 1)

La libertad que se propugna tiene límites bien precisos: de un lado, las prescripciones nacionales que marcarían el cauce a partir del cual los/as directivos/as se pondrían en movimiento. Del otro, las específicas demandas que orientarán la oferta pedagógica.

En un movimiento convergente, la noción de participación aparece directamente asociada a la libertad de elección:

En todo el mundo, los padres y las comunidades están participando cada vez más en la gestión de la escuela de los niños. [...] Varios países tienen una larga tradición en la elección por los padres. [...] Para que la elección sea eficaz, los estudiantes deben tener más de una escuela a su alcance. [...] La disponibilidad de una variedad de instituciones permite que padres y estudiantes ejerciten su derecho de elección y da así a las instituciones un incentivo para adaptarse a la demanda. [...] La calidad de la educación puede mejorar cuando las escuelas tienen autonomía necesaria para usar los insumos educacionales de acuerdo con las condiciones locales y de la comunidad son responsables antes los padres. (Banco Mundial, 1996: 13)

La participación aquí, entendida en sentido clientelar, se reduce a una presencia desde la demanda (adecuar contenidos o actividades, pero siempre en el marco de definiciones curriculares de expertos/as) y desde los resultados educativos (exigiendo, en este caso, rendimientos adecuados de los operativos de evaluación). Este modelo de participación es incompatible con el ejercicio de un tipo de participación política democrática, que se permite poner en debate el para qué se educa, el qué y el cómo. La participación democrática es, por supuesto, muy compleja de concretar dados los compromisos que requiere, los recursos que insume, el aprendizaje que implica, las rupturas que supone con la vieja escuela. Pero esta no es una preocupación del Banco Mundial que, como queda explicitado, busca una

participación mucho más acotada y funcional al esquema pedagógico tecnocrático.

La autonomía es una prioridad destacada por la entidad bancaria. Se nos informa que: “La calidad de la educación puede mejorar cuando las escuelas tienen la autonomía necesaria para usar los insumos educacionales de acuerdo con las condiciones locales y de la comunidad, y son responsables ante los padres y las comunidades. [...] Se puede alentar la autonomía y la responsabilidad de las instituciones por medios administrativos y financieros” (Banco Mundial 1996: 14). Pero, por cierto, la autonomía –que significa darse el propio gobierno– reduce notablemente el alcance de ese poder de decisión. La autonomía neoliberal no discute el para qué, ni el cómo, ni el cuándo, ni el qué. Se trata de que todos/as se preparen para lo que ya está decidido: enseñar un currículo centralizado y someterse a la evaluación estandarizada que medirá qué porcentaje de dichos contenidos fueron absorbidos por los y las estudiantes... o más precisamente, qué medirá qué pusieron en los formularios de prueba (y no tanto qué y cuánto aprendieron, balance que resulta improbable con ese dispositivo). Es así como los banqueros admiten que la autonomía puede generar riesgos por la creación de desigualdades educacionales. ¿Cómo evitar estos riesgos? Pues a través del establecimiento de “normas de desempeño, los planes de estudio y las evaluaciones de aprendizaje a nivel nacional o regional” (Banco Mundial, 1996: 15). En este esquema, el o la consumidor/a deberá contar con herramientas que ayuden a su “libre elección”. Para que su elección sea racional es preciso que disponga de información sobre las distintas opciones educacionales. Una de las funciones importantes de los gobiernos centrales será el suministro de esa información. Podrían, por ejemplo, publicar los resultados comunes a todo el sistema, o suspender el reconocimiento de las escuelas que no cumplan los requisitos necesarios (sin prohibir necesariamente su funcionamiento). (Banco Mundial, 1986: 4).

De tal modo que la existencia de planes o currículas comunes, regulados a través de sistemas nacionales de evaluación, permitirían

tener un parámetro que fije el campo de la competencia inter-escolar y proveer información al/a consumidor/a para elegir la escuela. Esta concepción tiene una incidencia directa en la regulación y el control de los discursos y las prácticas pedagógicas: “Las prioridades educativas deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo resultados a través de la evaluación del aprendizaje” (Banco Mundial, 1996: 10).

Aparece una tensión muy fuerte entre la idea de un mercado de múltiples ofertas (que permitiría esta libertad de elección) con el establecimiento de dispositivos de regulación que harían de las escuelas organizaciones preocupadas por la aprobación de la prueba nacional, con su consecuente homogeneización curricular. La libertad de mercado se encuentra aquí en un círculo vicioso. Entre la diversidad que propone un mercado libre y la sujeción a un contenido estandarizado y medible, el argumento de la elección pierde consistencia. También merecen señalarse la despolitización de la educación, sometida a criterios de mercado y tecnocráticos. Todo lo anteriormente mencionado impacta en los procesos de trabajo de los y las docentes, incrementando sus niveles de proletarización (en el sentido de tener cada vez menos incidencia en la definición de los fines y medios de educar). Los modos de participación que se promueven son clientelares, desplazando alternativas democráticas de intervención. La libertad que se propugna se ciñe a la eficacia en los rendimientos y a la posibilidad de estimular la competencia. Curiosamente, dicha libertad constriñe libertades sustantivas: definir cuál es el sentido de la educación, escuchar múltiples voces, que a su vez tengan algún poder de decisión, pensar un proceso más rico y activo en la producción de conocimientos a distribuir/apropiar en las instituciones escolares. Todo esto queda subsumido (y anulado) por la adecuación a la demanda y a los estándares requeridos por el gobierno central y sus técnicos/as.

Estado y mercado en educación: los planteos sobre el financiamiento educativo

La idea de un mercado educativo como ideario al cual marchar, es sostenida por los y las representantes del Banco Mundial, y en este sentido hay una convergencia evidente con los padres fundadores pero también con los gobiernos neoliberales: “El trabajo se concentra en el sistema de educación formal y en el papel que pueden desempeñar los gobiernos mediante la aplicación de políticas financieras y administrativas racionales que estimulen la expansión del sector privado y la mejora del funcionamiento de las instituciones públicas” (Banco Mundial, 1996: 12).

Asimismo, se hace especial énfasis en orientaciones prácticas como la eficacia de la inversión estatal. Así, un punto de partida infranqueable para el financiamiento es el *corsette* del equilibrio fiscal y la prioridad del ajuste del gasto público social (o sea, no de todo gasto público, sino de aquel destinado a la cobertura de los derechos de ciudadanía esenciales). Esta selectiva orientación del recorte pondría de relieve la dificultad de contar con fondos para la educación, dificultad que se presenta naturalizada como si se tratara de una maldición bíblica y no fuera, en cambio, fruto de decisiones de políticas económicas: “en los últimos años las condiciones macroeconómicas adversas y la intensa competencia intersectorial por los fondos públicos han reducido la capacidad de la mayoría de los gobiernos para continuar expandiendo la educación” (Banco Mundial, 1986: 1).

Se sugiere aquí que la escasez de recursos es un dato inmodificable de la realidad, y esta definición permite ocultar los múltiples mecanismos por los cuales se socializan las pérdidas y se privatizan las ganancias; política pública inherente al capitalismo y con especial énfasis durante la hegemonía del proyecto neoliberal, tal como vimos en capítulos anteriores. Queda oculto, entonces, el por qué de los pocos recursos disponibles y, a la vez, se retoman la letanía de la responsabilidad individual de cada quien por su educación,

objetando a la vez todas aquellas regulaciones que impidan las contribuciones particulares: “Al mismo tiempo, los sistemas actuales de financiación limitan la posible aportación de las unidades familiares. El resultado es que la inversión en educación es insuficiente y no se aprovecha la disposición de las unidades familiares a pagar por educación” (Banco Mundial, 1986: 1).

En 1996, el BM continúa con este mismo diagnóstico tanto re-asignador como re-signador:

Los sistemas actuales de financiamiento y gestión de la educación son a menudo poco apropiados para hacer frente a los desafíos que acaban de examinarse. Además, el financiamiento público resulta cada vez más difícil a medida que aumenta la matrícula. [...] Pero los gastos públicos en educación suelen ser ineficientes y poco equitativos. [...] El gasto público en educación primaria favorece generalmente a los pobres, pero el gasto público en educación general suele favorecer a los ricos a causa del fuerte subsidio de la enseñanza secundaria de segundo ciclo y la enseñanza superior, en que suele haber relativamente pocos estudiantes de familias pobres. (Banco Mundial, 1996: 4-5).

Se trataría de avanzar en el establecimiento de tarifas para educación superior o, en el caso de existir ya, avanzar en el incremento de las mismas. Pero no se limitaría al nivel superior ya que también las escuelas secundarias podrían ser objeto de esta “reasignación del gasto: en algunos países, el régimen actual de gastos públicos en educación secundaria también da origen a ineficiencias e injusticias sociales. Dependiendo de las condiciones locales, podría justificarse una política de mayor recuperación de costos en las escuelas secundarias” (Banco Mundial, 1995: 4-5).

Estas medidas se justificarían por la eficacia en la inversión como en su peculiar concepto de justicia social. Hay un tercer factor que orienta la expansión de la financiación privada: si los y las estudiantes se ven obligados/as a pagar, seguramente estudiarán más: “La orientación hacia un mayor volumen de financiación privada haría

mejorar la calidad de la selección y el desempeño de los estudiantes, al tener éstos un mayor interés financiero en sus estudios” (Banco Mundial, 1986: 3).

Por otra parte, tal y como está dicho sin eufemismos, este mecanismo no sólo favorecerá el rendimiento sino la selección. Se asume, así, el camino de ganadores/as y perdedores/as y se lo potencia a través de la lógica meritocrática y mercantil.

De lo dicho se desprenden afirmaciones fuertes: que el dinero público no alcanza y que, además, no va a alcanzar; que hay prohibición de aportar, según intereses individuales de las familias, lo cual genera una escasez de recursos que podría resolverse, de acuerdo al diagnóstico, o bien a través de la redistribución interna de recursos o bien por la habilitación al aporte individual de las familias; que esto mejoraría la selección y el rendimiento.

Un argumento adicional en tal sentido, es que el Estado debe destinar fondos públicos a partir del uso de criterios de rentabilidad de la inversión educativa. Aquí se produce otro viraje en la conceptualización: del gasto enunciado en el párrafo anterior se pasa a definir a la educación como inversión. Desde esta lógica de la rentabilidad de toda actividad social surge un claro pronunciamiento de privilegiar aquellos niveles cuyo retorno es más elevado. Un razonamiento bastante difundido es la idea de que: “Los efectos de la educación en los ingresos y la productividad demuestran en muchos países que el dinero que se invierte como promedio en la enseñanza primaria rinde más que el doble del que se invierte en educación superior. Sin embargo, los gobiernos de esos países otorgan subsidios considerables a la educación superior, a expensas de la primaria” (Banco Mundial, 1986: 1).

Es bien interesante analizar aquí la perspectiva y el planteo del problema, tanto por lo que señala como por lo que omite. Por un lado, aborda el tema presupuestario como un campo cerrado en la esfera educativa, por lo cual sólo puede conseguirse financiamiento quitando a un nivel y asignándolo a otro. En esta clave interpretativa, cierta equidad distributiva se operaría al interior del sistema educativo ya

que no habría margen para sacar dinero de otro lado, como no sea de los/as propios/as interesados/as. Por otro, silencia que esa juventud que se está formando como mano de obra calificada constituiría –si consiguiese empleo– un aporte a la ganancia empresarial. Este verdadero subsidio al capital constituye un modo particular de privatización de las ganancias desde el cual se genera la masa de riqueza nunca mencionada por los y las voceros/as neoliberales.

Algunos de los problemas planteados encuentran soluciones prácticas y concretas. Por ejemplo, la gratuidad educativa termina siendo una medida que el Banco considera, por así decirlo, injusta. Mientras que, dicen, estudiantes modestos/as no pueden, a menudo, acceder a los niveles superiores, jóvenes pudientes gozan de las facilidades de la gratuidad reproduciendo un circuito inadmisibles. El arancelamiento aparece como una doble vía, entonces, tanto para reasignar recursos como para avanzar en niveles crecientes de equidad.

Se esboza como alternativa de financiamiento la implantación de un mercado de créditos que permitiría que los y las más pobres y esforzados/as puedan desarrollar sus aspiraciones académicas.

Los préstamos permitirían a los y las estudiantes financiar sus estudios con cargo a futuros ingresos. Dicho enunciado da por supuesto que a mayor estudio mejores condiciones laborales. Los datos empíricos en nuestro país refutan, mucho más de lo que confirman, esta hipótesis.

Una nota no menor es el reconocimiento de que la implementación de préstamos en aquellos países en desarrollo implicaría un cambio cultural. La conformación de una lógica clientelar –para países en los que, como el nuestro, la tradición es la de educación como derecho de ciudadanía– requerirá tomar ciertos recaudos. Para el logro de este sustancial cambio cultural, el Estado debe asumir los costos, tal como se desprende de este enunciado: “Por lo general, toca a los gobiernos suministrar o garantizar los fondos para los programas de préstamos, debido a que los riesgos y los costos que entraña su concesión a estudiantes pueden resultar demasiado altos para

que los bancos privados los absorban sin cobrar intereses” (Banco Mundial, 1986: 3). Dicho en otros términos, si los y las estudiantes no pagan, el Estado constituirá una suerte de garantía en última instancia para que el perjuicio no recaiga en las entidades financiadoras del crédito.

Otra vía que garantizaría competencia y “justicia” es el otorgamiento de “becas selectivas a fin de proteger el acceso a la educación pos-primaria de los estudiantes talentosos de familias pobres” (Banco Mundial, 1986: 3). En otras palabras, las concepciones meritocráticas, individualistas, competitivas se aplican a la selección de “pobres talentosos/as”. En un mundo en el que algunos/as se salvan a expensas de muchos/as, el Estado reproduce esta lógica del “sálvese quien pueda” –y son muy pocos/as quienes lo logran– como contracara de la privación de la mayoría. Va de suyo que esta concepción importa unos valores y una ética que justifican la desigualdad bajo la legitimación del rendimiento o el talento.

Finalmente, como nota destacable, es menester señalar cómo, pese al discurso privatista, el Estado asumiría una responsabilidad que entra en colisión con los principios del ajuste estructural: el Estado aparece como garante en última instancia de potenciales incumplimientos por aquellos créditos impagos que financiarían la educación de quienes no pueden costearla. Otra expresión más de la lógica del Estado que privatiza las ganancias a la vez que socializa las pérdidas.

La enseñanza, los resultados, la competencia...

Desde una implícita definición de “calidad” como equivalente a incorporación de conocimientos y posterior medición de resultados, el esquema parece sencillo y evidente: “Los planes de estudio y los programas escolares deben estar estrechamente vinculados a las normas sobre rendimiento y la medición de los resultados” (Banco Mundial, 1996: 85).

Por otro lado, y de modo complementario...

...los planes de estudio deben privilegiar los aspectos que aseguren el crecimiento económico, aunque se admiten algunas restricciones. Por ejemplo, si bien la enseñanza de las ciencias es importante, la misma puede hacerse sin necesidad de invertir en laboratorios pues la instrucción basada en el laboratorio no es esencial para la enseñanza de las ciencias a nivel del primario o secundario de primer ciclo. Una vez que se reduce o elimina el uso de laboratorios, los costos de la enseñanza de las ciencias ya no son mucho más altos que los de otras materias. (Banco Mundial, 1996: 88).

¿Es preciso agregar algo a tan sincera perspectiva? Se podrían hacer, así, otros razonamientos igualmente consistentes: si se enseñara al aire libre, por ejemplo, se ahorrarían muchos recursos en construcción edilicia e infraestructura...y así de seguido.

Esta contradicción insoluble se reproduce con la afirmación que establece como prioridad la inversión centrada en educación básica, en función de hacer más eficiente el gasto educativo: “Para lograr la eficiencia es preciso hacer las inversiones públicas donde tendrán los mayores rendimientos” (Banco Mundial, 1996: 11).

Otra tensión resulta a partir de la escisión entre una educación que debe ser una mercancía libremente elegida por los/as consumidores/as, y una versión para pobres que define a la educación como proveedora de herramientas para la formación de trabajadores/as adaptables. La perspectiva desigualdadora condena a los/as más a una educación básica para la domesticación mientras que premia a los/as menos con la educación superior y de posgrado cuyo fin es el acrecentamiento de conocimientos. Ambos mandatos, sólo aparentemente contradictorios, se formulan expresamente en dos párrafos consecutivos pues:

...la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa.

Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria en general. (Banco Mundial, 1996: 26)

En segundo lugar, los sistemas de educación –sobre todo superiores y de posgrado– “deben respaldar la ampliación permanente del acervo de conocimientos” (Banco Mundial, 1996: 27).

El esquema que proponen los/as técnicos/as del Banco tiene coincidencias pero también algunos matices con las propuestas más radicalizadas de los y las intelectuales neoliberales. Una convergencia fuerte tiene que ver con la admisión de que el mercado educativo debe acompañar la instalación de economías de mercado competitivas:

La educación contribuye al crecimiento económico, pero no lo genera por sí sola. El crecimiento más fuerte se logra cuando la inversión en capital humano y en capital físico tiene lugar en economías con mercados competitivos de bienes y factores de producción. Esos mercados son resultados de la estabilidad macroeconómica, el buen funcionamiento de los mercados de trabajo y la apertura al comercio internacional y a las corrientes de tecnología. (Banco Mundial, 1996: 22)

Dicho de otro modo, en la medida en que se aplican las propuestas económicas del Fondo Monetario Internacional se produciría la confluencia con las orientaciones educativas expuestas en los documentos del Banco Mundial. Es interesante reflexionar aquí acerca de cómo se reivindicán fórmulas económicas que multiplican la pobreza, para luego pensar políticas focalizadas que deben atender al ejército de excluidos/as que ellos/as crean. Las estadísticas hablan aquí por sí mismas, y es oportuno señalar que al inicio de 2002 prácticamente el 73 % de los y las jóvenes menores de 14 años en Argentina estaban bajo la línea de pobreza. Parece evidente que el foco (la pobreza que se plantea como un fenómeno acotado) se convierte aquí, en los hechos, en un universo muy expandido. Sin embargo, para el

Banco Mundial la defensa del modelo neoliberal y las políticas de equidad parecen perfectamente compatibles.

Esta relación entre la reforma económica y la reforma educativa se hace explícita cuando se afirma que: “Un problema más general y muy perturbador es el tiempo que media entre la reforma de los sistemas económicos de los países y la de sus sistemas de educación” (Banco Mundial, 1996: 51).

En un verdadero abuso discursivo, se llega a concebir como causa de dificultades macroeconómicas el aumento presupuestario en educación. Citando el ejemplo de Kenia, el Banco Mundial afirma que: “de hecho, las dificultades macroeconómicas de algunos países han sido causadas en parte por los problemas fiscales derivados del gasto en educación” (Banco Mundial, 1996: 75). Es notable la insalvable contradicción que supone afirmar expresamente la teoría del capital humano, para agregar a continuación que un aumento del presupuesto educativo... dificulta el mismo crecimiento que decía promover.

No es, sin embargo, la única sorpresa que nos deparan los y las técnicos/as del organismo multilateral. En una nota atípica –precedida de críticas político educativas a las economías centralizadas de los países del auto-disuelto bloque del socialismo real– se reconoce que:

No obstante (las críticas previas), el legado educacional del socialismo es impresionante. Consiste en la erradicación casi total del analfabetismo de los adultos, el acceso universal a la educación primaria y a la secundaria del primer ciclo, altos niveles medios de instrucción, una reducción significativa de la desigualdad de acceso en razón del sexo, origen étnico, de la residencia en zonas rurales y de la situación socioeconómica, el suministro de educación obligatoria de alta calidad y el establecimiento de una amplia red de establecimientos preescolares, así como un nivel de excelencia internacional en muchas esferas de la capacitación y la investigación científica avanzada. (Banco Mundial, 1996: 54-55)

La reivindicación de experiencias –países del socialismo real– que han sido transitoriamente clausuradas resulta una operación difícil de comprender pero no deja de ser un reconocimiento a procesos históricos y políticos que implicaron verdaderos avances en materia de educación, concebida como derecho inalienable de los pueblos.

Equidad, calidad y focalización

La equidad es mencionada por Banco Mundial como una de sus prioridades discursivas, especialmente tras haber verificado en qué medida se registró, en los noventa, un aumento exponencial de los y las pobres. En una definición un poco más precisa el Banco postula en estos términos el tratamiento a darse a la pobreza:

La equidad tiene dos aspectos principales: a) el derecho de todos a la educación básica –los conocimientos y habilidades necesarios para funcionar eficazmente en la sociedad– y b) la obligación del gobierno de asegurar que no se niegue educación a los candidatos calificados porque son pobres o son mujeres o provienen de minorías étnicas desventajadas o de regiones geográficas aisladas o tienen necesidades de educación especiales. (Banco Mundial, 1996: 12)

La definición demarca el campo. Primero, todos tienen derecho a una educación básica. Segundo, se debe establecer un sistema que –desde la perspectiva de la competencia– asegure a los y las meritorios/as y esforzados/as pobres un lugar en el mundo, vía sistema de becas para míseros/as talentosos/as. Arancel, créditos y becas sería la fórmula compleja para dar respuesta a un financiamiento centrado en el aporte privado, al ser concebida la educación una mercancía demandada, en distintas calidades y cantidades, por los y las clientes actuales y potenciales entre las jóvenes generaciones. Junto con esto, una alternativa que plantea el Banco es la “recuperación de los costos públicos de la educación superior y reasignación del gasto público a favor de los niveles que ofrezcan mayores beneficios sociales” (Banco Mundial, 1996: 2).

Otra reivindicación programática del Banco es la “calidad” que, en sus términos, “es difícil de definir y de medir” (Banco Mundial, 1996: 50). Se enuncia que: “Un indicador importante de la calidad de la educación es el valor agregado de la enseñanza –una medida de resultado [...] El valor agregado consiste en la adquisición de más conocimientos y el aumento de las probabilidades de desempeñar una actividad generadora de ingresos” (Banco Mundial, 1996: 50).

Dos características se desprenden del concepto de “calidad”. Una primera presupone mayor adquisición de conocimientos y se mide a través de operaciones de evaluación estandarizadas. Una segunda apunta al logro de una mayor empleabilidad del/la alumno/a individual en actividades generadoras de ingreso. Como una especie de alquimia curiosa, la calidad deviene en cantidades medibles, comparables, estandarizables.

Cuando el Banco Mundial se pone a analizar los modos de mejoramiento de la calidad aparecen nuevas fisuras en el discurso. Una serie de fórmulas que establecen prioridades –entre las que nunca se incorpora seriamente el aumento de salarios docentes o se proponen verdaderas mejoras en las condiciones de trabajo– son reformuladas una y otra vez. Si primero se apunta a la instalación de bibliotecas como clave de la solución a la crisis, luego se insiste en equipamiento e infraestructura. Esta actitud es profundamente irresponsable: de recomendación en recomendación, los técnicos del Banco Mundial se arrojan llaves que nunca abren las puertas de salida a las crisis... que ellos mismos agravan. En lugar de asumir esta situación, los y las técnicos/as se las ingenian para encontrar como responsables a los/as más vulnerables de la cadena.

Responsabilización de la víctima

Aunque se reconocen otras causas de la crisis de la educación, y de las deficiencias en los niveles de la calidad educativa, una fundamental que ve el Banco Mundial se refiere a la capacidad de los y las

estudiantes para aprender. Y aquí aparece la legitimidad de la desigualdad según rendimientos explicables genéticamente:

La principal capacidad y motivación para aprender de los niños es la familia, a través de las dotes genéticas y del suministro de nutrientes, de atención a la salud [...] Los estudios que comparan los efectos de la escuela y la familia llegan a la conclusión de que más del 60% de las diferencias de rendimiento de los estudiantes se pueden atribuir a características individuales y familiares. (Banco Mundial, 1996: 82)

Dicho de otro modo, la principal responsabilidad del éxito y el fracaso se centra en las propias víctimas (o beneficiarios/as) y sus entornos familiares. Las medidas asistenciales de respuesta resultan también “focalizadas dentro de la focalización”. La formulación se desenvuelve en términos brutales:

El hambre, la malnutrición crónica, la carencia de micronutrientes, las infecciones parasitarias y los defectos de la vista y el oído reducen el rendimiento escolar de los niños. [...] Para muchos de los problemas de nutrición y salud que afectan a los niños, existen intervenciones eficaces, seguras y relativamente baratas. Cuando los costos son más elevados, las intervenciones se pueden orientar específicamente a los pobres necesitados. [...] El suministro en la escuela de suplementos de vitamina A, hierro y yodo y el suministro masivo a través de la escuela de medicamentos para la eliminación de lombrices son tal vez los métodos más eficaces en función de los costos para mejorar la capacidad de aprender de los niños mediante el mejoramiento de su nutrición y salud. Estos remedios son baratos y no es necesario que los que los administran tengan formación médica, pero la distribución y la infraestructura logística deben estar bien organizadas. [...] Es posible identificar a los niños que tienen defectos de la vista o problemas de oído simplemente con escalas tipográficas y pruebas de ‘susurro’ a un costo ínfimo. Se pueden proporcionar anteojos o aparatos auditivos, o los maestros pueden por lo menos trasladar a los niños afectados a la parte delantera de la sala o adoptar otras medidas similares. (Banco Mundial, 1996: 83-84)

Más allá del catálogo de obviedades que el documento hace aquí explícitas (como si los y las docentes no tuvieran experiencia en el diagnóstico de niños/as con dificultades), queda claro la prioridad de atender los problemas desde una perspectiva economicista, la lógica del ajuste y la focalización se manifiesta tragicómicamente en las líneas que siguen:

Los episodios de hambre afectan también la capacidad de los niños de prestar atención y tienen así efectos perjudiciales en el aprendizaje. Muchos gobiernos mantienen grandes y costosos programas de alimentación escolar. Se puede mejorar la relación costo-beneficio de esos programas destinándolos específicamente a los pobres, ofreciendo desayunos o refrigerios antes de las clases, en lugar de una comida más grande más adelante en la jornada, y seleccionando alimentos enriquecidos o con alto contenidos de micronutrientes esenciales. (Banco Mundial, 1996: 84)

Esta intervención nos exige de mayores comentarios.

Una política gradualista

Conscientes de la resistencia que generará la aplicación de estas políticas, el Banco Mundial sugiere una estrategia flexible pero direccionada:

Con el objeto de facilitar los aspectos políticos y, más especialmente, los institucionales de la aplicación del conjunto de políticas, su adopción podría llevarse a cabo por etapas, dándose prioridad a las reformas de menor costo político y administrativo. La secuencia y oportunidad de las etapas variarán de un país a otro, y es probable que en algunos países no se aplique el conjunto completo de medidas propuestas, [...] Pero aun cuando [...] fuese sólo parcial, tales medidas representan un avance significativo de la situación actual. (Banco Mundial, 1986: 5)

Diez años después se insiste en la fórmula:

La prioridad relativa asignada a cada reforma depende de las circunstancias específicas de los países. Es esencial utilizar un enfoque sectorial, en que se tengan en cuenta la eficiencia, la calidad y la equidad de todo el sector educación y en que se preste atención debida al medio normativo más amplio y al fortalecimiento de las instituciones. En todos los países, las formas de actuación arraigadas tradicionales y los intereses creados harán difícil el cambio. (Banco Mundial, 1996: 15)

El Banco Mundial admite expresamente que no tiene incidencia en el volumen de préstamos, sino en su posibilidad de incidir en las políticas:

El Banco Mundial está firmemente decidido a seguir dando apoyo a la educación. Sin embargo, el financiamiento del Banco equivale actualmente a la cuarta parte de toda la ayuda para la educación, este financiamiento sigue siendo todavía menos del 0,5% del gasto total de los países en desarrollo del sector. Así, pues, la principal contribución del Banco ha de consistir en el asesoramiento destinado a ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus países. (Banco Mundial, 1996: 17)

Es interesante ver cómo, a pesar de posicionarse promotor de las políticas de gobierno, el Banco Mundial acepta con resignación algunas tendencias alarmantes. Así, admite que:

Es probable que en todo el mundo el número absoluto de niños que no reciben ninguna educación aumente en los próximos veinte años. Solamente las dos terceras partes de los alumnos de escuela primaria terminan este ciclo. Es probable que la alfabetización de los adultos siga siendo un grave problema, especialmente para las mujeres. En parte a causa de los éxitos obtenidos a nivel primario, la demanda de educación secundaria y superior está aumentando con más rapidez que la capacidad de muchos sistemas de educación de satisfacerlas. La diferencia de educación entre los países de la OCDE y

las economías en transición de Europa oriental y Asia central se esté agrandando. (Banco Mundial, 1996: 39)

El Banco Mundial y los profesores excelentes

En este tortuoso paso por la perspectiva y las propuestas del Banco Mundial hemos recorrido básicamente dos textos que expresaron nítidamente sus puntos de vista, sus argumentos. Uno es “El financiamiento de la educación en los países en desarrollo” del año 1986 y otro, titulado “Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial”, que se publicó diez años más tarde. El lenguaje del primero es más descarnado en términos de propuestas de mercantilización de la educación, el segundo se aleja un poco más de la retórica privatizadora sin abandonar ni uno de los puntos programáticos de la educación neoliberal. Para resumir muy brevemente:

- Reorientación del sentido de la educación, en búsqueda de la “calidad educativa” definida –de manera difusa– en dos claves complementarias: como resultados de operativos estandarizados y como espacio de formación de mano de obra productiva y disciplinada
- Redefinición del papel del Estado, reducido a Estado Evaluador. Tal definición, por un lado, desplaza el compromiso histórico instalado desde los orígenes del liberalismo que construía un Estado Docente, es decir: asumía legislación, gobierno, financiamiento, formación y actualización del cuerpo docente, elaboración del currículo, etc. ´
- Ampliación y profundización del proceso de mercantilización educativa: facilitación y estímulo de creación de múltiples instituciones escolares privadas; establecimiento de reglas de competencias con el foco en la noción de “calidad”, es decir, mediciones que rankean, comparan, premian y castigan: el

conocimiento se convierte en mercancía que es disputada a través del dispositivo del examen estandarizado, marcando el sentido de la educación y condicionando las dinámicas de las instituciones escolares y las relaciones pedagógicas; continuidad y profundización de procesos de privatización de áreas de la educación que históricamente fueron asumidas por el Estado: comedores, seguridad, formación y actualización docente, paquetes tecnológicos, etc.

- Inducción de los establecimientos educativos a adoptar lógicas de gobierno y gestión típicas de las empresas con fines de lucro.
- Apertura de nuevas oportunidades de negocio en la construcción de establecimientos educativos; en contratos con grandes empresas (ejemplo: *Google* o *Microsoft* para el uso de la tecnología); venta de paquetes de formación docente; contratación de instituciones privadas para las evaluaciones estandarizadas. Cabe recordar que la empresa Pearson –creadora de las Pruebas Pisa– ha avanzado con ventas de paquetes tecnológicos y de formación docente en un combo que genera pingües negocios, además de los efectos políticos y pedagógicos enajenantes del esquema general de “calidad educativa”.

Esta propuesta tiene un carácter integral, y es parte de un proyecto civilizatorio más amplio. Queríamos ahora abordar las propuestas del Banco Mundial con un documento elaborado en 2014 que se denomina “Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”. Como el título lo indica, la preocupación central de este texto es la búsqueda de profesores/as de excelencia que permitan consolidar el proyecto pedagógico que en 1986 estaba apenas dando sus primeros pasos.

Un elemento presente en todos los pronunciamientos del Banco es que sus aportes no tienen nada de desinteresados, sino que se proponen incidir en la formulación de políticas públicas. Veamos aquí:

“Se espera que este libro, que reúne en un solo volumen las principales reformas de políticas docentes que están en marcha actualmente en la región y las mejores evidencias disponibles sobre su impacto, sirva para estimular y apoyar el progreso acelerado que se requiere” (Banco Mundial, 2014: 50).

En relación con los planteos sostenidos en los documentos anteriores, en este texto se da un paso adelante. Hasta aquí, se sugerían como dos carriles paralelos, la teoría del capital humano, por un lado, y, por el otro, la noción de calidad educativa.

En *Profesores excelentes* (2014), dando un salto de gran audacia en la producción de teoría infundada, se establece una relación de causalidad entre los resultados de las Pruebas Pisa y los efectos de la “calidad educativa” en la economía. Se establece una ligazón entre “calidad educativa”, exámenes estandarizados y crecimiento/desarrollo económico:

Las investigaciones recientes han ayudado a comprender mejor el modo en que el capital humano contribuye al crecimiento económico; así se ha determinado, con argumentos convincentes, que lo que importa no son los años de escolarización que completan los estudiantes, sino lo que verdaderamente aprenden. [...] Un país cuyo desempeño promedio en las pruebas internacionales es una desviación estándar superior a otro [...] obtendrá cerca de 2 puntos porcentuales más de crecimiento anual del PIB a largo plazo. Las diferencias entre el nivel promedio de las capacidades cognitivas de los países se correlacionan sistemática y sólidamente con las tasas de crecimiento económico a largo plazo. (Banco Mundial, 2014: 3-4)

El documento reconoce la relevancia de los y las profesores/as, en los términos que siguen:

Los profesores no solo son actores clave de la producción de resultados de educación, sino también la parte interesada con más influencia en el proceso de reforma educativa. Ningún otro integrante del sistema educativo es tan organizado, visible y políticamente influyente (Grindle, 2004). Debido a que gozan de una autonomía única

cuando se cierran las puertas del aula, los profesores tienen un profundo poder de decisión en lo que respecta a qué políticas nuevas se pueden implementar con éxito. (Banco Mundial, 2014: 47)

No queda duda del papel que los y las profesores y profesoras están llamados a cumplir en el análisis que propone el Banco Mundial. Pero, con este reconocimiento, llega el turno de los latigazos. La calidad de su trabajo, dicen, “es la limitación más importante al avance de la región hacia sistemas educativos de calidad internacional” (Banco Mundial, 2014: 49)

Se dejan a un costado los edulcorados llamamientos a ser parte y se procede a un duro diagnóstico de una realidad inaceptable que, para los y las técnicos/as bancomundialistas, requiere profundas mutaciones:

Los estándares poco exigentes para el ingreso a la docencia; los candidatos de baja calidad; los salarios, los ascensos y la seguridad del empleo desvinculados del desempeño, y un liderazgo deficiente en las escuelas, han producido un escaso profesionalismo en el aula y magros resultados educativos. Será difícil encontrar un nuevo equilibrio, y para ello se necesitará reclutar, desarrollar y motivar a una nueva generación de profesores. (Banco Mundial, 2014: 49)

Desde las primeras páginas de *Profesores excelentes* se formulan no sólo las conclusiones, sino líneas de política educativa hacia los y las docentes teniendo como punto de partida seis puntos centrales, a saber:

La baja calidad promedio de los profesores de América Latina y el Caribe es la principal limitación que impide el avance educativo en la región y, en consecuencia, restringe la contribución del gasto nacional en educación a la reducción de la pobreza y la prosperidad compartida.; 2) La calidad de los profesores de la región se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula [...]; hacen un uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente de la tecnología de la información y las comunicaciones, y no siempre logran mantener

la atención y la participación de los estudiantes. 3) En la actualidad, ningún cuerpo docente de la región (con la posible excepción de Cuba) puede considerarse de alta calidad en comparación con los parámetros mundiales, si bien durante la última década algunos países han logrado mejorar la calidad de los profesores y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente Chile; 4) Para formar cuerpos docentes de alta calidad, deben seguirse tres pasos fundamentales (reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores), y se dispone de una importante cantidad de experiencias de reforma en estos tres aspectos dentro y fuera de la región que puede orientar el diseño de mejores políticas. 5) Durante los próximos 10 años, la reducción de la población en edad escolar en aproximadamente la mitad de los países de la región, especialmente del cono sur, podría facilitar en gran medida el proceso de elevar la calidad docente [...]; 6) El desafío más serio a la hora de elevar la calidad de los profesores no es fiscal ni técnico, sino político, porque los sindicatos docentes de todos los países de América Latina son grandes y constituyen un actor políticamente activo; sin embargo, los casos de reformas exitosas continúan aumentando y ofrecen enseñanzas que pueden ayudar a otros países. (Banco Mundial, 2014: 3-4)

El proyecto educativo general ha avanzado lo suficiente –en la construcción del enfoque, en la elaboración de justificaciones argumentales, en la creación de instrumentos– para dar un paso más sobre actores centrales del proceso pedagógico: las y los educadores/as. Aunque existen propuestas que impulsan dar centralidad a la tecnología, tienen un lugar marginal. Las políticas neoliberales en educación han tenido un enorme despliegue en Chile, en Colombia, en México y en Perú en los primeros años del siglo XXI. Este documento del Banco Mundial profundiza en esa línea, recuperando distintas estrategias empleadas por los gobiernos de la región en materia de reformulación de los procesos de trabajo pedagógico, de las condiciones contractuales, de la selección y formación de docentes así como de combate contra un enemigo fundamental de las reformas: los sindicatos docentes.

Entre los cambios propuestos, siempre alineando al docente con la búsqueda de la “calidad educativa”, se propone una lógica de precarización de la relación laboral, de fragmentación por rendimientos y con ello una serie de líneas de formación y estímulo a este modelo de educador/a eficaz y competitivo/a en función del nuevo funcionamiento de la educación neoliberal. Con el objetivo de maximizar la labor instructiva en función de los exámenes, se desarrolla toda una serie de consideraciones sobre el tiempo de trabajo en el aula, el tipo de intervenciones que allí se produce, la disposición de las y los educadores/as. Este texto se produjo como parte de una “investigación” que observó a unos 15000 profesores/as de siete países. Este dato permite visualizar la audacia y profundidad del ensayo de regulación y control del proceso de trabajo docente. El proyecto que maximiza las apuestas a un/a docente totalmente precarizado/a y enajenado/a supone cambios muy profundos respecto del modelo de instrucción pública que, aunque intentó y logró eficaces controles sobre los procesos de trabajo, dejó márgenes importantes para cierto nivel de soberanía pedagógica –por así decir– entre las y los educadores/as. Muchos/as de los y las pedagogos/os que vimos y otros/as que no alcanzamos a ver, como Carlos Vergara, Florencia Fossatti, Luis Fortunato Iglesias, Olga y Leticia Cossetini, Gabriela Mistral, Jesualdo Sosa, han desplegado su potencial en el seno de las instituciones escolares públicas. Y si bien han sido objeto de impugnación, de indiferencia e incluso de persecución, aprovecharon los márgenes de libertad que habilitó la configuración de la instrucción pública en nuestros países. Tal margen de libertad es inadmisibles para la pretensión neoliberal.

Hagamos números: el primer texto que tomamos del Banco Mundial es de 1986, éste último, de 2014. Es decir, casi tres décadas de una envidiable coherencia que fue acompañando el despliegue de un proyecto pedagógico y político-educativo de orientación y contenido muy claros.

Este último documento se focaliza en el único actor que puede asegurar el éxito de cualquier política: el/la educador/a. Va a fondo,

involucrándose con el sentido del proyecto, con su traducción pedagógica y didáctica; se propone regular todas las variables para producir un/a instructor/a entusiasta y eficaz para lo cual debe empuñar varios combates simultáneos: contra los Estados y gobiernos dubitativos, contra los Sistemas Educativos que no se adecuen, contra las instituciones y los/as directivos/as que obstaculicen, contra las familias que no entiendan, contra los sindicatos conservadores, y contra cualquier educador/a que se anime a contradecir los lineamientos, métodos, y contenidos del trabajo de enseñar.

Es decir, el Organismo Multilateral de Crédito se convierte en un auxiliar de primer orden pues contribuye a la difusión de un proyecto político-educativo y de un modelo pedagógico. Genera un sentido común, se asocia a los grandes actores mundiales de esta propuesta, influye en los gobiernos hasta donde le dejan y va fijando líneas cada vez más profundas y extendidas para la construcción de políticas educativas neoliberales.

Los resultados en Chile, Colombia o México están muy lejos de las expectativas de los documentos y de los y las propias expertas. Hay un estado de insumisión creciente que tuvo expresión en huelgas, movilizaciones, otras formas de protesta. En el caso de Chile y de Colombia, el sector educativo ha sido en estos años el más movilizado contra las políticas neoliberales. Chile, desde octubre de 2019, está transitando un proceso de rebelión que no pudo frenar la pandemia y que rebasó el cuestionamiento a la educación tecnocrática y mercantilista que se aplicó por décadas. En México, el gobierno electo en 2018 ha derogado la reforma educativa de Peña Nieto, que siguió los parámetros del Banco Mundial.

Es que no sólo hubo un recorte sostenido en los presupuestos públicos, un deterioro de la condiciones de vida de las comunidades (y entre ellas las educativas), sino que hay también una creciente resistencia a la asfixia de ese modelo pedagógico, una impugnación social creciente a toda una política pública cuyas consecuencias más visibles se están sintiendo en el marco de la pandemia mundial.

El Banco Mundial y la teoría de la educación

Este capítulo estuvo centrado en la coyuntura que habilitó la instalación del neoliberalismo como proyecto civilizatorio de recomposición del capitalismo, como repuesta a la crisis orgánica que se fue acentuando en los años sesenta. Tras ese recorrido nos focalizamos en las líneas maestras de la dimensión educativa. Recurrimos, en una primera sección, a relevar los puntos de vista de uno de los ideólogos más reputados de la corriente –Friedman– para luego hacer otro largo desarrollo sobre las perspectivas del Banco Mundial. Este organismo fue un actor principal, desde los años ochenta, en la formulación y aplicación de políticas educativas muy especialmente en América Latina y el Caribe.

Reafirmamos la idea de educación como una práctica histórica y social compleja que, por un lado, se imbrica con sus contextos más amplios, los atravesaba y era atravesada por ellos. Por otro lado, vemos que las prácticas pedagógicas, las dinámicas institucionales o el funcionamiento de los sistemas educativos tienen una autonomía relativa. En los momentos refundacionales de la historia –como ocurrió con la instalación del capitalismo originario, su primera actualización con los capitalismo de bienestar y la segunda gran transformación, de signo neoliberal– el debate de grandes ideas ocupa un lugar fundamental. Es así para quienes vienen a disputar la hegemonía educativa, pues resulta imperioso demostrar la crisis del viejo orden pedagógico y anunciar las novedades de la Historia, legitimar transformaciones que deben ser leídas como valiosas, como deseables, y, si es posible, como inevitables.

En este capítulo trabajamos con estas grandes argumentaciones, para seguir en el siguiente con algunas referencias a las políticas educativas promovidas por el neoliberalismo, con particular énfasis en Argentina; seguiremos también con el desarrollo de algunas de las consecuencias que estas grandes propuestas tienen o pueden tener en el campo de la pedagogía, en la subjetividad de los y las educadoras, en las ideas de legitimidad del sentido y los medios para educar en una sociedad determinada.

Capítulo 11

El neoliberalismo como política pública

Su proyecto educativo en Argentina y una imprevista anomalía en Colombia

A modo de introducción, cómo se organiza este capítulo

En el capítulo anterior, trabajamos sobre las condiciones históricas en las cuales surgió el neoliberalismo hasta convertirse en el proyecto civilizatorio hegemónico, con particular énfasis a en los años noventa del siglo XX. Recorrimos sus principales conceptualizaciones tomadas de textos de sus intelectuales orgánicos/as más reputados/as, incluyendo sus principales ideas en materia de educación. Luego hicimos hincapié en la propuestas de los Organismos Financieros Internacionales o, más puntualmente, el Banco Mundial que se convirtió en un actor de primer orden en las reformas educativas neoliberales en la América Latina y el Caribe de los años noventa.

Entendemos que el neoliberalismo, en tanto proyecto civilizatorio paradigmático, se impuso con toda su fuerza como organizador de la vida social. Aunque las ideas que lo cimentaron datan de los años treinta, sólo cuatro décadas más tarde se ha extendido con

energía, potenciado aún más a partir de la disolución de la URSS y la caída del socialismo realmente existente. En aquella coyuntura particular se aceleró la ofensiva neoliberal en todos los planos: cultural, político-institucional, económico-social, etc.

Ahora bien, este proyecto tiene un doble comando: EE. UU. como Estado gendarme planetario en lo político, en lo militar y en el control de casi todos los grandes organismos internacionales financieros, por un lado. Por el otro, operan de modo legal e ilegal las fracciones más concentradas del capitalismo financiero. La articulación eficaz y compleja de ambos comandos habilita acciones para anclarse (como sentido común y como política pública) en realidades muy diferentes, con historias diferentes y diferentes actores sociales y políticos. Es cierto que el denominado “Consenso de Washington”¹ impuso unas reglas que se intentaron aplicar universalmente en nuestra región, pero del mismo modo es cierto que no se pudo aplicar una política pública homogénea dada la enorme disparidad entre países. El

¹ En 1989, el economista británico John Williamson planteó los diez componentes básicos de un programa económico que fue bautizado por él como el “Consenso de Washington”. Dicho programa representaba el decálogo de medidas que el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y del Departamento de Estado (de EE. UU) exigía a los países endeudados. Sus definiciones más importantes: disciplina fiscal (es decir: reducir y evitar grandes déficits en las cuentas públicas a través de la reducción del gasto o, al menos, de ciertos tipos de gasto social o vinculados a la presencia del Estado incidiendo progresivamente en la dinámica económica); políticas focalizadas atendiendo a los sectores más “desfavorecidos” (el lenguaje nunca es neutral); apertura al comercio internacional y facilidades a la inversión extranjera directa; precarización laboral; liberalización de las variables económicas y especialmente financieras; fortalecimiento del derecho de propiedad; privatización de empresas públicas; desregulación de mercados, fomentando la libre competencia; ampliación de la base tributaria basada en impuestos indirectos (al consumo, en general, sin discriminar en el ingreso relativo de cada contribuyente) y reducción de los impuestos directos (que gravan según la riqueza de los/as contribuyentes). Este proyecto estalló en la región en 1998 con el triunfo de Chávez y sucesivas rebeliones populares que cambiaron el mapa latinoamericano – lo veremos en el próximo capítulo– y hoy transita como un espectro agonizante en medio de la pandemia. Desde luego, sus defensores/as abogarán por lograr su recomposición y continuidad en el tiempo. Entendemos que su perpetuación significará el fin de la humanidad, dada la crisis ecológica, energética, social, productiva, cultural, política y económica en que este proyecto sumió al planeta.

avance de la imposición neoliberal requería contemplar diferentes caminos para los mismos principios y fines.

En este capítulo nos interesa hacer un análisis de este proyecto en relación a nuestro país, la Argentina. Por tanto nos sumergiremos –aunque ya recorrimos referencias históricas en otros capítulos– al efecto principal de entender cuándo, cómo, hasta dónde, a través de qué actores se impuso el neoliberalismo en Argentina. Saber qué elementos de su historia y qué identidades o acervos facilitan su impulso, y qué otros se le oponen y lo obturan. Es un ejemplo acerca de cómo se articula un proceso mundial afectando a un país en particular, dando cuenta de los factores intervinientes y que le dan a este proceso nacional una especificidad irrepetible. He aquí un principio epistemológico: las influencias de un proyecto civilizatorio –como ocurrió, como ejemplo análogo, con el capitalismo de bienestar y su Estado Providencia (como se lo denominó en Francia)- se expresan de muy diferentes modos según variables relevantes en cada sociedad nacional aunque reconocen una matriz común. Lo mismo ocurre y ha ocurrido con el neoliberalismo.

Recorriendo la historia política y educativa cerramos este capítulo con el análisis crítico de Michel Apple, que trabajó hondamente en la comprensión de los mecanismos de reproducción del orden social y educativo especialmente en la coyuntura de hegemonía neoliberal. Es interesante percibir que retoma muchos de los planteos del reproductivismo de los setenta, pero a la vez los supera pues además de ver tendencias estructurales o análisis de los niveles más abstractos (válidos y necesarios, cabe acotar) va vislumbrando las tensiones y contradicciones que operan en un campo que no es homogéneo y está atravesado por disputas de proyectos y actores. Apple mismo evolucionó en sus posiciones pasando del reproductivismo al crítico-reproductivismo, lo cual revela de manera esclarecedora cómo avanza el pensamiento. Retomaremos este punto. Y, finalmente –un aporte de enorme relevancia– da pistas para pensar alternativas en las instituciones escolares realmente existentes. No se trata sólo de especular con sueños, operación valiosa, e incluso imprescindible

en la medida en que los sueños definen horizontes. Nos proponemos además relevar experiencias que hoy marcan caminos alternativos y van acumulando un acervo pedagógico que podrá ser retomado cuando la sociedad sea diferente: así avanza la Humanidad, después de todo.

El escenario argentino

Los años setenta tuvieron en Argentina una dinámica extremadamente vertiginosa. Fue este tiempo el escenario del desenlace dramático de un proceso político de al menos dos siglos, y que basculó, desde los orígenes de la Nación Argentina, entre proyectos nacional-populares (más o menos radicalizados) y proyectos oligárquicos subordinados a las metrópolis extranjeras (Inglaterra hasta la segunda guerra mundial, EE. UU., a partir del golpe de Estado de 1955). Esta aseveración supone reafirmar una perspectiva epistemológica: el neoliberalismo no viene a insertarse en una sociedad sin tradiciones ni sujetos.

Argentina comenzó a constituirse como Nación el 25 de mayo de 1810 aunque no debemos olvidar que esa campaña independentista no se circunscribía a las Provincias Unidas del Río de la Plata sino a toda la denominada América Española, desde lo que era México (que incluía lo que hoy es más de la mitad de EE. UU.) hasta la actual Argentina. Quienes regaron la sangre de los campos de batalla y sus líderes –Bolívar, Manuelita Sáenz, San Martín, Manuela Espejo, Bernardo de Monteagudo, Juana Azurduy– se plantearon una Patria Grande, una unión suramericana que excluía a EE. UU. Bolívar ya intuía que el país del norte constituía gran peligro para América meridional. Cuando el 9 de diciembre de 1824 en Ayacucho el Ejército Libertador, bajo las órdenes de Bolívar y Antonio José de Sucre, venció a las fuerzas monárquicas, Nuestra América concretó la independencia de casi todas las colonias del continente, –con excepción de Cuba y Puerto Rico– de modo que se abrió un nuevo ciclo

histórico. Se bifurcaron entonces dos caminos alternativos: avanzar en un proyecto de integración continental del sur, o el de fragmentar a nuestros países subordinándolos a las metrópolis extranjeras. Entre 1810 y 1853 hubo, en las Provincias Unidas del Río de la Plata, un complejo proceso de disputas cruzadas entre bandos que, a su vez, tampoco eran homogéneos. Suele afirmarse que el primer muerto de la “grieta política” –el 4 de marzo de 1811- fue Mariano Moreno, un joven revolucionario jacobino, radical, que impulsaba a un proyecto soberano, libre y justo, en ese tiempo de independencias. Y desde entonces fracciones conservadoras y democrático-populares se disputaron la dirección de la sociedad y del Estado. En otras palabras: por un lado había un proyecto nuestroamericanista confrontado a otro de organización en pequeñas naciones. Por otro lado, había proyectos democrático-populares, de inspiración igualitaria y otros que se proponían preservar las jerarquías heredadas de la colonia. Había más: la contraposición de intereses entre el Puerto de Buenos Aires y los territorios interiores de las Provincias Unidas del Río de la Plata marcaron un hiato histórico entre las corrientes federales y las llamadas unitarias. La construcción del Estado Nacional se llevó a cabo sobre la base de lo que la elite definió como “enemigo interno”, o más precisamente los/as enemigos/as internos/as: los antiguos/as habitantes de Abya Yala en el territorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata sufrieron –esta vez a manos del naciente Estado Nacional– un nuevo acto de genocidio, esclavitud y servidumbre, la primera gran matanza ocurrida a partir de 1492.

Y muy rápidamente la inmigración, que llegó masivamente al país desde las últimas dos décadas del siglo XIX corrida por el hambre y por el exilio político, se convirtió también en objeto de atención por parte del Estado.

En esta organización nacional el Sistema Educativo jugó un rol central en la construcción de la nueva hegemonía que las élites gobernantes acompañaron con múltiples dispositivos coercitivos, desde la represión directa a legislación como la Ley N° 4144, de Residencia “Ley Cané”, que autorizó al Poder Ejecutivo a impedir la

entrada y a expulsar extranjeros “cuya conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público”. Véase la metáfora: Miguel Cané, autor de *Juvenilia*, libro en el que describía la vida del Colegio Nacional Buenos Aires, es el autor de una ley que habilitó la deportación de los inmigrantes “revoltosos”. De algún modo el nombre de Cané tiende el puente entre la doble estrategia de coerción y consenso que, con gran eficacia, desplegó la élite liberal oligárquica. Aquél Estado se conformó con una élite muy lúcida y eficaz, que creó –a través del genocidio y la conquista de grandes territorios– una clase dominante y dirigente. Las tierras rapiñadas a los y las antiguos/as habitantes fueron repartidas entre los y las “nuevos ricos” que pasaron a formar una muy particular clase dominante en Argentina: la oligarquía terrateniente.

En 1890 la institucionalidad correspondiente al modelo liberal-oligárquico fue desafiada por un levantamiento armado de fuerzas sociales que reclamaban democratizar la vida política. Ese alzamiento, a la postre, fue derrotado y a la vez fue un punto de inflexión que anticipó el nacimiento de la Unión Cívica Radical. Los conflictos políticos y sociales se agudizaron a lo largo de los primeros años del siglo XX. Se fue produciendo un agotamiento de este modelo de organización política, concebido como una Junta de Administración de Negocios de las élites económicas. El Centenario de la Independencia, en 1910, ocurrió en medio de una alta efervescencia social y con una medida de Estado de Sitio: era toda una foto de una sociedad y un mundo en transformación. En 1912 se sancionó la Ley General de Elecciones, “Sáenz Peña”, que habilitó el voto obligatorio y secreto. Las primeras elecciones efectuadas con este nuevo régimen depararon una sorpresa pues ganó Hipólito Yrigoyen candidato opositor al conservadurismo. La Unión Cívica Radical constituyó la expresión de amplios sectores populares de inspiración anti-oligárquica, independientemente de las tensiones y contradicciones de los gobiernos de Yrigoyen u otros posteriores de esta misma tradición política. A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, además de conservadores y radicales, otras fuerzas políticas estaban ocupando

parte del escenario nacional: el Partido Socialista, distintas corrientes anarquistas y hacia 1918, nacería como escisión del Partido Socialista, el Partido Socialista Internacional, rebautizado en 1921 como Partido Comunista de Argentina.

Desde la Primera Guerra Mundial, Argentina fue madurando como consecuencia, en parte, de la sustitución de importaciones obligada por la primera guerra mundial y, a su vez, con la llegada de nuevas corrientes inmigratorias. Se iba forjando una nueva sociedad que mixturaba su historia de luchas internas con las nuevas contradicciones. El mundo cambiaba y la Argentina, parte de él, hacía lo propio.

Un elemento que marcaría casi todo el siglo XX ocurrió en el plano político institucional con el primer golpe de Estado (1930) –encabezado por las Fuerzas Armadas representantes de la oligarquía– que debe leerse en su doble clave. En primer lugar, la emergencia de los movimientos populares iba a hacer inviable el acceso al gobierno de las élites oligárquicas por reglas democráticas. Si bien el golpe de 1943 tuvo características diferentes al de 1930, por su inspiración nacionalista y desarrollista, los siguientes, ocurridos en 1955, 1963, 1976, se caracterizaron por constituir el verdadero “partido del Orden” que accedía, bayoneta en mano, a la Casa Rosada. Lo segundo es que estos hechos demuestran que las élites no tenían ninguna vacilación en utilizar estrategias criminales para defender sus privilegios.

La emergencia del peronismo en los años cuarenta puede plantearse como la continuidad de la experiencia radical en la medida en que expresa una identidad “nacional-popular” que aglutinaba en un frente social “policlasista” a un heterogéneo haz ideológico encoolumnado tras el liderazgo de Juan Domingo Perón. El proyecto que planteaba el peronismo apuntaba al desarrollo del mercado interno, la defensa del empleo nacional, la expansión del consumo popular, el desarrollo de una industria argentina, la reivindicación del trabajo y de las y los trabajadores/as, una exaltación plebeya de lo popular, una cosmovisión identificada con la doctrina social de la Iglesia, la definición del papel central del Estado en materia de creación de

riqueza y de garantía de derechos. Las tres banderas históricas del peronismo: “soberanía política, independencia económica y justicia social” resumen las aspiraciones que dan a esta creación el nombre de “justicialismo”. Al mismo tiempo, dada la heterogeneidad amplia en términos ideológicos, de distintas fuerzas nucleadas detrás de un liderazgo muy fuerte, tuvo en su devenir histórico dramáticas disputas internas entre vertientes conservadoras, ultramontanas y filo-fascistas, con otras democráticas, de izquierda y revolucionarias.

Entre mediados de los cincuenta y 1976 hubo una rotación de gobiernos semidemocráticos (debido a la proscripción del peronismo) y dictaduras, pero la matriz productiva y distributiva fundada por el peronismo originario no pudo ser radicalmente transformada.

En 1955 se dio el golpe contra el gobierno de Juan Domingo Perón y aquella nueva versión de un gobierno dictatorial se prolongó durante tres años, para llamar a nuevas elecciones en 1958. Es necesario dar cuenta de este fenómeno (por cierto, muy actual en las reacciones de las derechas y sus auditorios contra el kirchnerismo): el odio de clase agudo contra el peronismo. Eva Duarte de Perón, Evita, no sólo esposa del líder argentino sino una figura de enorme resonancia popular, se enfermó de cáncer y murió muy joven a los 33 años. Cuando circuló la noticia de su enfermedad, hubo pintadas en la Ciudad de Buenos Aires que proclamaban “viva el Cáncer”. Otra muestra de acres sentimientos contra el peronismo, una vez consumado el golpe, fue la quema de sabanas, frazadas, pelotas de fútbol con la sigla Fundación Eva Perón –que atendía a la niñez más humilde– o la prohibición de pronunciar en voz alta el nombre de Perón. Cierto es que en los gobiernos peronistas previos se registraron persecuciones a opositores/as pero la orientación general de ese proyecto político mejoró de manera sustantiva las condiciones de vida de las mayorías populares. Y fue justamente su sesgo popular, anti-oligárquico y anti-imperialista lo que le valió el odio de las élites tradicionales. En esta oportunidad, a partir de un inteligente esfuerzo propagandístico y educativo, buena parte de los sectores medios fueron caldo de

cultivo para el discurso golpista primero y la consumación del golpe más tarde.

Tras tres años de dictadura con el peronismo proscripto –junto con el Partido Comunista, de mucho menor peso electoral–, los/as usurpadores/as de las instituciones políticas del Estado convocaron a elecciones en las que ganó Arturo Frondizi con apoyo electoral del peronismo. En 1961 se dio un nuevo golpe de Estado y en 1963 se volvió a llamar a elecciones con el peronismo nuevamente proscripto, para volver a sufrir un golpe en 1966. Ese golpe contó con el apoyo de parte del sindicalismo peronista encabezado por Augusto Timoteo Vandor, que expresaba una corriente sindical de gran pragmatismo. Frente a esta posición, emergía otra corriente obrera consecuentemente combativa que se oponía al golpe y que propiciaba un proceso de unidad popular amplio con un programa de liberación nacional y social. En los años sucesivos hubo una creciente combatividad con episodios que hirieron de muerte a la dictadura inaugurada en 1966. Como en cascada, rebeliones populares en distintas provincias tuvieron su expresión más impactante en el denominado Cordobazo, ocurrido los días 29 y 30 de mayo de 1969.

En la década del sesenta se condensó una heterogénea y densa cantidad de conflictos, resistencias, construcciones. En esa década –en la que en el mundo y la región ocurrieron hechos de gran trascendencia– en Argentina se fueron incubando procesos de enorme vertiginosidad. En el campo del peronismo - actor fundamental de la vida política nacional– se produjo, una división en el poderoso movimiento obrero entre corrientes combativas y otras conciliadoras en el marco de una radicalización de las luchas sociales y políticas a lo largo y ancho de todo el país. La clausura de las vías institucionales democráticas por una parte y la influencia del ejemplo de Cuba, habilitaron la creación de formaciones guerrilleras, dentro y fuera del peronismo, que reclutaron entre los sectores medios importantes segmentos de sus jóvenes. Ocurrió una impensada reversión identitaria: eran muchachas y muchachos que renegaron de las posiciones antiperonistas de sus madres y padres, y se acercaron por distintas

vías a lo que John William Cooke –referente del ala más radical del peronismo– denominó “el hecho maldito del país burgués”. El peronismo se vio enriquecido con la incorporación de grandes contingentes juveniles militantes tanto en el mundo sindical como en la militancia política territorial, estudiantil, universitaria, etc.

Aunque existía un Partido Comunista de influencia nacional, la clase obrera adhería mayoritariamente a la identidad peronista. Este hecho le hacía afirmar a Cooke que “En Argentina, los comunistas somos nosotros” (Campione, 1999). Más allá de la frase de Cooke, que expresaba una fracción de este amplísimo movimiento, el peronismo agudizó sus contradicciones internas entre las distintas vertientes ideológicas que lo integraban, desde posiciones socialistas revolucionarias a perspectivas francamente fascistas, si bien minoritarias. El peronismo desde su nacimiento hizo síntesis en la figura de Juan Domingo Perón y en su programa democrático popular y nacionalista, al menos en líneas gruesas. Sin embargo, a medida que la crisis se desplegaba, se profundizaba una brecha entre las fracciones ideológicamente opuestas con sus proyectos y valores hasta llegar a la confrontación armada entre estos sectores. La primera gran contienda interna se dio con motivo de la llegada de Perón del exilio, tras dieciocho años de proscripción, en la más grande movilización que recuerde la historia argentina. Los cálculos refieren a dos millones de personas reunidas para recibir al líder vuelto del exilio, y en ese ámbito, la ultraderecha peronista arremetió a balazos contra las columnas de la izquierda peronista, en un ataque que incluyó secuestros y torturas dentro del predio donde se esperaba la llegada de Perón. Ese fue el marco de la creación de la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina) bajo el liderazgo de José López Rega. La Triple A, acusada de entre 800 y 1100 asesinatos políticos entre 1973 y 1976, continuó integrando el aparato represivo del Estado tras el golpe del 24 de marzo de 1976, es decir, en el marco de un Estado Terrorista.

Más sobre la educación en Argentina

Hagamos un interregno educativo para recuperar la intervención de un actor relevante no sólo en el campo de la educación pública sino en la política propiamente dicha. Nos referimos al sindicalismo docente. Hay allí una larga historia. En 1881 se registra la primera huelga de maestras en San Luis, en 1892 se crea la “Liga de Maestros de San Juan”, y en las décadas sucesivas otras provincias van creando sus propias organizaciones sindicales. A partir de 1910 se ensayan las primeras formas federativas, y en 1917 se crea la Confederación General de Maestros, con educadores y educadoras de escuelas nacionales. Por esa misma época se crea la Liga Nacional de Maestros compuesta por docentes de simpatías libertarias y con socialistas y radicales.

En 1954, durante el gobierno peronista, se elabora un primer Estatuto del Docente, que regula la ocupación de los y las enseñantes. Con el golpe de 1955 se deroga este instrumento legal y se convoca a una comisión coordinada por el profesor Próspero Alemandri que elabora el Estatuto del Docente Nacional aprobado por ley del Congreso Nacional en 1958. Este Estatuto establece una serie de derechos laborales con algunas medidas tales como el acceso y carrera docente por concurso, estabilidad laboral, etc. El modelo de trabajo docente que regula el Estatuto le quita discrecionalidad al nombramiento y continuidad laboral que existió hasta entonces: desde la fundación del sistema educativo las designaciones tenían un carácter arbitrario así como también la carrera laboral docente, y el Estatuto establecía criterios diferentes. Creaba órganos de gobierno –Juntas de Clasificación y Disciplina– integrados por representantes de las y los educadores/as. Pero a la par se fundaba en la lógica de la competencia y consolidaba un modelo de trabajo individualista. También cabe destacar la omisión, en el Estatuto, de dispositivos que indujeran propuestas no sólo de trabajo colectivo sino de una activa participación en la construcción curricular entre otros silencios que

no tenemos aquí tiempo siquiera de enunciar. Podríamos decir que, mientras reducía la arbitrariedad, fomentaba un modelo de trabajo que es preciso revisar, no sólo a la luz de aportes de Simón Rodríguez (que pensaba a las y los educadores como un colectivo integrado) sino de los propios desafíos que impone la pos-pandemia.

En 1960 se creó la Junta Docente de Acción Gremial que tuvo una evolución muy dinámica e intensa, marcando, entre otros hitos, la creación de la Confederación General de Educadores Argentinos (CGERA) en 1967. La Central Unificadora de Trabajadores de la Educación se creó en 1972 y, la Confederación General de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA, fue creada en 1973 en sendos congresos. En el primero de ellos, en Huerta Grande –en el que se expresa una confluencia inédita en el movimiento obrero argentino de corrientes del peronismo, radicales, socialistas, comunistas, independientes– se inicia un intenso debate que se prolongará en la segunda fase del Congreso fundacional, meses más tarde, en la Ciudad de Buenos Aires. Un gran debate que diferenciaba al colectivo docente organizado sindicalmente se daba en torno a la caracterización de su “estatus laboral”, por decir de algún modo. Mientras una parte defendía su identidad como trabajadoras y trabajadores, otros/as enfatizaban que su condición era de “profesionales” y que, por tanto, eran cualitativamente otra cosa que los y las demás trabajadores/as. De hecho, el propio nombre – Confederación General de Trabajadores de la Educación Argentina (CTERA) – fue objeto, según testimonios recogidos, de participantes de tal evento– de un arduo debate que se extendió durante un día completo del Congreso Fundacional. Y es que no se trata de un tema secundario, sino de su identificación en tanto sujetos históricos, políticos y sociales. Como queda claro por la definición del nombre, la mayoría asumió su lugar como parte de la clase trabajadora pero un sector significativo de las y los delegados/as congresales votaron contra esta denominación. El punto vale incluso para pensarlo desde el presente, pero contentémonos aquí con esta definición. Por otra parte, en aquellos momentos de gran efervescencia, hubo una declaración con sus principios que

dan cuenta del posicionamiento mayoritario en el campo sindical. Decía la Declaración de Principios:

El profundo proceso de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que nuestra patria necesita para eliminar la dependencia, concretar una sociedad justa y el pleno ejercicio de la democracia, requiere que la educación propenda al desarrollo de la conciencia y actitudes científicas y críticas de los educandos frente a la realidad y la sociedad, a fin de que impulsen ese proceso, realizándose así social y personalmente. El docente, trabajador de la educación, está trascendiendo la condición de transmisor de conocimientos, para actuar permanentemente como un factor importante del avance social que posibilitará la auténtica liberación del hombre, la patria y los pueblos. Organizados los trabajadores de la educación, de acuerdo con los principios fundamentales de la democracia sindical, bregarán por la defensa y materialización de los intereses generales y particulares de su sector, de los demás trabajadores y por el progreso del país. Por lo expuesto precedentemente, al normar la vida de su institución, los docentes sostienen los siguientes principios fundamentales en su accionar:

1º) La educación es un derecho de todo el pueblo y, por lo tanto, constituye un deber y una función imprescriptible, indelegable e inalienable del Estado, que responderá a las necesidades individuales y sociales del hombre argentino.

2º) La educación debe ser común, única, gratuita, obligatoria, no dogmática, científica, coeducativa y asistencial y contar con los recursos necesarios, suficientes y permanentes para lograr en los distintos niveles una real igualdad de oportunidades para todos, la que sólo puede tener plena vigencia eliminándose las trabas sociales, económicas y culturales que la impiden.

3º) La formación del docente y el otorgamiento de sus títulos, para todos los niveles y modalidades, es función exclusiva e inalienable del Estado.

4º) El docente debe participar efectivamente en el gobierno, planeamiento y política de la educación a través de su organización gremial.

5º) Es obligación de la organización gremial docente, defender los derechos profesionales, laborales, salariales, previsionales, asistenciales y culturales de toda la docencia en actividad, pasividad o aspirantes a cargos, sin distinción de ramas, niveles ni jurisdicciones. Esta misma defensa, con respecto a los docentes que se desempeñan en el sector privado, de ninguna manera significa convalidar la privatización del sistema educativo.

6º) Toda discriminación política, religiosa, racial o ideológica es rechazada por la entidad que mantendrá absoluta prescindencia de toda posición político partidista o confesional, sin que esto obste el ejercicio que, como ciudadanos hagan sus miembros de los derechos y libertades que emanan de la Constitución, o sus leyes y de los derechos humanos que, como conquistas, surjan de las luchas populares.

7º) Todas las organizaciones gremiales docentes del país son hermanas. Serán admitidas en el seno de la entidad confederal, a condición de compartir sus principios y encuadrarse dentro de las normas estatutarias

8º) La solidaridad es la base de la acción gremial de la entidad. (CTERA, 1973)

Unos años antes, en 1968, hubo un intento de reforma educativa impulsada por la dictadura al mando del general Juan Carlos Onganía, denominada “Reforma Astigueta”. Entre otras cosas, se proponía una reforma de la estructura académica del sistema educativo que acortaba a cuatro años la enseñanza obligatoria desandando las promesas de la generación fundacional del sistema educativo. No fue el primer intento de recortar el compromiso del Estado, pero ellos —el del ministro Magnasco a fines del siglo XIX, o del ministro Saavedra Lamas en 1916— fueron derrotados por las luchas populares de cada coyuntura. Este intento generó, del mismo modo, una enorme resistencia en las comunidades educativas haciendo nacer el Congreso Nacional de Educación, eficaz aglutinante de fuerzas sociales para impulsar múltiples y eficaces iniciativas contra la reforma Onganía–Astigueta. Volvamos a la política pura y dura.

Los setenta en política

En 1973, las luchas populares lograron que se produjeran elecciones presidenciales pero con el condicionamiento de que la proscripción de Juan Domingo Perón no fuera levantada. En su lugar, Héctor Cámpora fue candidato por el peronismo y, tras un breve mandato de menos de dos meses, convocó a nuevas elecciones en las que la fórmula Perón-Perón se impuso de manera aplastante iniciando un lapso signado por profundas luchas y grandes conquistas sociales.

El bienio 1974-75 estuvo signado por una distribución igualitaria del ingreso inédita (siguiendo la tendencia histórica del movimiento nacional-popular), la reducción drástica de la pobreza y la desigualdad social. En paralelo, se agudizó el conflicto político en el interior del peronismo, que terminó de estallar tras la muerte del líder carismático el 1° de julio de 1974. Tras la muerte de Perón se desató con más intensidad una lucha interna en el peronismo y la gestión económica de Celestino Rodrigo, en 1975, anticipó la introducción de las políticas económicas neoliberales: una devaluación del 160% generó una disparada inflacionaria, un proceso de desabastecimiento y una pérdida del poder adquisitivo de los salarios lo cual potenció la conflictividad social y política.

Sin ninguna figura que pudiese contener las contradicciones internas del movimiento, la confrontación desigual entre las fracciones de la izquierda y la ultraderecha peronistas contribuyó a generar condiciones para el golpe de Estado cívico-militar-eclesiástico-empresarial que se plasmó el 24 de marzo de 1976. Esta afirmación no supone darle a tales conflictos el papel de causa directa del golpe, sino más bien la justificación que usaron los y las golpistas. Los golpes en Argentina, y éste en particular, respondieron a la decisión de abortar un proceso político democrático y, sobre todo, un modelo de desarrollo mercado-internista con salarios elevados y alto protagonismo de la clase obrera organizada. Se trataba, en definitiva, de instalar el neoliberalismo a sangre y fuego. Las dictaduras fueron, por

lo demás, una estrategia continental promovida por Estados Unidos que formó a miles de militares en su Escuela de las Américas en abierta connivencia con sectores empresariales, mediáticos y judiciales para imponer su proyecto civilizatorio. El primer paso en ese contexto se había dado en Chile y Uruguay, en 1973.

Por esto, no hablamos de “golpe militar” a secas. Es que si hablamos de sus componentes cívico, militar, eclesiástico y empresarial es porque efectivamente las élites económicas volvieron a respaldarse en el “Partido del Orden” para imponer su plan económico y dismantelar los avances promovidos por el peronismo en términos de integración social, ampliación de derechos, industrialización de la economía, promoción de un Estado empresario, una cultura de reivindicación del trabajo y de lo plebeyo. Nada de esto encajaba con el neoliberalismo y para imponerse no se podía sino emprender una acción múltiple, pero fundamentalmente represiva (aunque también ideológica). Sobre esta plataforma histórica y cultural se ancla el golpe de 1976 que inició un camino de dismantelamiento del orden nacional-popular y una reconfiguración neoliberal de la sociedad. Lo que no pudieron las dictaduras del 55, del 62 y del 66 lo logró, en buena medida, la de los años setenta.

En el plano de la economía se destruyó la industria nacional por distintos canales: la apertura importadora, la devaluación brutal del peso, la suba de las tarifas, la reducción del poder salarial de los y las trabajadoras, la otorgación de ventajas para inducir a la actividad especulativa por sobre la productiva, un brutal nivel de endeudamiento externo, la estatización de deuda externa privada, una sostenida retórica contra lo público, contra la política, contra la juventud, contra los sindicatos, contra los partidos. En otras palabras: fue la aplicación del Consenso de Washington con el máximo de profundidad que le fue posible al gobierno dictatorial. Hubo, desde luego, resistencias visibles (desde las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo al movimiento cooperativo de crédito) e invisibles. Y es por eso que el programa neoliberal no pudo avanzar más de lo que lo hizo.

La guerra de Malvinas fue la gota que rebasó el vaso y marcó el final de una dictadura criminal. La figura del capitán Astiz ha sido paradigmática de una caracterización de estas fuerzas armadas: se rindió en Malvinas sin disparar un solo tiro mientras exhibía toda su crueldad en su papel como represor.

Por su parte, los factores de poder que, en las sombras, fueron los verdaderos artífices y beneficiarios este proyecto –en especial la cúpula empresarial que hizo negocios manchados de sangre– quedaron invisibilizados para el gran público que se alineó detrás del repudio a los sirvientes uniformados. A la salida de una dictadura que se impuso con el terror –tras 30.000 desaparecidos y desaparecidas, decenas de miles de exilios, internos y externos–, el panorama era desolador en términos de destrucción del tejido social y productivo, abonado con la instalación del miedo generalizado, hecho que no obtuvo muy valientes acciones masivas de resistencia. Las resistencias –muy particularmente la de los organismos de derechos humanos– dieron frutos y fueron madurando con la democracia que el Pueblo fue forjando paso a paso, con sus avances y sus retrocesos. No existen procesos lineales.

Decíamos que el neoliberalismo se impuso por diversas vías a escala mundial y en América Latina las formas utilizadas para tal imposición fueron las dictaduras cívico militares, llevando la delantera –como vimos– la de Chile, seguida por Uruguay, Argentina, Bolivia, etc. Países con dictaduras más antiguas –como el caso de Brasil– hicieron su recorrido específico; y otros, en los ochenta y noventa, aplicaron el neoliberalismo sin golpes constitucionales como en Colombia, en Venezuela o en México.

Nos interesa abordar a modo de ejemplo el caso argentino, asociándolo al tema de la educación. No dejamos de advertir que un proyecto civilizatorio como el neoliberal tiene una matriz innegociable y ha buscado, con la máxima flexibilidad, permitir avanzar su concreción junto al desmantelamiento de los viejos proyectos desarrollistas, o nacional– populares que, sin embargo, retornaron de modo imprevisto en el cambio del siglo XX al XXI, como ya veremos.

Según se advierte, comparando otras experiencias, en Argentina el avance neoliberal se hizo más dificultoso por las múltiples tradiciones populares –las corrientes nacional-populares, las izquierdas, las posiciones autonomistas– reacias a los fundamentos ideológicos, programáticos y políticos del neoliberalismo. Sin alcanzar la aparente adhesión que lograron en Chile –adhesión en cuestión tras el levantamiento de octubre de 2019 en el país trasandino– en Argentina se lograron ciertos avances de las ideas neoliberales, como repasaremos a continuación.

Continuidades (y rupturas) neoliberales por otros medios

El gobierno de Raúl Alfonsín asumió con una herencia asfixiante. No sólo se había cometido un genocidio que pesaba sobre la sociedad como un crimen gigantesco que requería memoria, verdad y justicia como política pública, sino que el sistema productivo había sido diezmado. La dictadura condujo a una trágica recomposición regresiva de la sociedad con niveles pre-peronistas de pobreza y desigualdad. Como bien señaló Rodolfo Walsh, detrás de la represión ilimitada se escondía un fin inconfesable, que constituyó el mayor éxito de la dictadura. En su Carta Abierta a la Junta Militar, escrita en 1977 tras lo cual fue asesinado por las fuerzas represivas, afirmaba que:

Estos hechos, que sacuden la conciencia del mundo civilizado, no son sin embargo los que mayores sufrimientos han traído al pueblo argentino ni las peores violaciones de los derechos humanos en que ustedes incurren. En la política económica de ese gobierno debe buscarse no sólo la explicación de sus crímenes sino una atrocidad mayor que castiga a millones de seres humanos con la miseria planificada.

El nuevo gobierno de Alfonsín asumió además con una deuda externa heredada de la dictadura, de más de 43.000 millones de dólares –casi 5 veces más grande que el monto que el país debía antes del

golpe de Estado— engrosada entre otras cosas, por la estatización de la deuda privada de las grandes empresas que crecieron a la luz del plan económico dictatorial. Esta deuda con el Fondo Monetario Internacional significó el sometimiento a las condicionalidades del préstamo. Es decir, la política económica debía seguir los lineamientos del aquel organismo, que se ceñían a los principios del denominado Consenso de Washington, que no es otra cosa, como vimos, que el recetario neoliberal para las políticas públicas. El gobierno de Alfonsín —un referente político identificado con la socialdemocracia— expresó las contradicciones y límites de las democracias frágiles emergentes luego de las dictaduras latinoamericanas.

El gobierno, por un lado, inició el juicio contra los responsables materiales del genocidio —en un gesto sino inédito, muy poco conocido en el mundo— para luego retroceder con las leyes de impunidad denominadas “Punto Final” y “Obediencia Debida”.

Respecto a la economía, cabe destacar el nombramiento inicial de Bernardo Grinspun como ministro quién planteó una posición de dureza con el Fondo Monetario Internacional y se sostuvo en el cargo poco más de un año. Luego fue desplazado, decisión que reflejó la derrota de aquellas posiciones que propiciaban una política económica soberana y autónoma.

También Alfonsín impulsó procesos de unidad continental: desde saldar el histórico diferendo limítrofe con Chile, hasta la firma de la Declaración de Foz Iguazú como piedra fundacional del Mercosur. No fue el único intento; quiso organizar un Club de Países Deudores frente al FMI o el Grupo Contadora para intervenir en los conflictos armados en Centroamérica. Tuvo posiciones firmes frente a la prepotencia del gobierno de Ronald Reagan. Sus mejores intenciones no pudieron plasmarse plenamente pero cabe consignarlas como antecedentes del ciclo que se abrió más tarde, a partir del triunfo de Hugo Chávez en Venezuela.

En Educación, el presidente Alfonsín, tuvo unas líneas igualmente sinuosas que repasaremos en la sección siguiente. En síntesis, su gobierno intentó —según él mismo planteó— priorizar un “nunca más”

a las dictaduras militares, afianzando la institucionalidad democrática. Hasta qué punto era viable o incluso aceptable ese programa político sin saldar las deudas con el genocidio y con un programa económico devastador es materia de controversia.

El neoliberalismo fue inaugurado en nuestro país a sangre y fuego. Es interesante advertir dos puntos de balance hasta aquí. En el período dictatorial, no se pudo avanzar en algunos puntos programáticos nodales del neoliberalismo: no se privatizaron las empresas públicas, por ejemplo. Pero se avanzó en otros planos: la destrucción del tejido productivo, el sometimiento externo por el endeudamiento, la ampliación de la desigualdad y la pobreza, la introducción del miedo social y cierto éxito cultural en la campaña de desvalorización de lo público así como de prestigio de lo privado. El gobierno de Alfonsín no impulsó activamente las políticas neoliberales pero poco pudo hacer frente a las presiones del *establishment* interno e internacional para transformar el escenario heredado. En 1989 se abrió una crisis hiperinflacionaria que terminó con el gobierno de la Unión Cívica Radical y le abrió paso al segundo ciclo de neoliberalismo explícito: el gobierno de Carlos Saúl Menem, en la versión más controvertida del peronismo a cargo del Poder Ejecutivo Nacional.

Los noventa y después

Menem ganó las elecciones en medio de una aguda crisis hiperinflacionaria con el programa sintetizado en la consigna “salario y revolución productiva”. Debió asumir seis meses antes por la renuncia de Alfonsín en medio de una debacle económica. Muy rápidamente rectificó el rumbo de sus promesas iniciales y se alineó bajo el paraguas del nuevo régimen de acumulación planetario. Con la protagónica participación de Domingo Felipe Cavallo –que como presidente del Banco Central durante la dictadura había estatizado la deuda externa privada– desplegó el recetario neoliberal: privatización de empresas públicas, ley de flexibilización laboral, reformas regresivas

en salud y educación, endeudamiento externo gigantesco, recorte del gasto público afectado derechos sociales, etc. Menem propició con éxito una reforma constitucional que habilitó su reelección en 1995, pero el oficialismo menemista –es decir, el Partido Justicialista– perdió en 1997 las elecciones legislativas y en 1999 las presidenciales contra una Alianza hegemonizada por la Unión Cívica Radical encabezada por Fernando de la Rúa, identificado con las tradición radical más conservadora. Para no dejar dudas, Domingo Cavallo –figura central de la política del menemismo– fue convocado al gobierno de la Alianza para continuar con la misma política de los noventa. Los días 19 y 20 de diciembre de 2001 la insurgencia popular hizo estallar a ese gobierno en Argentina. No era un proceso circunscripto a nuestro país: una serie de insurrecciones populares fueron el punto de inflexión de una nueva etapa regional, abierta en 1998 con el triunfo de Hugo Chávez. Pero eso será materia de un próximo capítulo. Veamos ahora el caso argentino para poder analizar una expresión concreta del modo en que se plasman los proyectos político-educativos y sus contrapartidas pedagógicas y didácticas.

La educación neoliberal en Argentina, antecedentes y disputas. De cómo se cimentó el camino neoliberal y cómo se desplegaron las resistencias

Aplicamos para el campo de la educación el mismo criterio que para la política. Para entender los anclajes concretos del neoliberalismo es preciso abordarlo por las especificidades de cada país. Cuando este proyecto se instala en Argentina por la vía del golpe de Estado, en 1976, se encontró con una historia y unos actores vivos que se desplegaban en todas las esferas: cultural, social, política y económica; que eran preexistentes al golpe de Estado y que se posicionaron de modo resistente frente al embate neoliberal.

En educación ocurrió lo mismo. Nuestro país tenía (y tiene) una fecunda, compleja y disputada configuración de su sistema educativo.

Recorrer brevemente su historia nos permitió ver mejor dos cosas, al menos. La primera, es que parte del programa político educativo y pedagógico neoliberal se apoya en procesos preexistentes en materia de las definiciones sobre educación, del papel del Estado, del espacio otorgado a lo privado, de las tensiones entre la nación y las provincias. La segunda es que también hay una fuerte corriente de defensa de la educación pública que ha construido potentes resistencias para obstaculizar el avance neoliberal. De estos elementos surge el proceso y sus resultados contradictorios en los noventa.

La educación en Argentina tiene una acendrada tradición que hemos recorrido en capítulos previos. Sólo a modo de resumen recordemos que el origen del sistema educativo fue, por un lado, producto de la voluntad de una élite dirigente y dominante que fundó el Estado Nacional con un proyecto de país agroexportador. Por otro, tal configuración ocurrió entre disputas múltiples. Una lucha central ocurrió entre la Iglesia Católica y el Estado liberal-oligárquico. A partir de aquellas arduas querellas se forjó una tradición muy fuerte de Estado Docente, de inspiración laicista, que puso en valor a las ciencias positivas como fundamento epistemológico del conocimiento legítimo en el aparato escolar. Hasta qué punto la ciencia oficial de la escuela era realmente científica es materia de análisis pues, efectivamente, la enseñanza y la perspectiva transmitida era la de una ciencia pasteurizada y no de una ciencia viva en la que se registraban construcciones controversiales en todas sus disciplinas. La lógica de la vida científica, que evoluciona a través de la experimentación, el diálogo y la confrontación de perspectivas, era traducida por la escuela con una mirada adocenada, rutinaria y esquemática. Esto es motivo de otros análisis que retomaremos luego, pero constituye parte del sistema educativo realmente existente y resulta relevante ver no sólo los alcances de una “cultura escolar científica” sino también algunos de sus límites.

La creación del Sistema Educativo se configuró a través de múltiples ideas, acciones, dispositivos e instrumentos: la legislación

escolar, el gobierno, el financiamiento, la formación del colectivo docente, la construcción curricular, etc.

En 1918, por otra parte, se produjo una rebelión en la Universidad Nacional de Córdoba –una de las tres existentes entonces junto a la de Buenos Aires y la de La Plata– que cuestionó la educación elitista, libresca y anticientífica promovida por las autoridades universitarias pero, además del cuestionamiento, elaboró una propuesta basada al menos en cinco ideas fundamentales. Debía reinventarse, pues: i. una Universidad con una perspectiva latinoamericana; ii. una universidad que dé respuesta a los problemas sociales y nacionales, al servicio de un proyecto de país autónomo, justo y soberano; iii. una universidad científica comprometida con los avances del quehacer riguroso del conocimiento; iv. una universidad co-gobernada por todos los y las miembros de la comunidad en partes iguales: profesores/as, graduados/as y estudiantes; v. una universidad concebida como derecho: hubo una propuesta de gratuidad que no logró prosperar pero existió y fue retomada por este movimiento a posteriori. Este estallido –que se expandió por el mundo, muy especialmente a Nuestra América– dejó un proyecto inconcluso de Universidad Democrática, Científica, Popular y Latinoamericanista que fue retomado en los años cincuenta y sesenta. Lo que queremos ahora señalar es que la tradición denominada “reformista” nacida con los y las rebeldes de 1918, ha sido también un hecho luminoso que abrió este linaje para la creación de una universidad para la emancipación. No entenderemos la dinámica de las luchas en torno al neoliberalismo si desconocemos hechos que forjaron identidades, proyectos y eventuales frenos al avance neoliberal.

En el primer peronismo ocurrió un fenómeno contradictorio. Por un lado, se expandió enormemente el sistema educativo, se desarrolló una amplísima educación técnica a tono con el perfil industrialista del proyecto de país, se creó una Universidad Obrera y se estableció la gratuidad de los estudios universitarios. Al mismo tiempo, se introdujo la religión en las escuelas públicas y se legisló el financiamiento a establecimientos particulares, la mayoría de ellos

confesionales. El peronismo originario asumió la Doctrina Social de la Iglesia Católica como su fundamento ideológico, y su pedagogía rebosaba de espiritualismo en todos los niveles de la enseñanza. Las condiciones laborales docentes fueron mejorando en la década peronista –como ocurrió con las condiciones de toda la clase trabajadora– e incluso en 1954, como vimos, se sancionó el Estatuto del Docente Argentino que fue derogado con el golpe ocurrido al año siguiente.

En suma, en esta primera década peronista asistimos a tendencias contradictorias aunque el saldo general es de ampliación de la democratización educativa por vía de la expansión del acceso a la educación. En otra dirección deberá computarse el financiamiento de la educación privada, la introducción de la religión en las escuelas públicas y cierta fragmentación del sistema en la reconfiguración de la estructura académica en las ramas técnica, humanística y comercial. Pero no puede hacerse un balance educativo al margen del análisis del proyecto político general de desarrollo autónomo, de unidad latinoamericana, de defensa del trabajo y de lo popular que expresó este proyecto.

Con el golpe de 1955 ocurrieron también fenómenos contradictorios en educación aunque inscriptos en un proyecto político que se proponía dismantelar la construcción política, cultural y social del peronismo. Desde nuestra perspectiva, el golpe del 55 fue un golpe contra todo aquello que de popular y transformador tenía el peronismo, no de sus aspectos más controvertidos.

En el marco de la educación ocurrieron fenómenos, como advertimos, contradictorios. Por un lado, la dictadura autodenominada “Revolución Libertadora” abrió el camino a un proceso de privatización y descentralización de la educación.

Respecto del nivel superior universitario, las autoridades golpistas promulgaron el decreto 6403/55 que tuvo efectos opuestos. Por un lado, el decreto estableció en su artículo 28° que “La iniciativa privada puede crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes, siempre que se sometan a las

reglamentaciones que se dictarán oportunamente”. En otras palabras, amplía las atribuciones de las universidades privadas.

Por otro, impone la intervención de las Universidades nacionales. Vale hacer mención especialmente al proceso que ocurrió en la Universidad de Buenos Aires, que tuvo una deriva impensada: los sectores medios de izquierda y nacional populares se hicieron con el gobierno universitario imponiendo un proyecto que plasmó muchos de los postulados de la Reforma del 18. Es decir que, al mismo tiempo que el gobierno dictatorial allanaba el camino a las Universidades privadas, le otorgaba a sectores progresistas y revolucionarios el control de las Universidades Nacionales, cuyo caso más estudiado fue el de la Universidad de Buenos Aires.

El decreto 6403 fue ratificado –en relación a la habilitación de universidades privadas– por la ley 14.557 llamada, en reconocimiento a su autor, “Ley Domingorena”. Su tratamiento generó una fuerte disputa en el campo de lo público durante la presidencia de Frondizi, expresada en el enfrentamiento “laica-libre” que signó aquellos tumultuosos años. Actos multitudinarios a favor y en contra, debates en la prensa, un muy accidentado tratamiento parlamentario dieron cauce a un proceso que, por un lado, expresó una victoria del sector privado. Pero, a la vez, fue una expresión de la enorme fortaleza de la Universidad Pública y de la amplia plataforma social y cultural que se manifestó, en otra perspectiva, como una rotunda victoria cultural. Podría resumirse: derrota legal, triunfo simbólico.

En otras palabras: desde los años cincuenta se dio un proceso contradictorio de desconfiguración y reconfiguración del Sistema Educativo Formal por distintas vías, a saber:

- Ampliación de las conquistas del sector privado: el financiamiento a las escuelas privadas así como la introducción de la educación religiosa durante el primer peronismo; la habilitación para universidades privadas; la creación, en 1960, de una instancia de inspección separando la supervisión en el sector público y en el sector privado; la flexibilización para

incorporar al currículo contenidos adicionales, en el gobierno de Illia (1963 – 1966).

- Fragmentación del sistema educativo por vía de la transferencia –de la órbita del gobierno nacional a la de los gobiernos provinciales– de escuelas: en 1961 se dieron las primeras; en 1968 las siguientes, en la dictadura de 1976 se terminó de transferir todo el nivel primario; y con el gobierno de Menem se transfirieron los niveles secundarios y superior no universitario a las provincias (1992).

Pero junto a estas tendencias coexistía una muy fuerte tradición de escuela y de universidad pública que opuso eficaces resistencias a los afanes de la reingeniería privatizadora, iniciada a mediados de los cincuenta y, también, a los esfuerzos de desfinanciar y desarticular la educación pública.

Los primeros pasos del neoliberalismo educativo con la dictadura genocida de 1976

(Otro) breve interregno histórico: con qué se encontró el neoliberalismo educativo en Argentina

Nos propusimos en este capítulo tomar una experiencia nacional concreta de implantación del neoliberalismo pues entendemos que no es suficiente con formular sus supuestos, ideas fuerza y orientaciones generales, tanto en el plano de la política educativa y de la pedagogía tal como hicimos en el capítulo anterior. Darle un espacio a un proceso nacional permite vislumbrar cómo, un proyecto planetario que tiene principios y fines claros, debe anclarse en un escenario histórico-concreto, que tanto ofrece puntos de apoyo como de resistencia.

En muy resumidas cuentas, dijimos que en Argentina hay una fuerte impronta de instrucción pública con un Estado Docente, con

una serie de conflictos que lo atravesaron desde el su creación, e incluso antes. La pedagogía oficial se montó en algunos avances de la escuela activa, defendió una perspectiva científicista y laica, montó, tras los guardapolvos blancos, la idea de que todos y todas eran iguales a pesar de las desigualdades de origen. La cultura escolar, homogénea, fue otro componente de un currículo que impugnaba y aún proscibía otros saberes que portaban miembros de la comunidad educativa. Dentro de esta tradición convivieron desde el origen, pues, elementos contradictorios. Y dentro de esta tradición se inscriben corrientes radicalmente democráticas, populares y emancipatorias que se expresaron en nombres o colectivos que trascendieron su tiempo: Carlos Vergara, las hermanas Olga y Leticia Cossetini, Luis Iglesias, Saúl Taborda, etc.

Este recorrido que se desplegó en Argentina trascendió las fronteras nacionales. Es poco conocido –y sólo lo enunciamos aquí– que en la década de 1920 en Chile hubo un encuentro para constituir un movimiento pedagógico de alcance latinoamericano. En Uruguay hubo expresiones como las de Jesualdo Sosa, Julio Castro, Miguel Soler Roca, etc. Y así toda la América, en las primeras décadas del siglo XX estuvo cimentada de experiencias que iban en este sentido radicalmente democrático y emancipatorio dentro de las escuelas públicas. En la mayoría de los casos se trató de iniciativas que fueron ignoradas, en muy pocos casos acompañadas, la mayor parte de las veces perseguidas y castigadas. Pero sea cual haya sido la suerte de su ensayo, constituyen un legado indudable de una pedagogía libertaria dentro de la gran tradición de instrucción pública en Nuestra América.

En el plano de las políticas públicas hemos recorrido un camino accidentado y sinuoso: la configuración del sistema educativo nacional se asumió en el marco de un proyecto fundacional del país en el que la construcción de hegemonía reconocía a la educación como una herramienta privilegiada. En la disputa con los viejos dueños de la educación –nos referimos a la Iglesia Católica– la inspiración laica de la élite liberal y oligárquica fue una razón de Estado. En efecto, la

Iglesia confrontaba abiertamente con el Estado naciente, al punto que, como vimos, en 1884 se produjo la ruptura de relaciones diplomáticas entre el Vaticano y el Estado Argentino, hasta inicios del siglo XX.

El sector privado –empezando por el confesional pero ampliándose en el curso de las décadas– nunca cesó en su lucha por conquistar nuevas prerrogativas y lo consiguió, según hemos visto.

Las derechas no sólo pugnaron por la expansión de la educación privada sino por la reducción del compromiso estatal con la democratización de la educación. Los intentos de reforma educativa que esbozamos a lo largo del siglo XX dan cuenta de que mucho antes de que es pensarán las primeras conceptualizaciones neoliberales hubo sectores interesados en acotar al máximo posible la efectivización del derecho a la educación.

Pero junto a estos procesos de privatización y desresponsabilización del Estado hubo y hay grandes corrientes democráticas y populares, con matices y diferencias, que han defendido el papel del Estado como garante de la educación, que la han defendido como derecho social, ciudadano o humano. Y en tal sentido, lucharon a lo largo de la historia para asentar un proyecto político educativo y un modelo pedagógico emancipador.

Así que ahora nos parece importante recorrer la(s) política(es) educativa(s) neoliberal(es) a través de su análisis y la descripción de algunas de las medidas que expresaron la decisión neoliberal de transformar el sistema educativo en Argentina. También podremos percibir con qué factores facilitadores se encontraron los y las técnicos/as y políticos/as adscriptos/as al proyecto mercantilista, tecnocrático y autoritario en educación y, a la vez, con qué obstáculos se encontraron.

La transformación educativa en los años noventa

Las políticas públicas emprendidas por el gobierno de Carlos Menem se desplegaron en un contexto de aguda crisis económica, cuyo rasgo más traumático fue un proceso hiperinflacionario que se prolongó de modo angustiante entre 1989 y 1990. Ese hecho fue un justificativo para cambiar las promesas electorales de salarizado y revolución productiva y avanzar en una dirección muy diferente. Retomando las medidas de política económica de la dictadura militar, el Poder Ejecutivo Nacional promovió la apertura económica, la privatización masiva de empresas públicas, del sistema público de jubilaciones, de todo lo que pudiese privatizarse; el endeudamiento externo creciente, una legislación laboral radicalmente precarizadora, el alineamiento diplomático con Estados Unidos. En este marco se produjo una expansión inédita de la pobreza, el desempleo, la desigualdad social, el empeoramiento de las condiciones de vida de las mayorías. Es en este contexto en el que se debe entender la política educativa iniciada por Menem y continuada, en lo esencial, por el gobierno de Fernando De la Rúa.

Entre las razones esgrimidas para la reforma se trabajó sobre dos o tres argumentos centrales. Uno era la crisis de la educación pública tradicional, su obsolescencia y la necesidad de refundar radicalmente el sistema educativo. Un segundo elemento era la aceptación resignada de las tendencias impuestas por la globalización neoliberal: debían aceptarse sus inspiraciones, su cosmovisión, sus propuestas de política pública, sus instrumentos. Uniendo este argumento al anterior digamos que el diagnóstico de la crisis educativa se hacía bajo la óptica de los anteojos neoliberales. Tercero, el colectivo docente quedaba encerrado en un lugar imposible: era indicado por los/as responsables políticos, por el aparato mediático, por una parte de la academia como principal culpable de la crisis educativa y, por otro lado, los y las docentes eran llamados a revertirla adoptando las nuevas creencias neoliberales que hemos descripto en profundidad.

A modo de enunciación paradigmática, haremos referencia a tres leyes capitales en materia de educación ocurrida en los años noventa. En primer término la Ley 24.049 por la cual se transfiere a las jurisdicciones provinciales los niveles secundario y superior no universitario completando la acción iniciada en 1955 y desplegada sucesivamente en 1961, 1967/68 y 1977/78 con el nivel primario (y, se verá, en gobiernos dictatoriales hasta aquí).

En abril de 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación que, entre otras definiciones, establece importantes novedades. La educación es concebida en el artículo 1° como “bien social” y “responsabilidad común”. En primer lugar, al ser un “bien” y no un “derecho” no genera en el Estado la exigencia de garantizarla. Así, se puede “tener” o “no tener” aunque en los artículos 3° y 4° queda establecido a quienes les correspondería proveerla. El listado es amplísimo: el Estado Nacional, las provincias, los municipios, la iniciativa privada, la Iglesia católica, la comunidad, la familia. Y se sabe: cuando todos/as son responsables, nadie lo es.

En relación a la distinción público/privado también aquí se produce una mutación con respecto a la legislación previa. Aunque responde a ámbitos diferentes, la ley 1420 de 1884 legislaba sobre la educación primaria y establecía una distinción entre establecimientos públicos –sinónimo de “estatales”- y los particulares. Más de un siglo después, tanto la educación estatal como la particular son concebidas como “públicas” y lo que diferencia una de otra es la “gestión”. El tema no es retórico ni conceptual pues remite a la discusión sobre qué entendemos por lo público. En el caso de la educación, nuestra perspectiva es que lo público está ligado al bien común, es propiedad colectiva, responde a una finalidad democrática y sin exclusiones, para su aseguramiento debe ser gratuito y gobernado representando los puntos de vista de la comunidad escolar en particular y la comunidad más amplia desde la cúspide del sistema a la construcción curricular. En cambio, una escuela particular tiene dueños/as que le imprimen una finalidad particular (por ejemplo, formar buenos y buenas cristianos/as) y suelen percibir aranceles.

El tema, desde luego, es materia de controversia y el hecho de ser reconocida la escuela particular como “pública de gestión privada” la habilita a solicitar aportes y subsidios provenientes del erario estatal. En el caso de la norma que nos ocupa, todas las reivindicaciones históricas del sector privado son consideradas por la Ley. En su artículo 36° inciso “a” define las atribuciones: “Crear, organizar y sostener escuelas; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; disponer sobre la utilización del edificio escolar; formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos; participar del planteamiento educativo.” Nada le falta al sector privado, que a cambio de muy poco puede hacer todo: crear escuelas, dictar programas, seleccionar a su personal, otorgar títulos –reconocidos, claro– y formar parte del gobierno de la educación. Si releemos en el capítulo anterior las recomendaciones del Banco Mundial veremos aquí su traducción legal y práctica.

Un segundo ítem nos remite al eje del gobierno de la educación. Si, como vimos, a la hora de la efectivización del derecho todos/as son responsables (y por tanto, nadie lo es) otra cosa ocurre en términos de la toma de decisiones sustantivas. En el artículo 2° se establece que el Estado nacional tiene dos funciones indelegables: fijar la política y controlar el funcionamiento del sistema educativo. Esta definición se complementa con las atribuciones del Ministerio establecidas en el artículo 53°: fijar los contenidos básicos comunes y evaluar el funcionamiento del sistema educativo. Dicho de otro modo, se produce una interesante división del trabajo pues se descentraliza la responsabilidad por la garantía del derecho a la educación pero se recentraliza el poder de decisión a través de novedosos mecanismos que se yuxtaponen a los viejos. Ahora, la definición de unos contenidos básicos comunes que van a ser evaluados por un dispositivo consistente en pruebas estandarizadas resulta un nuevo salto cualitativo en la búsqueda de controlar a distancia el trabajo docente. Si, como bien advierte Michel Apple, los textos escolares –junto con la estructura jerárquica de supervisión– han sido históricamente un eficaz mecanismo de gobierno, las pruebas estandarizadas resultan

un recurso de mayor eficacia a los fines de direccionar las prácticas. En Chile, por ejemplo, de estos resultados depende el salario y la estabilidad de las y los educadores/as así como la llegada de recursos a cada institución escolar.

En tercer lugar, la ley también regula las relaciones entre “educación y empleo” subordinando la formación de futuros y futuras trabajadoras a los requerimientos de los mercados laborales (el mismo artículo 53° en su inciso “n”, o el artículo 20°, entre otros). Sobre esta norma luego se avanzó en otras regulaciones que habilitaron el abuso laboral por parte de las empresas como en el caso de las pasantías. Tal fue el caso de la ley 25.165 del “Sistema de pasantías educativas” del 15 de septiembre de 1999. Nos excede tratarlo en estas líneas.

Hay un elemento muy importante y es el cambio de estructura académica que propició la Ley Federal. El avasallante ímpetu de reingeniería llevó a imponer el reemplazo del tradicional formato de siete años del nivel primario y cinco o seis del secundario (según la orientación y modalidad) para pasar a reconfigurarse como Educación General Básica de nueve años y el ciclo o nivel polimodal, de tres. Un efecto más desestructurante ha sido la implementación del tercer ciclo de la Educación General Básica que podía estar, según cada provincia definiera, en el nivel primario, haciendo desde primero hasta noveno para organizar un polimodal de tres años. O bien, podía fracturarse y pasar el tercer ciclo al secundario. Este movimiento fragmentó fuertemente pues cada provincia decidió lo que pudo o quiso. En algunos casos, docentes de secundaria se veían con chicos/as de primaria y en otros, al revés, maestros y maestras con adolescentes. Fue un elemento adicional que contribuyó a una dinámica crítica que se intentó afrontar con “capacitaciones ad hoc” que dieran herramientas para que docentes que siempre habían enseñado por disciplina ahora debieran enseñar por áreas, etc.

En relación al colectivo docente la ley otorga atributos diferenciales a quienes trabajan en escuelas públicas –en relación a cierta libertad de cátedra y estabilidad laboral, así como una carrera docente con algunos parámetros más o menos claros– frente a los de las

privadas a quienes se les quita estabilidad y algún tipo de intervención decisiva en su proceso de trabajo (al menos, en términos legales). Pero además introduce, por vía de la “capacitación”, un recurso para individualizar el trabajo docente rompiendo el principio histórico que ha defendido la clase trabajadora: igual salario por igual tarea. Por supuesto que para cualquier proyecto político educativo y pedagógico hay que dar un lugar importante a los y las educadoras como protagonistas relevantes del hecho educativo. La denominada Transformación Educativa ha jugado en esta doble táctica de culpabilizar a los/as docentes de lo que el gobierno caracterizaba como crisis educativa y a la vez de invitarlos a fundar un nuevo orden.

Un elemento central de la ley –aunque no se lo planteé en tales términos– es el referido a la “calidad educativa” que es tratada en el capítulo IX, “De la calidad educativa y su evaluación”. Decimos que es fundamental porque resulta ser –en la retórica neoliberal– el fin último de la educación en un mundo globalizado: se trata de lograr “calidad educativa” que se traduce de manera directa como los niveles de respuestas correctas en los operativos estandarizados de evaluación. En la Ley Federal de Educación el artículo 49° plantea un concepto de “calidad educativa” multidimensional: “La evaluación del sistema educativo verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación docente.” De las tres perspectivas de evaluación propuestas, la única que se atendió efectivamente fue la de los niveles de aprendizajes a través de sucesivos operativos nacionales. Este dispositivo se acompañó de una abundante amplificación de los grandes medios de comunicación y el *mainstream* pedagógico. En cambio, la adecuación de los contenidos a las necesidades sociales y de la comunidad así como la formación docente de las que habla el artículo 49° quedó para mejor ocasión.

Una tercera ley fue la Ley de Educación Superior –N° 24.521- que avanzó en procesos privatización en la medida en que habilitó la

venta de servicios, el cobro de tasas y matrículas, etc. Otra novedad ha sido la intervención por distintas vías en la autonomía universitaria: la ley define la composición de los órganos de gobierno; la obligatoriedad de las condiciones de alumno/a regular; el Estado interviene también a través de la definición de contenidos y extensión de horarios de carreras denominadas de “profesiones reguladas”. Hasta aquí llegamos en este análisis.

Las resistencias

La política educativa en los años noventa no fue un rayo en un día de sol sino una dimensión orgánica de una política pública cuyo primer ciclo se perpetró entre 1976 y 1983 para ser profundizada a partir de 1989, en medio de un proceso hiperinflacionario. El gobierno de Alfonsín debió renunciar meses antes de la finalización del mandato y Carlos Menem asumió en condiciones críticas. La salida de la crisis fue gestionada bajo parámetros neoliberales y en ese marco, señalamos ya, se desplegó un programa económico y político con consecuencias muy concretas. Al estallar el modelo en 2001, el 53% de la población estaba por debajo de la línea de pobreza. Pero si ponemos el foco en los y las niñas/os y adolescentes menores de 14 años, el universo de pobres se ampliaba a casi el 75%. Se comprende por qué razón la consigna más coreada en los recitales juveniles en aquel contexto era “No hay futuro”. Los y las trabajadoras de la educación, en aquel momento, vivían estos guarismos en la realidad concreta de las instituciones. Las escuelas públicas eran un escenario de verdaderos dramas cotidianos de supervivencia, contención y acompañamiento de unas mayorías sociales abandonadas a su suerte por una política pública ocupada en asegurar negocios para pocos. Posiblemente, en lo concreto, la escuela pública fuese el único y último lugar de reconocimiento, de acompañamiento amoroso entre muchas de las instituciones educativas.

En este sentido, el contraste entre el discurso modernizante del Poder Ejecutivo, de los medios de comunicación, de las “voces públicas autorizadas” frente a las realidades concretas de las mayorías sociales, acumulaba de manera silenciosa tensiones. Tensiones en las aulas, en los territorios, en los lugares de trabajo que estallarían con el gobierno de Fernando de la Rúa, continuador del neoliberalismo en su tramo agónico.

Todas las novedades que promovía la reforma naufragaban en el marco de la crisis que se profundizaba paso a paso. Incluso el financiamiento vía endeudamiento se destinó a obras o equipamiento que fueron objeto de denuncia por las más diversas causas (como construcciones con fallas severas o el envío de computadoras a lugares sin luz ni señal).

Hay un factor que jugó en el sistema educativo a favor de la reforma que es la existencia de una cultura vertical que se convierte en un mandato difícil de revertir, lo cual allanó el camino para –al menos en los primeros años– la aplicación de aquella política educativa.

Se dieron fenómenos interesantes y contradictorios. Hubo desde el inicio educadores/as que de manera individual o colectiva se fueron resistiendo a la aplicación de la política. El mundo sindical hizo un recorrido avanzando desde las denuncias sobre las insuficiencias presupuestarias a la impugnación total de la reforma educativa, aunque hubo aquí posicionamientos diferentes. En efecto, las organizaciones sindicales son diversas, heterogéneas y no han asumido la misma posición en cada momento aunque el proceso condujo a un rechazo mayoritario a la Transformación Educativa Neoliberal, más temprano o más tarde.

En las Universidades ocurrió un fenómeno contradictorio: muchos y muchas graduados/as, docentes o investigadores/as –incluso formados/as en militancias de izquierda– fueron los y las intelectuales orgánicos/as de la reforma neoliberal. Es conocido el caso de algunos más descollantes referentes que utilizaban citas de Karl Marx para justificar las medidas neoliberales. Pero otro núcleo de este universo, por el contrario, fue crítico de esta política e hizo

valiosos esfuerzos conceptuales y organizativos para denunciar el sentido de la legislación y la política educativa en su conjunto.

La política educativa neoliberal en Argentina, pues, se ancló en una plataforma rica, compleja y contradictoria con una historia muy fuerte de educación pública, con colectivos organizados muy influyentes como los sindicatos docentes. Por su lado, lo hizo como parte de un proyecto y una política pública que se instaló en este segundo ciclo (tras la experiencia del terrorismo de Estado, su puerta de entrada en Argentina) en parte legitimado por la “solución” a la crisis hiperinflacionaria vía Cavallo y sus fórmulas. Pero ese modelo era insostenible en el tiempo, y estalló en 2001.

Podemos afirmar que hubo al menos tres razones que explican los motivos de la imposibilidad de plasmar plenamente la política educativa neoliberal. El primero es la agudización de una crisis económica de proporciones que se expresaba en los niveles crecientes de pobreza y desigualdad. Y, con ello, el impacto en la realidad concreta de las instituciones escolares. Hubo un dato positivo de la reforma neoliberal que fue la expansión de la matrícula en los niveles definidos como obligatorios. Es posible que el lugar de las instituciones escolares –especial pero no exclusivamente por su rol asistencial– haya contribuido a este resultado que debe ser parte del balance.

Un segundo elemento fue la brecha entre el discurso pretendidamente modernizador de la Transformación Educativa y las prácticas realmente existentes en este campo.

En tercer lugar, la existencia de sujetos y proyectos históricos antagonicos a los postulados neoliberales: la tradición de la Reforma Universitaria o el linaje de educadores y educadoras consustanciados con la “educación pública” fueron escollos insuperables para la aplicación de la política neoliberal como ocurrió en otros países. Sin embargo, lograron avanzar, por ejemplo, en el plano de la expansión de un sentido común neoliberal incluidos sus correlatos educativos. Las ideas de que “calidad educativa” es sinónimo de buenos resultados de los operativos de evaluación o que la educación era la llave del empleo (y, por consiguiente, responsable directa del desempleo por

no formar personas “empleables”) fueron y siguen siendo las grandes conquistas “pedagógico-culturales” del neoliberalismo. Parte de esta victoria cultural se ancla en certezas heredadas del modelo escolar tradicional con su lógica de la centralidad de los contenidos y las evaluaciones numéricas como sinónimos de logros escolares.

Otro éxito importante ha sido la profundización de los procesos de segmentación educativa: entre jurisdicciones, entre público y privado, entre instituciones, entre turnos, entre docentes. La fragmentación no sólo fue un objetivo conquistado sino promovido como valor a defender para estimular la competencia que permitiera arribar a la ansiada calidad educativa. El desfinanciamiento educativo fue otra consecuencia de estas políticas y la búsqueda, a como dé lugar, de recursos complementarios: el caso de las Universidades públicas fue paradigmático.

Entonces, si bien el neoliberalismo educativo no logró plasmarse plenamente, cabe consignar avances en su legitimidad social y, en parte, en las comunidades educativas.

Un balance de la primera fase, entre la coyuntura geopolítica y la educación

Este capítulo se propuso recorrer, tomando el caso histórico concreto de la Argentina, el modo en que se instaló y expandió el proyecto civilizatorio hegemónico entre mediados de los años setenta y, al menos, hasta los bordes del siglo XXI. Estas líneas se escriben en pleno desarrollo de la pandemia del COVID-19 y todo parece indicar que estamos en las puertas de un cambio de época, aunque su dirección y contenido están brumosos aún.

En el capítulo anterior y en este hicimos un recorrido por las características del neoliberalismo que, como política pública, hizo sus primeras armas. La caída del socialismo real y la disolución de la Unión Soviética entre 1989 y 1991 aceleraron el proceso de instalación del neoliberalismo que llevaba ya más de una década como

política oficial de algunos de los gobiernos de derecha, los de origen dictatorial y los que accedieron por vía institucional.

El neoliberalismo se basa en una determinada cosmovisión y la defensa de los valores que oportunamente repasamos. Tal visión se traduce luego en fórmulas, en prácticas y, particularmente, en orientaciones para las políticas públicas. De aquellas grandes formulaciones van produciéndose instrumentos que convierten el ideario en realidad efectiva como, por caso, las pruebas Pisa que se comenzaron a implementar en el año 2000.

Tales imposiciones requieren de una gran cantidad de esfuerzos por parte de las élites, tanto nacionales como vernáculas. El más importante es el cultural: es preciso crear un sentido común consistente con el ideario neoliberal.

En el caso de la educación podemos agregar un elemento que complejiza el fenómeno que estamos intentando dilucidar, al menos para el caso argentino. El nacimiento del sistema educativo argentino obedece a la firme voluntad política de una élite que fundó un proyecto de país con eficacia relativa tras décadas de disputas internas. El liberalismo-oligárquico fundador estaba repleto de promesas y su obra más trascendente fue justamente la Educación Pública. Sarmiento, una figura controvertida y paradigmática, al tiempo que justificaba el genocidio contra los Pueblos Originarios confrontaba de manera decidida contra la Iglesia Católica e incluso la oligarquía terrateniente, y expandía sus ideas de educación común, obligatoria, gratuita, laica, cientificista, popular, en sus términos. Pero, lógicamente, era un lúcido liberal que defendía y los valores del liberalismo con todas sus contradicciones; entre las libertades civiles y políticas, y la libertad de mercado y de comercio se esconden las más trágicas tensiones prácticas. Ciudadanía limitada al voto y los más diversos modos de sometimiento en la relación laboral son la resumida síntesis de la organización capitalista del orden y la justificación que hace su ideología fundacional, el liberalismo.

La competencia, por caso, no ha sido una novedad neoliberal: desde la clasificación a través de notas que jerarquizan y estimulan

la competencia, hasta la centralidad de los contenidos o las formas verticales en el ejercicio del poder, el neoliberalismo no es una propuesta diferente del liberalismo. Sí hay diferencias en las promesas del liberalismo respecto de la educación como derecho ciudadano y del compromiso con un Estado docente, con todas sus implicancias. Hay por tanto continuidades y rupturas. Sí queremos enfatizar que el neoliberalismo no se implanta en un ambiente totalmente ajeno y hostil a sus valores, sino que se ancla en una serie de valores liberales que le dan un sesgo de legitimidad o aceptación resignada. Pero también es parte del cuadro advertir que muchas de las aristas del liberalismo educativo aparecieron como obstáculos a la pedagogía neoliberal.

Una continuidad, que trabaja muy bien Michel Apple en sus diferentes textos como *Ideología y currículo*, *Educación y poder* o *Maestros y textos...*, es que desde la conformación de la construcción del puesto docente se ha intentado ejercer un eficaz control de su trabajo. Para eso, además de una retórica justificadora, se han creado herramientas como los libros de texto o la supervisión y los modos de evaluación docente que, hasta cierto punto, han logrado la conformación de un colectivo ocupacional relativamente disciplinado y obediente. Las novedades neoliberales –los exámenes estandarizados y sus correlatos de “capacitación”– no serían sino las formas aggiornadas de regulación y control del trabajo docente. Se produce aquí una disputa por el control del proceso de trabajo. Se trata de lograr que de manera lo más entusiasta posible los y las docentes acepten un papel de aplicadores/as eficaces de un paquete pedagógico definido por expertos/as. La creciente proletarización del trabajo docente –en el sentido de pérdida de poder sobre su proceso de trabajo y su creciente enajenación– se acompaña a la vez de la desvalorización de su “precio”, buscándose –incluso con el apoyo de la tecnología– reducir a su mínima expresión toda autonomía o rebeldía de los y las trabajadoras de la educación.

El mundo de las ideas es siempre parte de una realidad social más amplia y cuando un proyecto se impone material y simbólicamente,

las concepciones, teorías e incluso el significado de palabras siempre polisémicas (democracia, libertad, etc.) se convierten en ideas dominantes, en el modo habitual de ver el mundo fortalecido por la acción de múltiples agentes, desde los medios de comunicación al *mainstream* académico, pasando por buena parte de los y las educadores/as que con más o menos convicción reproducen en sus discursos y sus prácticas el proyecto neoliberal.

Cuando el sistema ingresa en fase de crisis orgánica, como parece estar ocurriendo actualmente, las creencias difundidas, el sentido común que responde a los valores hegemónicos se ponen en cuestión y emergen grandes fisuras que abren otros sentidos posibles, la difusión de ideas y valores enteramente diferentes y antagónicos a los hasta aquí dominantes. Pero incluso en momentos de mayor fortaleza ideológica del proyecto dominante –como ocurrió en los años noventa– hubo siempre respuestas anti-hegemónicas que, con más o menos eficacia, han constituido huellas de una alternativa pedagógica. Hacer visible estos niveles invisibles de comprender, ayudar a leer críticamente la realidad, dar cuenta del modo cómo, en diferentes y cambiantes contextos, se implantó una educación hegemónica es parte de la labor que nos proponemos. Y en la medida en que concebimos la educación como un campo de lucha, también nos importa hacer visible las resistencias y respuestas, especialmente aquellas de inspiración emancipadora. Así, frente a las conceptualizaciones apoloéticas del orden educativo dominante surgieron líneas críticas agudas y profundas, como hemos re-visitado en capítulos previos: Simón Rodríguez, Aníbal Ponce, Antonio Gramsci, Jesualdo Sosa, Pierre Bourdieu o Michel Apple.

El Movimiento Pedagógico Colombiano como respuesta a los primeros intentos neoliberales

Hemos venido sosteniendo que la educación es un campo de disputa donde conviven tendencias y contra-tendencias. En este capítulo

hemos visto la orientación y contenidos de la política educativa neoliberal en Argentina. Es interesante recuperar la experiencia del Movimiento Pedagógico Colombiano, que nació en los primeros años ochenta y se desplegó como respuesta del magisterio organizado frente a los ensayos de aplicación de políticas educativas neoliberales en Colombia.

Resulta un proceso impensado que tuvo el disparador de una política pública. Al decir de Alfonso Tamayo:

La reforma educativa que proponía el gobierno se fundamentaba en los principios de la psicología conductista y reducía el maestro a ser un simple ‘administrador de currículo’, pensado, organizado e impuesto por ‘los técnicos del ministerio de educación’ quienes, obsesionados por el cumplimiento de ‘objetivos instruccionales’, negaban la voz y el pensamiento a los maestros, reducían el proceso de aprendizaje al cumplimiento de objetivos “observables” predeterminados por la Tecnología educativa y el diseño instruccional (TEYDI) así como también centraban la enseñanza en la transmisión fiel de contenidos. (Tamayo Valencia, 2006: 102)

El neoliberalismo hacía sus primeros ejercicios de sintonía fina, aunque como advertimos en otra parte de este libro la “pedagogía por objetivos” desplegada en los años veinte en EE. UU. en su conexión con la teoría del capital humano adquiriría un cientificismo sesgado que reducía el acto pedagógico a una planificación adecuadamente ejecutada. Y tal concepción invisibilizaba la politicidad del acto pedagógico (aquí reproductor del orden en grado supino) y desconocía a las y los educadores como trabajadores/as de la cultura. El/la niño/a, reducida/o a recipiente que debía ser rellenado con contenidos incuestionables, para lo cual, en todo caso, había que comprender al conductismo y elementos de constructivismo, con el fin de hacer más eficaz la acción transmisora. Se formulaban regulaciones exhaustivas que ordenaban para qué, qué y cómo hacer las cosas.

Este ensayo político educativo se encontró en primer término con la resistencia de grupos de investigación de la Universidad Nacional

de Antioquía, de la Universidad Pedagógica Nacional y la del Valle (Cali). Estos grupos veían el sustrato eficientista del taylorismo en la base de esa reforma educativa y, como vimos para el caso argentino de los noventa, la veían como dispositivo de regulación y control del trabajo docente.

Estas críticas dan elementos para disputar con fundamentos muy sólidos estas iniciativas del gobierno. A la vez, movimientos de educación popular como el Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social (CEPECS) se proponían construir un proyecto pedagógico contra-hegemónico que suponía una apuesta educativa pero también política y sindical, interpelando a la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) para llevar adelante esta iniciativa. Se trataba así de luchar no sólo para decir “no” sino para crear una pedagogía de inspiración radicalmente democrática.

La resistencia fue dando paso a propuestas que se presentaron en el XI Congreso Nacional de FECODE realizado en Bucaramanga, en 1982, en el cual el maestro Abel Rodríguez C. señaló que:

...la práctica sindical de las organizaciones del magisterio no puede continuar reducida al trámite de quejas y reclamos y una agitación en la que sólo participan pequeños grupos de activistas. Se requiere, por consiguiente, trazar un conjunto de tareas y organizar una serie de actividades que sirvan para vincular y comprometer a la gran masa de educadores con los objetivos principales de su movimiento. En esta dirección, la Federación y los sindicatos filiales deben promover y apoyar resueltamente el estudio e investigación de los problemas educativos, para lo cual se ha propuesto la creación de una escuela, centro o instituto adscrito al Comité Ejecutivo, que oriente y coordine este trabajo a nivel nacional y que se ponga a la cabeza de la estructuración de un MOVIMIENTO PEDAGÓGICO de contenido nacional y democrático, al servicio de la liberación del país y de la revolución social. (Tamayo Valencia, 2006: 103)

El congreso establece que es preciso involucrar a maestros y maestras de todos los sectores, zonas y niveles a la par que a estudiantes,

familias e investigadores/as; promover un Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública; publicar la Revista Educación y Cultura y crear el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-Ceid.

Recién dos años después, en 1984 y con la publicación del primer número de “Educación y Cultura”, se presentan los “Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico”: aglutinar las preocupaciones del magisterio, pero trascendiendo a este universo y abarcando a estudiantes, así como a sectores más amplios con un objetivo que incluye la cuestión pedagógica pero va más allá, constituyéndose como fuerza cultural de inspiración emancipadora. En el campo específicamente educativo plantea la necesidad de que los y las educadoras piensen colectivamente lo que hacen y lo que quieren hacer dando un lugar importante al sentido político de su práctica pedagógica. Una idea-fuerza de enorme trascendencia es que la pedagogía alternativa que vaya a recrearse nazca de la práctica en las aulas y no en los escritorios ministeriales.

En la configuración de esta propuesta de construcción colectiva y desde abajo hay otro elemento que le agrega valor: la diversidad y riqueza de sujetos convocados: “De una importancia fundamental y como un gesto histórico sin precedentes en América Latina se ha señalado el hecho de haber convocado al trabajo conjunto por los ideales del Movimiento Pedagógico tanto a los Investigadores de las Universidades y Centros de Educación Popular, como a los maestros llamados de tiza y tablero” (Tamayo Valencia, 2006: 106).

Alfonso Tamayo Valencia rescata el enorme aporte de tres grupos de investigación de las Universidades Públicas, en la medida en que proveen herramientas para la labor de construcción del Movimiento Pedagógico.

El primero de ellos recuperó el conocimiento y el valor de lo pedagógico como esfera en la cual cobra sentido la práctica del y la docente. Nos referimos al grupo de investigaciones sobre la “Historia de la práctica Pedagógica en Colombia” coordinado por la doctora Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia. Frente a las intensas y eficaces lecturas tecnocráticas que reducen la relación pedagógica

a una acertada planificación para transmitir determinados contenidos, el reconocimiento de pedagogos, pedagogas y pedagogías permitió devolver al/la docente al campo de las reflexiones pedagógicas de donde nunca debió ser separado/a. También contribuyó a la comprensión de la importancia del trabajo colectivo a partir de su propia reflexión sobre la práctica que promovió en diálogo con las y los educadores/as. “Pero, por sobretodo, es mérito de este grupo haber convocado a los maestros a reconocerse en la pedagogía como profesionales de un saber que les da identidad y desde el cual su voz puede ser escuchada a la hora de pensar la educación y la enseñanza” (Tamayo Valencia, 2006: 107).

El grupo universitario cuyo referente académico era Federicci aportó un muy fundado cuestionamiento del modelo curricular taylorista a partir del cual fue expandiéndose la comprensión de lo peligroso que era aceptar un currículo “a prueba de maestros/as”, que reducía al colectivo educador a ser meros/as aplicadores/as del diseño instruccional de los y las tecnócratas ministeriales. La contracara de esta descalificación del lugar del docente –así como la desvalorización de la pedagogía como campo rico de alimento de la práctica en el aula– sería desconocer al/la educador/a, a su identidad, a sus reflexiones y a su quehacer. Aquí hubo otra muy importante aportación al fortalecimiento de una nueva subjetividad colectiva: la conceptualización de la pedagogía como una disciplina en reconstrucción que abreva en el hacer cotidiano de las y los docentes.

Finalmente, el grupo del profesor Mario Díaz trabajó sobre el campo intelectual de la educación en Colombia, recuperando y desplegando análisis de las corrientes crítico-reproductivistas, y viendo a la educación y a la pedagogía como campo intelectual atravesado por tensiones y disputas, en línea con lo que, mucho antes, plantearon con agudeza Aníbal Ponce, Antonio Gramsci o Jesualdo Sosa... y con lo que venimos planteando en este mismo libro cuarenta años después. Hacer visible el proyecto reproductor en el campo educativo fue un paso fundamental acompañado por la valoración de la pedagogía crítica y el lugar de los y las educadoras como constructoras

de otra educación posible. Otros colectivos cimentaron también este proceso que fue empoderando a los y las educadoras, tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, brindando herramientas para una praxis pedagógica capaz de desplegarse en nuevas conceptualizaciones y creaciones metodológicas.

Devenires en movimiento

El Movimiento Pedagógico logró fundar y consolidar el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) a nivel nacional. Esta institución reunió investigadores/as y dirigentes sindicales en la reflexión sobre los problemas de la educación y la enseñanza a la par que orientó la revista *Educación y Cultura*, promovió eventos y seminarios de cualificación y programó el I° Congreso Pedagógico Nacional de 1987.

Se organizaron Centros de Estudios e Investigación (CEID-Regionales) en todos los sindicatos del país, los cuales cumplieron un rol determinante para llevar a cabo el Congreso: protagonizaron Asambleas Pedagógicas Departamentales, y organizaron 33 Comisiones Pedagógicas en toda Colombia. Se seleccionaron las mejores ponencias para dar rigor a la presentación de los trabajos, por lo cual se hicieron visibles experiencias innovadoras, valiosas, que alimentaron la formación de los y las maestras y maestros, al tiempo que abrieron una nueva perspectiva y un piso más alto de conocimiento sobre la pedagogía y la didáctica.

La revista *Educación y Cultura* ha sido una valiosa creación editorial donde se trabajaron temas atinentes al despliegue del movimiento pedagógico, temas de currículo, la cuestión de la autonomía escolar, la defensa de la educación pública, la sanción de una ley de educación, distintos enfoque sobre las reformas educativas, la formación docente, el amplio concepto de derecho a la educación y derechos de los y las educadores/as, la participación política. Según Tamayo Valencia:

Se puede decir que la revista ha sido el medio escrito que más ha contribuido en los últimos años a la exposición del pensamiento pedagógico nacional. Tiene además el signo de ser una revista pensada, dirigida y sostenida por el magisterio y en concreto por su organización sindical; esto marca un hito en la producción de revistas de educación y pedagogía en América Latina. Muchos grupos de discusión sobre pedagogía se formaron a raíz de la lectura de la revista y en muchas universidades fue utilizada como texto [...]. En cierto modo, el magisterio logró su mayoría de edad con la normalización de la publicación de *Educación y Cultura*, como proyecto cultural de los maestros colombianos ha traducido la diversidad del pensamiento pedagógico, este acontecimiento marca quizás, el giro político-pedagógico más significativo en los últimos cincuenta años en la historia de la educación en Colombia. (Tamayo Valencia, 2006: 109)

Su valor ha sido reconocido más allá de las fronteras colombianas, teniendo repercusión internacional.

Otro gran hito en la historia del movimiento pedagógico fue el mencionado Primer Congreso Nacional, ocurrido en 1987. Allí participaron maestros y maestras investigadoras/es, funcionarios/as ministeriales, observadores/as e invitados/as internacionales convocados/as para deliberar sobre la problemática de la educación colombiana a través de la organización de mesas de trabajo y la movilización del magisterio colombiano. Su relevancia fue tan contundente que el presidente de la República y su ministro de educación debieron concurrir a ese evento.

Dirigentes reconocidos/as de ese proceso participaron en la creación de la Ley General de Educación de 1994 sancionada a partir de la aprobación de la reforma constitucional previa. Pero esta participación en la política educativa colombiana fue, a la vez, motivo de una crisis en el interior del movimiento pedagógico: aquellos/as dirigentes más comprometidos/as con la construcción de una pedagogía emancipadora impulsaban una Constituyente Pedagógica muy amplia que permitiera consolidar una propuesta realmente construida por las bases ministeriales. El grupo mayoritario de dirigentes de

FECODE optó por la concertación directa con el Poder Ejecutivo y el Ministerio de Educación. Esta decisión dividió al movimiento pedagógico y muchos/as educadores y educadoras se retiraron del proceso encarado por FECODE con el gobierno.

De allí en adelante el direccionamiento del movimiento pedagógico se fragmentó y dispersó en múltiples experiencias y el CEID nacional así como la revista perdió su carácter pluralista y democrático para focalizar todos sus esfuerzos en la aplicación de la Ley. Una muestra de esta nueva dirección fue el II Congreso pedagógico Nacional convocado por la nueva dirección en 1994 que se dedicó a poner en marcha la gran reforma educativa colombiana. El Congreso estuvo orientado a la construcción de currículo y a la enseñanza de las ciencias, pero perdió su espíritu crítico y se encasilló en visiones instrumentales de la tecnología y la ciencia de acuerdo con el enfoque de un grupo político que ejercía el poder en la Federación y que en más de una ocasión señaló la colaboración entre intelectuales y maestros como 'tendencia pedagogicista' muy peligrosa porque dejaba de lado la lucha contra el imperialismo. [...] Así fuera con finalidades diferentes, las tareas del movimiento pedagógico entraron a coincidir con las tareas del ministerio de educación. Se produjo de esta manera una especie de hermanamiento del movimiento pedagógico con las actividades reformistas del gobierno, que algunos críticos llaman institucionalización y otros cooptación del movimiento. Lo realmente cierto es que el movimiento se quedó sin una dinámica y una actividad propias. En la práctica ocurrió que el movimiento se redujo a la publicación de la revista y al funcionamiento burocrático de unos pocos CEID, que ni reflexionaban ni producían saber alguno. El movimiento entró entonces en un proceso de enconchamiento, que no obstante los esfuerzos realizados por sus amigos y hasta por algunos de los protagonistas de las prácticas denunciadas, no ha sido posible reabrirlo ni revitalizarlo. En conclusión, dolorosamente tenemos que registrar que el movimiento pedagógico tal como se concibió y desarrolló en sus primeros años no existe. (Tamayo Valencia, 2006: 110-111)

Esta lectura pesimista no puede desconocer otro aspecto muy relevante y es que el movimiento pedagógico siguió vivo en el accionar y reflexionar de muchos/as maestras/os que dieron continuidad a redes de encuentro, intercambio, creación sobre sus experiencias concretas de trabajo pedagógico. Y que, sin dudas, éste ha sido uno de los aspectos más fértiles de aquél impresionante movimiento político y pedagógico: “Movimientos dispersos a lo largo y ancho del territorio nacional se pueden constatar en la Expedición Pedagógica Nacional que ha encontrado en 192 municipios, 3000 experiencias que resisten y construyen alternativas, 65 formas de organización pedagógica de los maestros” (Tamayo Valencia, 2006: 111). Es decir que otra mirada sobre ese mismo proceso valora el devenir y lo existente pues, rebasando la organización gremial, el movimiento pedagógico ha adquirido nuevos formatos, su continuidad es real a través de múltiples ámbitos compartidos desde el magisterio y en diálogo con la Universidad, una marca de origen de esta propuesta. Pueden verse así distintas interpretaciones de un mismo fenómeno y, en palabras del propio Tamayo Valencia, pensar en los desafíos del Movimiento Pedagógico Colombiano:

No se trata de recuperar el movimiento de los años 80 sino de reconstruir un nuevo proyecto de cara a los retos que nos está planteando la globalización, la sociedad del conocimiento, el uso de las nuevas tecnologías y también los cambios paradigmáticos en el orden de la epistemología, de la psicología, de la ética y de la política. Considero [...] que las condiciones están dadas para deconstruir y construir el movimiento pedagógico mediante el fortalecimiento de alianzas inteligentes entre las Facultades de Educación, las Escuelas Normales Superiores, los Sindicatos Regionales y las organizaciones sociales y grupos de investigación de maestros innovadores que hagan posible una nueva generación de maestros con una relación apasionada por el conocimiento, una clara fundamentación pedagógica y un proyecto ético y político que permita una nueva sociedad más justa y solidaria, más equitativa y humana a través de la educación. (Tamayo Valencia, 2006: 110-111)

Un elemento que también cabe reconocer a esta experiencia –con sus expediciones pedagógicas, grupos de investigación-acción, publicaciones– ha sido el enorme aporte metodológico que, naturalmente, no tiene un carácter neutral sino que responde a un horizonte político, pedagógico y didáctico. La idea de una educación para construir una nueva sociedad que se crea a partir de la acción reflexiva, consciente y productiva de las y los educadores/as ha debido traducir estas ideas a una metodología.

El proceso que abordaremos en el capítulo siguiente, en el que nos extendemos sobre las disputas pedagógicas en el proceso de la Revolución Bolivariana, tiende un puente con la experiencia del Movimiento Pedagógico Colombiano. En efecto, uno de los referentes más importantes de las nuevas construcciones educativas en la Venezuela de Chávez –nos referimos a Carlos Lanz Rodríguez– señaló que ellos/as aprendieron del Movimiento Pedagógico Colombiano una gran cantidad de elementos que luego aplicaron, creativamente, en la construcción del Movimiento Pedagógico Revolucionario.

Dos interesantes conclusiones derivan de este hecho. En primer lugar, como vimos, en contextos de ofensiva neoliberal una respuesta colectiva generó un proceso impensado: la creación del Movimiento Pedagógico Colombiano. Es decir, una respuesta ofensiva frente a un ensayo de políticas públicas de inspiración tecnocrática y mercantilista fue desafiada de modo colectivo, integral, de enorme fertilidad conceptual, metodológica, organizativa, comunicacional. Incluso sus crisis deben servir como experiencia para los proyectos colectivos.

En segundo lugar, su legado no sólo pervive en Colombia sino que ha sido tomado por Venezuela, país vecino, que en un proceso político muy diferente ha aprovechado la invención del magisterio colombiano para imprimir a su Revolución una perspectiva de construcción desde las instituciones y sus territorios. Los ecos, entonces, del Movimiento Pedagógico revelan su eficacia como resistencia activa, como respuesta ofensiva, como la posibilidad de

construir una educación emancipadora para una sociedad más justa, libre, igualitaria y diversa. Estas conquistas hacen imprescindible la profundización de esta experiencia. Ahora le toca el turno a los/as albaceas directos/as de Simón Rodríguez. Visitemos el caso venezolano.

Capítulo 12

Un nuevo ciclo en Nuestra América, la resurrección bolivariana y cambios en la geopolítica

**Novedades político-educativas y pedagógicas:
el caso venezolano**

Estallidos neoliberales y la resurrección bolivariana de Nuestra América

En diciembre de 1998 ocurrió un hecho imprevisible: en las elecciones de Venezuela, el candidato Hugo Rafael Chávez Frías ganó por amplio margen. El flamante presidente había encabezado el 4 de febrero de 1992 un levantamiento cívico-militar contra el gobierno de Carlos Andrés Pérez, quien aplicaba entonces un paquete económico neoliberal. Este levantamiento fue sofocado y Chávez, al rendirse, pidió enviar un mensaje televisivo en el que asumió la responsabilidad por esa acción y advirtió que el movimiento había sido derrotado “por ahora”. Ambos elementos –el asumirse como responsable y el dejar habilitado un camino de futuras victorias– se convirtieron en una plataforma de gran legitimidad del líder rebelde bolivariano.

Fue condenado a prisión y dos años más tarde fue liberado. En el transcurso de esos dos años en cautiverio se produjo un enorme crecimiento organizativo del movimiento encabezado por Chávez que para la elección de 1998 logró ser el vencedor al contar con más de 3.600.000 votos, equivalente al 56,2% del universo de las y los electores/as. En el momento de su asunción convocó a dos reformas muy importantes: la reforma de la Constitución Nacional de Venezuela y, en segundo término, a una Constituyente Educativa.

Tras la victoria electoral de Chávez un tsunami recorrió el continente y, sucesivamente, se fueron eligiendo nuevos gobiernos que en muy pocos años cambiaron el escenario regional de tal modo que volvieron irreconocible a nuestra América Latina y el Caribe respecto de cómo había sido en los años noventa.

Se trató de un fin de ciclo neoliberal en varios de los países de la América nuestra pero, más aún que esto, un paso ascendente en el proceso de integración regional. Hasta la victoria de Hugo Chávez, sólo Cuba expresaba una alternativa sustantiva al mapa monocorde de los gobiernos latinoamericanos y caribeños. Pero los posteriores triunfos de Néstor Kirchner en Argentina, Lula da Silva en Brasil, Tabaré Vázquez en Uruguay, Evo Morales en Bolivia, Rafael Correa en Ecuador, Daniel Ortega en Nicaragua, Mel Zelaya en Honduras, Mauricio Funes en El Salvador, Fernando Lugo en Paraguay, han sido expresiones mayoritarias que expresaron un momento histórico diferente que se extendió hasta la muerte de Hugo Chávez en 2013. En ese momento se operó una regresión regional que, sin embargo, no supuso un mero retorno a los noventa sino una coyuntura de disputa diferente que se desplegó a través de novedosos tipos de golpes de Estado –como ocurrió en Honduras, Paraguay, Brasil y Bolivia–, por traiciones abiertas como en el Ecuador de Lenin Moreno o por victorias electorales por estrecho margen como la de Macri en Argentina. Pero entre 1998 y 2015 hubo un proceso inédito de integración regional que nos importa abordar en este capítulo, tanto en su dimensión política como educativa.

Podemos pues afirmar que en este período se registró una reconfiguración del escenario político que se expresó en las siguientes notas:

1. Un importante avance en el proceso de integración regional motorizado fundamentalmente por un núcleo de líderes, que se expresó en diversos planos: nuevas asociaciones y creaciones culturales –por ejemplo, la creación de Telesur–; económicas –la creación de Petrocaribe, o el Banco del Sur–; institucionales –como el fortalecimiento del Mercosur, la fundación de la Alternativa Bolivariana de los Pueblos de América ALBA, de la Unión de Naciones Suramericanas UNASUR, de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños CELAC–.
2. La configuración de un escenario de unidad fue contradictoria, con una minoría de gobiernos que continuaron las políticas neoliberales y una mayoría de gobiernos progresistas o revolucionarios que marcaron tres tendencias diferentes y convergentes: una que se propuso la transformación revolucionaria del orden y que dio lugar a la creación del ALBA (con tensiones y contradicciones varias); una segunda que se propuso reparar la herencia neoliberal, neoconservadora y neocolonial sin plantearse la superación del capitalismo. En esta se enrolan Argentina, Brasil, Uruguay, Honduras, Paraguay. Un tercer grupo de países continuó con políticas neoliberales, más o menos adaptadas a los nuevos tiempos como Chile, Colombia y Perú.
3. En el caso de los países que se plantearon la construcción del denominado “socialismo del siglo XXI” se destaca especialmente Venezuela por cuanto, dada la sostenida y audaz iniciativa de Chávez, se recorrieron allí tres objetivos simultáneos: a) la aportación a la creación de un mundo multipolar con el eje sur-sur y el acercamiento a países de Asia y África con

particular atención al vínculo con China y Rusia; b) un impulso inédito al proceso de unidad regional, tras el proyecto bolivariano de Patria Grande; c) la construcción del socialismo del siglo XXI o socialismo bolivariano. En otras palabras: tres grandes ejes de disputa epocal se concentraron en este territorio: el cambio en la hegemonía planetaria a cargo de EE. UU., la concreción del proyecto continental de Patria Grande y la creación de un orden socialista con la impronta identitaria venezolana.

4. En el caso de los gobiernos que se propusieron reparar las consecuencias del neoliberalismo, avanzaron en procesos de reconstrucción del Estado promoviendo la ampliación sostenida de derechos que habían sido conculcados por los gobiernos neoliberales o que nunca había tenido lugar.

En relación con la geopolítica mundial, se registraron novedades significativas respecto de la década anterior. Si en 1991 se había disuelto la URSS y se generalizó una ofensiva cultural según la cual la humanidad había llegado al fin de la historia, el cambio de siglo generaba impensables modificaciones de escenario. El 11 de septiembre de 2001 un supuesto atentado terrorista contra las “Torres Gemelas” en New York dio paso a una nueva doctrina antiterrorista que se plasmó en el recorte de las libertades individuales en EE. UU. y una batería de intervenciones militares en países cuyos gobiernos habrían sido corresponsables del atentado, como Irak y Libia, y una visible cantidad de operaciones violatorias de la normativa internacional como asesinatos selectivos de líderes, encarcelamientos ilegales y sin juicio, torturas a presos/as y “sospechosos/as” de terrorismo, etc. Este escenario y el nuevo enemigo distrajeron en parte a Estados Unidos de su histórica atención sobre América Latina y el Caribe, considerada, desde el nacimiento del país del norte, como su patio trasero.

Al mismo tiempo que se forjaba una inédita unidad latinoamericana y caribeña se consolidó, en los primeros años del siglo XXI, un nuevo bloque geopolítico que asociaba a Brasil, Rusia, China y

Sudáfrica (BRICS). Tal alianza expresó un nuevo polo de poder económico, militar y político que no cesó de crecer hasta nuestros días, más allá de la actual situación interna de Brasil. El eje China-Rusia se ha convertido en un muy poderoso interlocutor de EE. UU. y existen distintas hipótesis sobre el mundo que se viene, aunque todas coinciden en advertir la decadencia del imperio americano y la emergencia especialmente de China como nuevo líder planetario.

Complementariamente, desde mediados de los años setenta se fue acelerando la supremacía del capital financiero que desplazó al régimen de acumulación basado en la producción material de riqueza (capital productivo) dejando a la actividad especulativa en el centro del poder económico mundial. Esta dinámica económica tuvo su arista social al generar un inédito proceso de concentración de la riqueza y de ampliación de los niveles de desigualdad y exclusión social. En 2008 una crisis que se originó en un paquete hipotecario transferido como inversión especulativa fue el punto de partida de un encadenamiento de quiebras bancarias como producto de lo que se definió como “estallido de la burbuja especulativa”.

En un tercer nivel de análisis, por esta década se fue acelerando la Cuarta Revolución Industrial. Cambios de gran envergadura en las tecnologías, la física y la biología permiten entrever, de manera aún brumosa, la creación de un nuevo mundo. Y las brumas se deben, precisamente, a que es aún improbable comprender bajo qué tipo de relaciones sociales se anclarán estos avances tecnológicos. Si la Humanidad aprovechara tal desarrollo tecnológico para distribuir sus beneficios entre todos y todas las/os habitantes del planeta, repasando serena y profundamente los caminos ecológica y socialmente sustentables estaríamos en presencia de un posible futuro cada vez más emancipado de las labores repetitivas y mecánicas que han condicionado históricamente la actividad humana (o de las mayorías sociales). Si, por el contrario, tales beneficios se distribuyeran entre un núcleo minoritario de la sociedad y se condenara a las mayorías a la miseria, así como no se operara sobre el cuidado de la naturaleza,

un “neofeudalismo” del siglo XXI sería una posible pero indeseable alternativa civilizatoria.

En suma, el período que estamos tomando ahora supone una serie de transformaciones profundas que tienen y tendrán su correlato en el campo de la educación y el de la pedagogía.

A los fines de hacer una exposición articulada elegimos tomar el caso venezolano en este capítulo por ser el ensayo más original y sostenido en el tiempo en la región (sin contar, desde luego, el caso particularmente resistente de Cuba).

Venezuela: raíces de un *ethos* colectivo insurgente

Venezuela tiene una historia riquísima en materia de eficaces y sostenidas rebeldías insurgentes. Con todo, es preciso volver un momento sobre el tema de los procesos y relaciones de opresión frente a los cuales surgen y se despliegan diversos modos de resistencia.

En primer lugar, una relación de opresión supone la existencia de relaciones de fuerzas desiguales entre opresor y oprimido. Cuando estas relaciones expresan distancias abismales en términos de asimetrías de poder –condición necesaria para este vínculo opresivo–, los pasos para superar el orden opresor suelen transitar por distintos estados y experiencias en un largo recorrido acumulativo hasta lograr poner fin a las cadenas de sometimiento. Puede ser, se dirá, que tales cadenas fueran reemplazadas por otras nuevas. Pero acordaremos que las cadenas originales fueron finalmente rotas. En este caso, tres siglos ha durado el colonialismo puro y duro.

En segundo lugar, no todas las resistencias son funcionales a los objetivos de liberación: están aquellas que van socavando el poder dominante y otras que, a contramano de sus intenciones o dichos, robustecen al poder opresor.

Hemos explicado por qué hablamos desde una perspectiva y una identidad latinoamericana y caribeña. Y sabernos parte de Nuestra América nos conduce a asumir nuestra historia que, al fin y al cabo,

condensó tres grandes calamidades. En primer lugar, un genocidio que fundó las bases de futuros genocidios. Sin la matanza en Abya Yala, difícilmente se hubiese “aceptado” el holocausto contra gitanos, judíos o eslavos en general y rusos en particular en los años treinta y cuarenta del siglo XX. Es importante advertir que las grandes marcas históricas –de sometimiento o de liberación– dejan huella en la memoria colectiva para mal o para bien y habilitan, justifican, son asiento de acciones posteriores.

En segundo lugar, el latrocinio: en esos años que van entre 1492 y 1824 (batalla de Ayacucho en la que España se retiró como Metrópolis de casi toda América, salvo Cuba y Puerto Rico) se produjo una formidable exacción de recursos minerales y naturales a través del empleo masivo de mano de obra esclava o servil.

Tercero, el colonialismo como marca cultural, que estableció –para justificar su dominio– una jerarquía basada en el color de piel. La idea de “razas” fue la plataforma de legitimación del estilo monárquico español de construcción colonial. El 3 de julio de 1549 tuvo lugar en el Consejo de Indias un trascendental debate entre Fray Bartolomé de las Casas y Juan Ginés Sepúlveda, acerca de la legitimidad de la conquista y la potestad de la Corona y sus delegados para someter a los y las indígenas por métodos de esclavitud y servidumbre. Señalemos un muy breve apunte aquí. Este debate –que nació de las airadas protestas de Fray Bartolomé de las Casas–, dio lugar a un hecho inédito e irrepetible: un Imperio abría, por primera vez, una investigación sobre la justicia de los métodos empleados para extender sus dominios. De esos debates surgieron las Leyes de Indias que prohibían aquellas brutales relaciones de sometimiento contra los y las habitantes nativos/as.

Segunda cosa: entre los argumentos, las élites y sus intelectuales esbozaban que los y las indios/as eran “amentes”, no eran parte del género humano sino animales parlantes cuyo uso intensivo justificaba cualquier medio para ampliar los bienes de la Corona. Fray Bartolomé de las Casas logró con éxito rebatir esa posición –de allí las Leyes de Indias– pero la categoría de “humanidad” para los y las

nativos/as no era aplicable a la población de África, incluso desde el punto de vista del propio De las Casas. En otras palabras: cumplido un ciclo de exterminio masivo de los y las habitantes de Abya Yala se legislaba para poner límites a las duras condiciones de existencia para esas poblaciones diezmadas pero se abría el cauce de mano de obra de reemplazo a través del tráfico de esclavos y esclavas.

Tercero, las leyes fueron incumplidas por largo tiempo y se superpusieron con el tráfico de esclavos de África. De tal modo que las justificaciones “culturales”, “antropológicas” y “sociológicas” se basaban en unas similares caracterizaciones aplicables a toda la población no europea, blanca, rica, propietaria, adulta y varonil: no eran humanos/as, eran inferiores, no tenían raciocinio, no tenían sentimientos, no tenían valores. Y estos dichos fueron construyendo procesos de colonialidad que se extendieron mucho más allá de la primera independencia. Sobre los y las negras y negros, la “negritud”, diremos algo más, más adelante.

Volvamos ahora al hilo histórico. Cuando se produjo la llegada de la bota española, los Caribes –pueblos de lo que en la actualidad conocemos como Antillas, Colombia y Venezuela– conformaron un verdadero ejército que mantuvo a raya a los conquistadores. Es conocida la existencia de territorios que, como el llamado Valle del Miedo en el actual Estado Aragua (Venezuela), los españoles nunca pudieron conquistar.

Como ya hemos mencionado al principio de este libro, en las postrimerías del siglo XVIII, la antigua Capitanía General de Venezuela vio nacer a dos Simones que trascendieron su propio tiempo. Por un lado, a quién podemos definir como el educador popular de la emancipación americana, Simón Rodríguez (1769-1854). Y en segundo término a quién asumió el liderazgo de las luchas independentistas, Simón Bolívar (1783-1830). Entre la llegada de los invasores y la gesta bolivariana se extendieron tres siglos que estuvieron signados por multitud de hechos de resistencia de todo tipo. Hubo algunas rebeliones que por sus características trascendieron la historia, como las ya mencionadas de Tupac Amaru o Tupac Katari; hubo territorios

liberados como los palenques o quilombos; se expandió el contrabando como modo de burlar las obligaciones comerciales impuestas por la corona. En fin, se registraron expresiones de confrontación con el poder colonial. Esto que enunciamos es un modo de decir que la rebelión en Caracas no fue un rayo en un día de sol, sino parte de un prolongado proceso histórico plagado de luchas. El caso de la Revolución Negra –que se desplegó entre 1792 y 1804- es tal vez el antecedente más significativo de este momento histórico. Volvamos a Caracas.

La familia de Bolívar era parte de la oligarquía venezolana. La fracción criolla de estas élites –los y las mantuanos- fueron quienes encabezaron la rebelión contra Fernando VII. El origen de clase de esa casta insurgente fue el motivo por el cual no contó con apoyo de las bases populares para sostener la lucha independentista. Esta fue la principal razón por la cual la denominada “Primera República” duró apenas un año. Tal creación tiene su inicio el 19 de abril de 1810 cuando una Junta Suprema declarada en Caracas destituye al capitán general Vicente Emparan e instala un Congreso así como declara la independencia del país el 5 de julio de 1811. El 8 de febrero de 1812 desembarcó en Coro el militar y político realista Domingo de Monteverde. Los invasores españoles consiguieron derrotar, en julio de 1812, a las tropas republicanas y hacer prisionero a Francisco de Miranda.

Bolívar se exilió entonces en Nueva Granada, territorio que también había proclamado su independencia de la corona española. Desde allí retomó la ofensiva y logró vencer nuevamente al ejército monárquico. En el bienio 1813-1814 se extiende la Segunda República, nuevamente derrotada por su composición de clase y esta vez el camino del exilio llevó más lejos a Bolívar, casi solitario y derrotado. Pasó primero por Jamaica y luego se dirigió a Haití.

Interregno histórico necesario: la Revolución Negra

Hasta 1492 la isla de Ayti era el hogar tropical y paradisíaco de los Taínos, una tribu de los pueblos arawak, originarios del continente que luego sería conocido como América. Entre quinientos mil y un millón de indígenas habitaban la isla dividida en cinco reinos, con una economía [...] basada en el cultivo y en la orfebrería y gobernados por los caciques de las tribus. Ese año, con el arribo del hombre blanco, todo cambió: fueron ‘descubiertos’ por Colón y su tierra natal fue rebautizada con el nombre de La Española. (Martínez Peria, 2012: 15)

Rápidamente –como en todos los territorios hollados por los españoles– se difundieron relaciones violentas de explotación sin límite y, habitualmente, de matanzas “ejemplificadoras”. Digamos para abreviar que con el paso de las sucesivas décadas, los y las Taínos fueron exterminados y exterminadas. España abandonó esa parte de la isla –ocupando lo que hoy conocemos como Santo Domingo– y en su lugar Francia ocupó ese territorio poblándolo con esclavos y esclavas de África:

Para 1603 los españoles, incapaces de sostener el dominio político y económico de toda la colonia y acosados por los permanentes ataques de los filibusteros y piratas en las costas del Noroeste, decidieron concentrar la administración en la región Occidental de la isla dejando al Oriental totalmente despoblada y desguarnecida. Esta decisión, sin duda, resultó fatal para los intereses de la Corona Española, ya que abrió las puertas para que otras potencias rivales colonizaran la isla y fortalecieran su presencia en el Caribe. [...] Francia, de este modo, logró hacer pie en una de las islas más importantes del Caribe y Saint Domingue se convirtió informalmente en una de sus colonias (Martínez Peria, 2012: 16-17).

Recién con el tratado de Ryswick en 1697 –décadas más tarde– España le reconoció a Francia la posesión “legal” de esta porción de la isla. Allí, Francia montó un monstruoso aparato de dominación integral sobre las y los esclavos/as, fundado sobre el terror y sostenido, en

parte, a través de una división racial en distintas jerarquías de “colores”: negros, mulatos, zambos. Esta división fue complementada con las categorías de esclavos y esclavas, libertos y libertas, pequeños/as propietarios/as, etc. Para mediados del siglo XVIII Saint Domingue era la más rica colonia de Francia.

Como ya hemos visto, en 1789, estalló en Francia una Revolución que proclamó los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Y poco más tarde, justamente en la colonia más próspera de la Francia ahora republicana y antimonárquica, estalló una violenta insurrección que culminó tras más de una década de sangrientas batallas.

Esa insurrección se convirtió –contra toda previsión– en una Revolución triunfante. Un ejército de desharrapados/as venció nada menos que al Ejército de Napoleón. La declaración de la independencia del 1 de enero de 1804 decía:

¡Libertad o Muerte! [...] No es suficiente con que hayamos expulsado a los bárbaros que han ensangrentado nuestra tierra por dos siglos. [...] Debemos con un último acto de soberanía nacional garantizar que reinará por siempre la libertad en nuestra patria, debemos quitarle el gobierno que nos mantuvo en la situación más humillante cualquier esperanza de volver a esclavizarnos. En fin, debemos vivir independientes o morir. ¡Independencia o muerte! Que estas palabras sagradas nos unan y sean nuestra bandera de batalla [...] Ahuyentemos a todos aquellos que se atrevan a tratar de quitarnos nuestra libertad nuevamente. Empecemos con los franceses. Que tiemblen cuando se aproximen a nuestras costas, sino es por la memoria de las atrocidades que cometieron aquí, que sea por nuestra terrible resolución de asesinar a cualquier francés que ensucie nuestra tierra de libertad. Hemos osado ser libres, seámoslo por nosotros mismos y para nosotros mismos. [...] Por ello, juremos vivir libres e independiente y preferir la muerte antes que permitir que nos vuelvan a encadenar. (Martínez Peria, 2012: 168)

Un año más tarde se sancionó la Constitución de Haití que establece en su artículo 14° lo siguiente: “Todas las distinciones de color desaparecerán necesariamente entre los hijos de una y la misma familia

de la cual el Jefe de Estado es el padre. Los haitianos serán conocidos de ahora en más por la denominación genérica de Negros” (Grüner, 2010: 572).

La Revolución Negra merece mucho más espacio pero cerremos con tres conceptos de gran relevancia para comprender la importancia de ese hecho en nuestro continente. En primer lugar, cuando triunfa la Revolución lo hace no sólo contra una de las potencias más importantes del mundo sino contra el Ejército más poderoso de aquél momento con Napoleón a la cabeza. Una parte de la isla se organiza como República y se dará el nombre República de Haití en homenaje a los y las Taínos exterminados/as durante la conquista española. Segundo, en un mundo que negaba el carácter humano de las personas de “piel oscura”, la Revolución en su artículo 14° proclamaba la negritud como un elemento consustancial de aquél Pueblo libre. Y, lo tercero, que nos vuelve al bolivarianismo originario. A partir de 1805 Haití se convierte en un centro de asilados/as políticos/as, especialmente del sur del continente. Allí va a parar Bolívar y se encuentra con otros oficiales entre los cuales se debaten dos cuestiones de primer orden. La primera tiene que ver con el programa de la Revolución. Y es que Alexandre Petión, el presidente de la República de Haití, se comprometió a dar armas, hombres y dinero a Bolívar en la medida en que incorporara a su programa independentista la libertad de los y las esclavos y esclavas en América. La segunda cuestión se dirimió en torno al liderazgo de los oficiales que convivían en Haití: finalmente fue Bolívar quién asumió la jefatura de la labor independentista en cuyo programa se incorporaba, por fin, el compromiso de terminar con la esclavitud en las tierras americanas. El programa bolivariano se reformulaba y contenía así unos puntos fundamentales cuya concreción sigue pendiente dos siglos más tarde. El más trascendente es la idea de que habiendo transitado tres siglos bajo la dominación de un mismo enemigo, compartido un mismo idioma, una misma religión, unos mismos sueños el proyecto debía agrupar a una Confederación de Naciones Suramericanas. Y advirtió expresamente que tal unidad excluía a EE. UU. pues, como

ya hemos citado anteriormente, “Estados Unidos [...] parecen destinados por la Providencia para plagar la América de miserias en nombre de la libertad”. Tal aguda observación la realizó en 1829, seis años después de formulada la doctrina Monroe y su manda “América para los Americanos”. Tal advertencia dirigida a los/as europeos/as también incluía un aviso para la región y debía traducirse como “América para los Norteamericanos”, principio aplicado prontamente con la anexión de más de la mitad del territorio de México en la guerra que finalizó con el tratado de Guadalupe Hidalgo el 2 de febrero de 1848. Esa fue una primera expresión del expansionismo de EE. UU. que no deja de considerar nunca, ya hemos dicho, a América Latina como su patio trasero.

Volvamos a Bolívar: tras la vuelta al continente, luego de su exilio en Haití incorporó a su programa dos promesas que no pudo hacer efectivas plenamente: la libertad de los y las esclavos/as y la repartición igualitaria de la tierra. Convocó en 1826 al denominado Congreso Anfictiónico de Panamá con el objetivo de fundar una Confederación de Naciones del Sur que se frustró por diversas razones. Cuando en 1830 Bolívar murió en Santa Marta –Colombia– a la edad de 47 años, dejó un programa político, económico y social para la construcción de una América Nuestra que pudiese sintetizar las múltiples identidades violentamente mixturadas en los últimos cinco siglos: originarios/as, negras/os, cimarrones/as, europeas/os, etc. Eso que es América Latina y el Caribe.

El retorno de Bolívar en el siglo XXI

Tras la muerte de Bolívar, su proyecto de integración regional naufragó, al menos como alternativa inmediata: viejas oligarquías agiornadas o nuevas oligarquías se convertían en las fundadoras de los Estados Nacionales separados entre sí y sometidos al mando de las potencias imperialistas de turno. Inglaterra asumió un papel

central hasta la segunda guerra mundial, siendo reemplazada luego por EE. UU.

A lo largo del siglo XX hubo algunos gobernantes que asumieron posiciones americanistas, como ocurrió con Juan Domingo Perón y más tarde Fidel Castro en Cuba o Salvador Allende en Chile. Pero fue con el proceso abierto a fines del siglo XX que se retomó y profundizó la senda bolivariana con una extensión sólo comparable a la gesta emancipadora de inicios del siglo XIX.

El primer factor de este nuevo punto del proceso fue, justamente, el gobierno de Hugo Chávez Frías. El oficial del Ejército Venezolano asumía con algunas pocas certezas y muchas preguntas. Su punto más claro era la reivindicación de una suerte de bolivarianismo del siglo XXI. Para Chávez, el proceso abierto en 1492 y parcialmente cerrado con la victoria de Ayacucho en 1824 dejó pendiente la concreción de la Patria Grande. Tal empeño se expresó en la multitud de iniciativas que él mismo desplegó en esa dirección. Los cambios sustantivos del mapa regional en la primera década del siglo XXI abrieron una nueva oportunidad histórica que no fue desaprovechada. Otra claridad que tenía el presidente bolivariano fue la necesidad de construir democracias protagónicas y participativas generando nuevos modos de pensar y hacer lo público, la ciudadanía, y el propio Estado. En cuanto al modelo de sociedad, la decisión de plantear un socialismo bolivariano fue producto de su propia evolución personal, estimulada por el curso de los acontecimientos ocurridos en Venezuela.

Entre sus primeras acciones señalamos dos. Una es la convocatoria a un proceso de Reforma Constitucional. El 2 de febrero de 1998 al asumir dijo: “Juro sobre esta moribunda Constitución. Juro delante de Dios, juro delante de la Patria, juro delante de mi pueblo que sobre esta moribunda Constitución impulsaré las transformaciones democráticas necesarias para que la República nueva tenga una Carta Magna adecuada a los nuevos tiempos. Lo juro”.

Este proceso que involucró a centenares de miles de personas culminó con un referéndum votado el 15 de diciembre de 1999, que

aprobó la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela con más del 71% de los y las votantes. El chavismo –desplegándose como corriente y, de algún modo, como concepción política en un sentido amplio– se convirtió en un motor interno e internacional de transformaciones muy importantes.

Una segunda convocatoria que hizo el presidente Chávez fue a una Constituyente Educativa que se prolongó durante el año 2000. Este fue apenas un punto de partida en una serie de ensayos de cambios profundos en la sociedad y en la educación venezolana. Le daremos a este proceso un lugar importante luego.

El proceso político y económico en la Venezuela de Chávez

Desde el inicio del proceso, Chávez definió a su gobierno como motor de una “Revolución Bolivariana”. El concepto de Revolución expresaba la voluntad política de transformaciones radicales del viejo orden pero sin el socialismo como punto de partida. Para que ello ocurra debieron pasar una serie de acontecimientos –que repasaremos muy sucintamente–. Pero, en todo caso, el proyecto revolucionario presupone, como dijimos, una ruptura con el viejo orden. La decisión de transformar la sociedad implica cambios en diversos niveles: económico, social, político, institucional, cultural y, por supuesto, educativo. Necesita la creación de un Sujeto Colectivo capaz de construir ese horizonte utópico. Y supone también una transición que no está escrita en ningún libro.

En efecto, podríamos señalar algunas especificidades del proceso venezolano que lo distingue de las “revoluciones del siglo XX”.

En primer lugar, no fue un proceso de confrontación armada entre el viejo poder y el poder popular sino que se expresó por la vía electoral. El significado de esta estrategia tiene consecuencias muy concretas, por ejemplo, en el uso del Estado como relación social y como red institucional para una transición compleja. Mientras que los procesos revolucionarios del siglo XX, comenzando por la

Revolución Rusa, significaron una voluntad de crear un nuevo orden y con ello un nuevo Estado, en este caso se optó el camino de tomar las riendas del Estado existente y proceder a una transformación que se fue realimentando y revisando en el propio camino de reinención del orden. Sólo a modo de ejemplo, al asumir la presidencia, Hugo Chávez vio cómo el funcionamiento del viejo Estado obturaba toda iniciativa política destinada a garantizar los derechos sociales y tomó al respecto caminos simultáneos y convergentes en tensión.

Como bien señala Mabel Thwaites Rey, los aparatos estatales pre-existentes son:

...estructuras rígidas, complejas, intrincadas, 'no gobernables' en el sentido de que no es fácil torcerlas por el sólo hecho de ser portador de un proyecto político alternativo. Su fuerza, construida en base a reglas y procedimientos, de saberes institucionales, de conocimientos técnicos específicos, opera como freno para los cambios, aun los más modestos. Hacerse cargo de un proceso de transición supone partir de una realidad estatal operante pero insatisfactoria de las necesidades y demandas sociales. Exige, en tal sentido, transformar lo que está en otra cosa distinta o destruirlo por completo. En cualquier variante, esto genera resistencias que, obviamente, provienen de quienes tienen intereses creados en la continuidad del status quo. (Thwaites Rey y Ouviaña, 2012: 80).

Las primeras estrategias de Chávez se dirigieron a la creación de instrumentos –Proyectos Bandera o Misiones– que adquirirían formas flexibles de gestión al margen de la intrincada normativa y dinámica de funcionamiento de las instituciones estatales. Una estrategia complementaria fue, inicialmente en Caracas, la creación de Mesas Sectoriales de Trabajo en las cuales la población, territorialmente organizada, detectaba necesidades y formulaba demandas a partir de las cuales el Estado financiaba la realización de obras que fuesen dando respuesta a esas necesidades. Estas Mesas Sectoriales fueron avanzando en formas de organización cada vez más amplias sostenidas en el principio de democracia protagónica y participativa. De

esas experiencias nacieron las Juntas Comunales –que abordaban los problemas de cada territorio en una perspectiva más integral–, para pasar luego a la figura de las Comunas, con una legislación que regulaba su funcionamiento con vistas a alumbrar en algún momento el Estado Comunal. Este proceso implicó una extendida práctica pedagógica en la que el Pueblo, constituido e interpelado como Sujeto Político, fue avanzando en los niveles de consciencia y organización para tomar en sus manos los asuntos públicos. Al mismo tiempo, con muchos obstáculos, se intentaba transformar las viejas instituciones estatales puestas al servicio de otra política pública. ¿Cómo poner a las instituciones del viejo Estado al servicio de la expansión sostenida de derechos? ¿Cuál debía ser la contribución de las instituciones tradicionales para inventar una democracia protagónica y participativa? De esta compleja estrategia surgieron los más curiosos fenómenos, tensiones, contradicciones, creaciones y aprendizajes. Es claro que tal camino estuvo repleto de imperfecciones, pero implicó una reformulación radical de la democracia, de lo público, del concepto de ciudadanía. Se dio un proceso de transformación radical que articulaba al Estado, la Economía y la Sociedad. O, más que al Estado, a las instituciones del viejo Estado –que Chávez concebía transitorias y condenadas– y a las instituciones del Estado Comunal –naciendándose una dinámica que tuvo su expresión, como veremos luego, en el campo de la educación.

La decisión de acceder al poder político por vía electoral, de utilizar al viejo Estado como palanca de transformación social en diálogo conflictivo con un nuevo aparato de Estado, tuvo otro componente específico que fue el concepto de “unidad cívico-militar”. A diferencia de las Fuerzas Armadas de otros países de la región, éstas se definían como Bolivarianas y Revolucionarias constituyéndose en un notable reaseguro frente a los intentos desestabilizadores permanentes de la vieja clase dominante.

Hay un rasgo distintivo y novedoso de esta Revolución que resulta interesante explicitar y es la reivindicación de una historia de luchas que son reconocidas y que son plataforma de identidad y de proyecto

colectivo. A diferencia de las experiencias del siglo XX que llamaban a construir nuevamente una nueva sociedad sin dejar rastros de todos los elementos del pasado, en esta Revolución se convocaba a dar continuidad a un pasado glorioso, negado o distorsionado por la clase dominante. Este tema no es menor, y se verá como jugó incluso en la lucha política contra la derecha venezolana.

Otro elemento relevante a considerar es que la base económica de Venezuela ha sido históricamente –desde el siglo XX– la producción de petróleo. Señalemos aquí varios elementos. La dependencia de un único producto constituyó y constituye una debilidad de la economía venezolana. Esto es así porque los ingresos del Estado venezolano dependen del valor del barril –en general fijado por factores externos, como realmente ocurrió en varios momentos históricos– y en caso de una baja generalizada del precio del petróleo sus efectos serán inmediatos sobre el erario público. Hay que decir que en los primeros años del siglo XXI el barril tuvo precios elevados por lo cual aparece otro elemento diferente de esta Revolución y es que se trata de un proceso transformador, profundo, que en su fase inicial cuenta con ingentes recursos para llevar adelante cambios. ¿Cómo juega la disponibilidad de mucho dinero para llevar adelante los cambios sociales? Este punto no ha sido, a mi juicio, suficientemente estudiado. Por otro lado, esta situación y la exigencia de un modelo económico-social integrado han sido ocupaciones persistentes del gobierno Bolivariano. El fomento masivo de creación e impulso a cooperativas –que no pudo avanzar según lo previsto– o el desarrollo de distintas ramas de la economía constituyeron parte de un programa de fondo que llegó a concretarse muy parcialmente. A la inversa, en los años posteriores a la muerte de Chávez el precio del petróleo bajó dramáticamente, lo cual afectó de modo directo las finanzas públicas venezolanas. A la vez, en una perspectiva estratégica, para lograr transformaciones profundas hay que fundar una nueva cultura, proceso muy prolongado en el tiempo. Ese cambio cultural precisa incorporar un dominio de la eficacia y la eficiencia productiva pero en clave solidaria (es decir, no para acumular ganancias sino

para resolver necesidades sociales) en paralelo a una perspectiva ideológica consistente, un posicionamiento ético-político. En el planteo estratégico de Hugo Chávez había, además de promover una economía equilibrada e integral, con estos rasgos de eficacia, eficiencia, democracia y solidaridad, otros elementos sustantivos. El más importante tenía que ver con la decisión de avanzar en la integración regional y en la consolidación de un bloque Sur-Sur capaz de ofrecer una alternativa a la globalización neoliberal. Chávez, como presidente, avanzó en todas esas líneas que van desde la batalla cultural a la construcción de la Patria Grande claro que, dada la magnitud de tales transformaciones, era entonces y sigue siendo preciso transitar un largo camino.

Este camino no se produce ni en un vacío histórico ni en un campo libre de obstáculos: la lucha contra las rémoras del pasado y contra las resistencias de las élites desalojadas del poder político ha sido una constante en el carril de la política venezolana. Cuando Chávez ganó la elección recibió a una élite empresarial que intentó imponerle el plan económico y el elenco ministerial. Se fueron de aquella reunión con una rotunda negativa. Y desde aquél momento se inició un proceso de hostigamiento por medios legales e ilegales para terminar con ese proyecto político.²

² Un punto de inflexión fue el secuestro de Hugo Chávez el 11 de abril de 2002. Es interesante recordar que en su discurso de asunción el presidente golpista Carmona Estanga formula las medidas iniciales de su breve gobierno. Un vocero lee el decreto que instala al nuevo gobierno y en su artículo segundo declara que se restablece el nombre de República de Venezuela, quitando el nombre de "Bolivariana". Todo un símbolo de la orientación política del golpismo pero, además, un aporte a la comprensión del valor de la Historia como instrumento político y cultural. También se plantea allí la destitución de todos los poderes del Estado. Se convoca para diciembre de ese año 2002 a elecciones para la Asamblea Nacional a la que se le dan atribuciones constituyentes para reemplazar a la Constitución Reformada y ratificada por voto popular en 1999. La intentona duró muy poco: el 12 de abril una creciente e imponente movilización popular y la acción de los sectores leales mayoritarios de las Fuerzas Armadas terminaron con la aventura golpista, operada bajo el aval expreso de EE. UU. En 2004 se realizó un referéndum revocatorio para impugnar al gobierno de Chávez y la oposición fue derrotada de manera contundente: casi el 70% de los y las electores/as se pronunciaron a favor de la continuidad del presidente bolivariano. Un año más tarde,

Queremos señalar entonces que los gobierno de Hugo Chávez entre 1999 y 2013 –año de su fallecimiento– se han caracterizado por una notable y conflictiva dinámica política, social, cultural. Y entre tales accidentados hechos se fue desplegando el proyecto político educativo y el modelo pedagógico bolivariano.

En aquellos años las condiciones de vida de las mayorías populares venezolanas mejoraron en todos los planos: desde su dieta alimentaria a la provisión de servicios de salud y educación, pasando por la expansión de la vivienda social. La democracia protagónica y participativa se desplegaba en medio de grandes luchas. Se fueron ampliando así derechos sociales mientras se profundizaba la convocatoria a seguir construyendo ese Sujeto Político capaz de concretar una nueva sociedad. Todo esto, desde luego, no ocurrió sin tensiones, contradicciones y complejidades, como ocurre con todo lo nuevo que nace de lo viejo. Pero lo que no puede desconocerse es que los casi catorce años de gobiernos chavistas han cambiado para siempre a la sociedad venezolana.

Este proceso puede definirse como un gran aprendizaje individual y colectivo, sobre todo si tenemos en cuenta, como afirmamos antes, que los límites de la educación no se restringen al campo de las instituciones escolares, sino que hay una difusa “pedagogía social” que tiene elementos de planificación o, al menos, de intencionalidad. En el caso de Chávez y sus programas televisivos “Aló Presidente” y los “Aló Presidente Teóricos” constituyeron novedosas estrategias a través de medios de comunicación masivas. Desde estos espacios, Chávez desgranaba amplias explicaciones para leer la coyuntura venezolana, regional o planetaria, recomendaba libros, acompañaba sus anécdotas con conceptos teóricos, etc.

la parte más radical de la oposición se abstuvo de participar en elecciones convocadas por el gobierno con lo cual el chavismo se quedó con la mayoría de los cargos electivos. En 2008 el gobierno presentó un proyecto de Reforma Constitucional, avanzando en la radicalización de los cambios hacia el “socialismo bolivariano” y la propuesta es la primera derrota electoral del chavismo, por muy pocos votos pero reconocida por el gobierno.

Pero tanto o más pedagógico fue el proceso de construcción de los espacios del denominado “poder popular”: desde las Mesas Temáticas Sectoriales a las Comunas.

Es decir, al hablar de educación en la Revolución Bolivariana existe un ámbito muy amplio que se despliega en el propio proceso histórico-político que parte de una iniciativa de Chávez pero que resulta recreada, multiplicada, enriquecida por las organizaciones sociales en la reinención de la sociedad. Este es tal vez el más importante saldo educativo respecto de la pedagogía de la Revolución pero hubo también novedades en la política educativa propiamente dicha, en la reelaboración de una pedagogía rodrigueana y bolivariana para el siglo XXI, en las luchas específicas para desmontar a la vieja educación liberal y neoliberal construyendo lo nuevo.

La educación en Venezuela: notas en el camino. Un breve recorrido por la historia de la educación en Venezuela

Desde los primeros capítulos de este libro dimos cuenta de la riqueza y complejidad de la educación en Venezuela, especialmente si tomamos como punto de partida la herencia y el legado de Simón Rodríguez. El Sócrates de Caracas (así llamaba Bolívar a su maestro) había pergeñado un proyecto político educativo de enorme trascendencia filosófica, política, pedagógica e incluso didáctica que abrevaba en un horizonte emancipatorio. No era (sólo) una teoría educativa, no era (sólo) un método: era una práctica histórica y social capaz de contribuir a formar Pueblos y Repúblicas en tiempos de Revolución.

Desde la muerte de Bolívar hasta los años treinta del siglo XX, la educación pública en Venezuela languideció por la (in)acción de un Estado muy poco eficaz a la hora de garantizar el derecho a la educación. En 1932 se fundó la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria que, bajo el liderazgo de Luis Beltrán Prieto Figueroa, planteó la idea del Estado Docente y batalló por una

educación concebida como derecho social y como clave para el desarrollo nacional venezolano. Los datos cuantitativos de la matrícula educativa dan cuenta de los déficits de la política pública. Hacia 1945 la población escolar venezolana era de 790 mil niños y niñas en edad teórica correspondiente al nivel primario. De ese universo, asistían 274.414, es decir, prácticamente el 35%. En cuanto al bachillerato, la inscripción llegaba a 9.017, es decir, el 2,5% de la población en edad escolar para ese nivel educativo. El gobierno instalado en 1945 hizo propios los planteos de Prieto Figueroa. Sus formulaciones trascendían el ámbito específico de la escuela, pues exigía la configuración de un Estado comprometido con el derecho a la educación, acompañado de un colectivo docente y el sostén de la propia sociedad civil.

En términos políticos y legales, el período que va entre 1945 y 1948 registró adelantos significativos, y existieron algunas medidas políticas –como campañas de alfabetización– que permitieron, aunque muy limitadamente, una ampliación de derechos sostenida en una concepción democrática de política pública. No hubo tiempo más que para esto y, aunque la experiencia fue cercenada por la violencia, dejó una huella en la memoria popular retomada, no sin contradicciones, en el período de la IV República que rigió entre 1958 y 1998. La dictadura de Pérez Jiménez (1952-1958) hizo retroceder los avances del período previo. La insurrección popular contra Pérez Jiménez hizo nacer a la IV República, un acuerdo bipartidario entre Acción Democrática (socialdemocracia) y el COPEI (socialcristianos) que se sucedieron en el poder a lo largo de cuatro décadas hasta el triunfo de Chávez en 1998. Los gobiernos de la IV República fueron ampliando la cobertura de los niveles básicos, pero aun así, a la llegada del gobierno de Chávez los indicadores cuantitativos resultaban insuficientes en términos de democratización del acceso a la educación.

A los fines ilustrativos, parece importante volcar algunos datos para comparar los avances entre el último año de la IV República (en 1998) y el año 2013, año de la muerte de Hugo Chávez Frías. De acuerdo con la información oficial provista por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, la matrícula del nivel inicial se incrementó

en estos años 34 puntos porcentuales, y pasó del 43% en 1999-2000 al 77% en 2012-2013. En primaria, se elevó del 86% en 1999 al 93% en 2012-2013. En el nivel medio, del 48% del universo de adolescentes y jóvenes al 76% en 2012-2013, lo que supone un aumento de 28% en el proceso político bolivariano. Si se comparan los nuevos ingresos a primer año entre el ejercicio 1998-1999 y 2012-2013, se amplió de 239.237 a 544.904 la cantidad de alumnos/as, es decir, un incremento del 128%. El número de graduados fue de 160.923 en el último año de la IV República contra 418.524 de 2013, que equivale a un crecimiento del 160%. Por último, la creación de instituciones escolares también es muy significativa: por ejemplo, las escuelas técnicas pasaron de 114 en 1999 a 347 en 2013, un aumento del 204%.

Qué educación para el viejo orden

Claro que esta característica de democratización del acceso constituía apenas una de las dimensiones de la educación venezolana, que en muchos aspectos contenía atributos reproductores de la injusticia educativa. Así, además de estos fenómenos de exclusión, contenía en general los rasgos de la educación capitalista.

Esta perspectiva de análisis profundo resulta relevante en este caso porque la Revolución Bolivariana asumió la tarea de construir el socialismo del siglo XXI y con ello se denunciaban tanto los rasgos esenciales del sistema educativo capitalista como las búsquedas de un nuevo sistema educativo, funcional a la construcción de una nueva sociedad. En tal sentido, la tarea no se circunscribió a señalar las causales de la exclusión educativa, sino a poner en cuestión la propia estructura, tradición, contenido, método de la educación entendida como práctica social funcional al capitalismo. Esta búsqueda de superar los rasgos sustantivos de la educación capitalista y fundar una nueva educación otorga una especificidad al proceso bolivariano, que se propuso la transformación radical del viejo orden capitalista, subordinado, rentístico y dependiente en todos los planos, y especialmente en el de la educación.

Los distintos procesos participativos (Frente de Educadores, Declaración de Río Chico, Constituyente Educativa, Proyecto Educativo Nacional, construcción del Sistema Educativo Bolivariano y la propia Ley Orgánica de Educación) han puesto en marcha dos operaciones simultáneas e imbricadas: la denuncia de la vieja educación y el anuncio de elementos de una nueva educación, socialista y liberadora.

El análisis crítico del proyecto (aún) hegemónico en la esfera educativa resulta un ejercicio más sencillo (aunque de ningún modo es simplón) que el de inventar una educación emancipadora.

Advierte Carlos Lanz Rodríguez en un análisis general que atañe a la educación en el capitalismo:

...la separación entre el saber y el hacer es una consecuencia de la división del trabajo, que se desagrega en el terreno epistemológico, pedagógico, comunicativo y organizativo:

- Separación entre investigador-investigado en el modo de producción de conocimiento
 - Divorcio entre profesor-alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje
 - Contradicción entre emisor-receptor en el proceso comunicativo
 - Distancia entre dirigente-dirigido en el plano de la organización.
- (Lanz Rodríguez, 2009: 9)

Las instituciones escolares y el sistema educativo en su conjunto no son inmunes a los condicionamientos impuestos por el orden capitalista y, como bien fue denunciado oportunamente en términos generales, poseen una evidente resonancia en el campo específico de la educación:

...encontramos que la escuela reproduce de una manera peculiar la división social del trabajo [...] donde encontramos un conjunto de divorcios: 1. Contradicción entre la escuela y la comunidad 2. Separación profesor-alumno 3. Conflictos por el monopolio y la jerarquía

del saber en manos de directivos y supervisores 4. Fragmentación y atomización del conocimiento: asignaturas, especializaciones, menciones [...] Tales contradicciones impregnan los contenidos curriculares, los planes de estudio, las estrategias metodológicas y las didácticas, el régimen de evaluación, no escapando la propia arquitectura escolar: espacios separados, oficinas, áreas de recreo, organización interna del salón de clase, ubicación del pizarrón y alineación de los pupitres. (Lanz Rodríguez, 2009: 11)

Otro rasgo de la vieja educación es la organización vertical y autoritaria del poder. En suma, la construcción de la educación bolivariana no implicaba simplemente expandir el sistema educativo, sino, más bien, transformarlo radicalmente. Se trataba de promover la superación de la división social del trabajo y de la escisión entre teoría y práctica; la democratización de los espacios de gobierno, y una nueva articulación en la educación, tendiendo puentes entre las instituciones educativas y las comunidades territoriales. Se trata por tanto de democratizar el acceso, el conocimiento-saber y el poder. Pero ¿quién está llamado a ser el/la sujeto social de este cambio político y pedagógico?

Dentro del campo educativo, desde fines de los años ochenta e inicios de los noventa, en Lara y Aragua se fue desplegando un movimiento pedagógico cuyo referente reconocido es el ya citado Carlos Lanz Rodríguez, a la sazón coordinador de la segunda gran apuesta de Hugo Chávez: la Constituyente Educativa que se desarrolló entre 1999 y 2001. Este movimiento pedagógico creció y ejerció una activa intervención en el proceso de construcción de la educación bolivariana. Previamente, en 1998, se había constituido el Frente de Educadores, uno de los motores más potentes de la Constituyente Educativa.

Pero unamos distintos elementos para comprender este proceso. En primer lugar, Venezuela inició –desde el punto de vista político-institucional– un proceso de transformación revolucionaria del viejo orden rentista petrolero al explorar e inventar los caminos con rumbo al socialismo bolivariano.

Por otro lado, su apuesta transformadora posee una suerte de “plataforma” (que es límite y posibilidad), pues la estructura, las tradiciones, las costumbres enraizadas tanto en el campo social general como en el específicamente educativo constituyen un nivel de obstaculización significativo en el proceso en curso. Ciertamente es que la consolidación de, por ejemplo, una “educación reproductora” y, por tanto, funcional al ejercicio del dominio cultural y político de sectores minoritarios nunca se dio sin resistencias. En el caso venezolano, advertimos que Simón Rodríguez plateó el puntapié de una educación emancipadora cuyo legado se está retomando para pensar hoy la educación socialista.

Aparece un tercer elemento entonces: (primero) en contextos de transformaciones revolucionarias que (segundo) deben operar sobre viejas estructuras paradigmáticas dominantes, resulta una tarea de fundamental importancia recuperar (en tercer lugar) las herencias –en este caso pedagógicas– que son un acervo vigente para rehacer un proyecto pedagógico nacional liberador. En cuarto lugar, encontramos que estos cambios tan profundos deben contemplar la creación de un sujeto pedagógico capaz de desmontar la vieja escuela y forjar la nueva. Ese sujeto no existe puro, incontaminado y disponible a primera vista en la sociedad venezolana ni en sus escuelas, sino que será producto de una batalla de largo aliento, en las propias comunidades educativas y en las comunidades territoriales más amplias, donde se va haciendo el camino de construcción de la nueva sociedad igualitaria, fraternal, democrática, emancipadora. Esa lucha ocurre inclusive en el interior de los y las docentes que se proponen cambiar su perspectiva y su práctica en los ensayos y se ven repitiendo los viejos modelos pedagógicos.

Por otra parte, la creación será un largo proceso colectivo que sucederá dentro y fuera de las instituciones educativas. Finalmente, la construcción de la legislación se va cimentando a partir de experiencias previas de los y las propios/as afectados/as por la futura norma. Así, debe analizarse la normativa, no solo por sus contenidos avanzados, sino por el propio proceso de producción.

En este sentido resulta importante recorrer –antes que la letra de la norma– unos ensayos que precedieron a su tratamiento. Lo hacemos por dos motivos: en primer lugar porque metodológicamente valoramos mucho las creaciones concretas, pues es aquí donde se hace tangible lo que las regulaciones firman en papel. Esta afirmación vale además por el modo en que se desplegó el proceso en Venezuela. Aquí, la sanción de la Ley Orgánica de Educación en 2009 fue el corolario de diez años de fértiles ensayos, aciertos y errores en el campo concreto de las instituciones escolares y/o de prácticas pedagógicas en las comunidades. Tales ensayos reconocen algunos de sus fundamentos en Simón Rodríguez pero también en otras construcciones –especialmente en la última década del siglo XX– en el proceso de construcción del Movimiento Pedagógico de Lara y Aragua, que se extendió más tarde bajo el nombre de Movimiento Pedagógico Revolucionario. No fue el único movimiento pedagógico pero fue el más relevante por su extensión y por la influencia de sus cuadros político-pedagógicos en la definición e implementación de las políticas educativas bolivarianas.

Novedades bolivarianas hacia una pedagogía emancipadora

De acuerdo a lo que venimos analizado, es importante apreciar que el gran desafío del proyecto educativo bolivariano se inscribe en un esfuerzo de transformación radical del orden social y, con ello, del viejo orden pedagógico. No se trata, por tanto, de “mejorar lo existente”, sino de desmontarlo y construir un nuevo modelo pedagógico. Como dicho proceso no puede operarse ni resolverse por decreto, la complejidad de la transición implicó e implica una batalla y una construcción compleja, contradictoria, de largo aliento.

Primero, porque existe una enconada resistencia de los sectores opositores –políticos, mediáticos y pedagógicos– a las transformaciones propuestas.

Segundo, porque las propias fuerzas del cambio poseen sus propias contradicciones y tensiones, producto de la pervivencia de los valores de la vieja cultura dominante venezolana entre los y las seres que se convocan a transformar la realidad. También en este plano, lo nuevo surge de lo existente y si tal operación tiene la belleza de una metamorfosis emancipadora, no deja de estar condicionada por lo heredado.

Tercero, porque la creación de una pedagogía liberadora –como ocurre con toda la creación en curso, de inspiración socialista– requiere de una gran dosis de creatividad y, con ello, una gran paciencia para construir esa nueva pedagogía. Tiempos, ensayos, recuperación de acervos, traducciones y actualizaciones, la voluntad de transformar no es un mero decreto: es un proceso de disputa, destrucción, reinención y parición.

Una primera cuestión del período que estamos analizando consistió en la efectivización de las promesas del Estado Docente de la IV República en términos del acceso a la educación. Esa promesa de universalizar la educación primaria que hicieron los y las fundadores de los Sistemas Educativos Formales –nos referimos a nuestra región, con la única excepción de Cuba, y por razones obvias– nunca se llegó a consumir aunque hubo una gradual expansión del acceso a los niveles educativos formales. Pero la Revolución Bolivariana, que también se proponía cumplir con esa promesa, esperaba mucho más de una educación nueva. Los cambios cualitativos que supone una pedagogía emancipadora son más trabajosos y complicados que una limitada reforma de lo heredado. Como esta historia marca una evolución –que expresa tradiciones, disputas, proyectos inconclusos, antecedentes que son luego abandonados o retomados y reformulados–, parece evidente que transformar un sistema educativo con siglo y medio de existencia supone remover identidades, costumbres arraigadas, visiones que son parte de los viejos valores y principios de la cultura neocolonial y capitalista. Esta inercia no solo se registra en subjetividades y prácticas escolares, sino también en los más diversos ámbitos del gobierno de la educación. Ninguna sociedad se

supera a sí misma de manera espontánea ni por mero voluntarismo, sino que reclama enormes esfuerzos conscientes para dejar las viejas formas y asumir las creaciones en curso, con sus cosmovisiones antagónicas a la visión hegemónica que se pretende negar. Se requieren estrategias culturales, políticas y pedagógicas de largo aliento.

¿Qué educación debe ser la adecuada para construir el socialismo bolivariano? Y definido este horizonte, ¿cómo se debe transitar el camino entre el viejo orden pedagógico y el nuevo proyecto político educativo en construcción?

La Constituyente Educativa concluyó con la elaboración del Proyecto Educativo Nacional, un documento que contenía tanto diagnósticos como líneas de acción para refundar la educación en Venezuela. Un primer elemento del debate colectivo reveló el carácter estructuralmente excluyente del sistema educativo formal, y dio cuenta de la impotencia de las viejas políticas educativas que nunca pudieron asegurar las módicas promesas del liberalismo de “educar al soberano”, lo que suponía, al menos, garantizar la alfabetización y el nivel primario de escolarización. No se trataba de enjuiciar los rasgos individuales de los y las docentes, sino de comprender una configuración sistémica que funcionaba para desplazar, diferenciar, imponer excluyentemente una cultura exógena, etcétera.

Se definieron dos estrategias: por un lado, continuar la batalla dentro del sistema educativo formal para transformarlo en un sentido profundamente democratizador; por el otro, crear nuevas estructuras flexibles que pudiesen lograr procesos efectivos y rápidos de ampliación de derechos. En ese marco se establecieron las Misiones Educativas y los Proyectos Bandera.

Para 1999, había en Venezuela casi 2 millones de ciudadanas y ciudadanos analfabetos/as. Para saldar esa deuda histórica, se implementó la Misión Robinson (luego rebautizada como Robinson I), que en 2005 terminó de cumplir su cometido: ese año, la UNESCO declaró a Venezuela país libre de analfabetismo. A los fines de avanzar en la democratización de la expansión cuantitativa, se constituyó la Misión Robinson II, para asegurar la finalización de la

escuela primaria; la Misión Ribas, para acceder y concluir el nivel secundario; y la Misión Sucre, para la educación universitaria. Cabe consignar que a la par que se erradicó el analfabetismo, la matrícula universitaria pasó de aproximadamente 800 mil alumnos y alumnas en 1999 a 2.600.000 en 2012, lo que hizo de Venezuela el quinto país en el mundo en cantidad de estudiantes universitarios/as. En suma, los niveles de expansión del sistema han sido muy significativos.

Pero si el acceso, permanencia y finalización, en los niveles inicial, primario, secundario y universitario se incrementaron de manera exponencial, otra batalla del período fue la transformación radical de los modelos pedagógicos superpuestos en los doscientos años de la historia venezolana. Por un lado, la lucha es contra el positivismo liberal que cimentó la escuela tradicional y, por el otro, contra las novedades tecnocráticas de la muy neoliberal “calidad educativa” en los últimos años del siglo XX. Calidad que, como vimos, era equivalente a los resultados de operativos estandarizados de evaluación.

A la par que se fueron poniendo en marcha las Misiones Educativas, se crearon las primeras instituciones escolares denominadas bolivarianas y se generaron iniciativas transformadoras. Una de ellas estuvo ligada a la reorganización del tiempo, ya que se amplió la jornada escolar a ocho horas diarias y se consolidaron colectivos laborales docentes concentrados en una institución, para facilitar así el trabajo grupal. En el pasaje de la gestión de Héctor Navarro (entre 1999 y 2001) a Aristóbulo Istúriz, se avanzó en el despliegue de una política educativa capaz de interpelar a los y las docentes y a las comunidades para rehacer una pedagogía emancipadora.

Repasemos: el gobierno bolivariano convocó, a través de su Ministerio, a los y las docentes a romper con la idea de currículum prescripto, asumiendo la noción de “desarrollo curricular” y proponiéndolo como construcción colectiva. Esta labor correspondía en primer lugar los y las propias docentes (aunque, veremos, no era un trabajo exclusivamente asignado a ellas y ellos). La convocatoria a “romper los viejos currículos” se acompañó con la invitación a las comunidades para sumarse a la vida de la institución escolar. Padres

y madres, pero también los propios consejos comunales, debían tener fuerte participación en la propuesta pedagógica. Así, se fue definiendo la planificación del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y el Proyecto de Aprendizaje (PA), ligados entre sí. Este puente con el contexto implicaba al mismo tiempo la requisitoria de unir la educación con la vida, y hacer de la realidad social un elemento fundamental de la nueva pedagogía bolivariana.

Estas novedades requerían otras transformaciones en la organización del tiempo y del espacio escolar comenzando por la redefinición de los saberes válidos y en diálogo dentro de la institución. En tal dirección había que poner en convergencia el saber disciplinar e interdisciplinar, la relevancia de los saberes populares en vínculo con los científicos, la reformulación entre la práctica y la teoría, etc. Con esto se inducía la reformulación significativa del trabajo docente, que debía pasar de lo individual a lo colectivo, de la disciplina a la inter-disciplina, de las prácticas intramuros a la integración comunitaria.

Debían modificarse los modos de enseñar y de aprender, y con ellos, el modo de evaluar. No se trataba sólo (aunque también) de que la forma de evaluar privilegiara los aspectos cualitativos y valorara tanto lo conquistado como lo pendiente. Lo que estaba en cuestión era el propio sentido de la evaluación, que se le restituyera un valor pedagógico en lugar de la clásica función punitiva. Las necesidades del modelo en invención exigían ingentes esfuerzos creativos y, a la par, resultaba preciso superar la resistencia de los viejos modos de pensar y hacer la educación institucionalizada.

En orden complementario era imprescindible revisar las condiciones de trabajo docente así como los criterios, el modelo y el funcionamiento de las instituciones responsables de la formación docente. En el caso de las universidades tradicionales existió una sostenida resistencia a la adecuación del proceso de transformación en curso. También en estos espacios se fue librando una ardua batalla cultural, política, organizacional, comunicativa y pedagógica.

Otra línea abierta contra la vieja escuela se dio a través de programas generados desde el ámbito del Ministerio Nacional, o en algunos estados (provincias), que produjeron interesantes innovaciones pedagógicas, en línea con la construcción del Sistema Educativo Bolivariano. Mencionaremos algunos pocos, con un sentido ilustrativo.

Uno de ellos, lanzado en el año 2000 y coordinado por el Programa Ciudadanía, se abocó al estudio de la Constitución por parte de los niños y las niñas. En él se propició un análisis fundado de la Carta Magna recién aprobada así como la “navegación” por sus contenidos en diálogo con otros conocimientos que eran parte del currículo. Al mismo tiempo se estimuló el trabajo de abordaje del texto en el seno de las propias familias de las y los educandas/os. El proceso comenzó con el recorrido por el articulado constitucional, en diálogo con las familias y con los y las docentes, que ligaban el contenido de los nuevos derechos con saberes curriculares. Por ejemplo, un grupo de niñas recorría las aulas en un liceo analizando el funcionamiento del aparato gastrointestinal ligándolo al derecho a la salud al que refería la Constitución. Estas novedades generaron transformaciones en la lógica curricular, pero también en las dinámicas institucionales e incluso familiares. De repente, las y los estudiantes se plantaban señalando “cuidado, yo soy sujeto de derecho”. El uso arbitrario de toda autoridad quedaba, así, en cuestión al traducir muy concretamente esta idea rodrigueana: “Enseñen a los niños a ser preguntones, para qué, pidiendo el porqué de lo que se les mande a hacer se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad como los limitados ni a la costumbre como los estúpidos” (Galeano, 1995). El proyecto se aplicó solamente en Táchira entre 2000 y 2001, en una única experiencia que, pese a sus notables impactos, no fue retomada ni en ese estado ni en otros. No sólo marcamos la gran fertilidad de nuevas propuestas sino el obstáculo que implicó la discontinuidad en el tiempo de muchos de esos hallazgos.

Otro ejemplo lo constituye el de los Espacios Permanentes de Desarrollo Cultural Curricular Endógeno (EPDCUE), que se desplegaron en el estado Aragua a partir de revalorizar saberes “no académicos”,

pero que eran socialmente pertinentes y relevantes, por situarse en el contexto vital de la comunidad educativa y por ser, en tal sentido, revitalizadores del acto pedagógico, uniendo la educación y la vida. Por un lado, los y las docentes eran portadores/as de otros saberes además de los de su disciplina: gastronomía, baile, juegos o música. Por otro lado, muchos y muchas líderes comunitarios/as portaban conocimientos valiosos: desde acervos ancestrales a oficios como la pesca. De este modo, se fue configurando la figura de “maestros pueblo” o “libros vivientes”, que tenían funciones educativas como parte del currículo. Su saber era reconocido y sus portadores/as considerados/as educadoras y educadores. Los EPDCUE se desarrollaban durante un día completo en cada institución escolar (en todos los niveles) y allí, alrededor de talleres sobre distintos tópicos (música, gastronomía, bailes, deportes, etc.), se agrupaban, sin importar la edad ni el grado donde tuviesen su asiento, niños y niñas de la institución. Los EPDCUE fueron calificados por las y los educandos/as como “el día feliz”, lo cual abrió un intenso debate en los colectivos docentes acerca de los otros días de la escuela. Estos espacios se fueron desplegando en un esfuerzo colectivo de aprendizaje, de invención sin brújula ni manuales, en verdaderos procesos de ensayo y error. Iniciados en 2000 e interrumpidos entre 2004 y 2008, fueron nuevamente suspendidos en 2013. En este caso, su proceso de construcción fue muy interesante pues comenzó con un debate en los municipios de Aragua convocando no sólo a autoridades y docentes, sino a “cultores”, artistas de todas las disciplinas, integrantes de las comunidades con saberes valiosos para ir construyendo en colectivo el modo en que los acervos culturales comunitarios se integraban a la vida institucional y al aula.

Un tercer programa, esta vez de alcance nacional, es el Programa Todas las Manos a la Siembra (PTMS), que propuso la incorporación de la práctica productiva agroecológica en todos los niveles y modalidades, tanto en escuelas rurales como urbanas, con la articulación de esa práctica productiva y el currículum escolar. Este programa

reconoce antecedentes en la década del noventa y fue retomado en los primeros años 2000, con extensión nacional.

En suma, podemos observar cómo se fue gestando, en los años previos a la sanción de la Ley Orgánica de Educación, un largo y valioso camino que sienta las bases de una educación emancipadora. Aquí sólo mencionamos unos pocos ejemplos, pero cabe consignar que Venezuela fue un hervidero de propuestas que marcaron un largo período de experimentación, creación, etc.

Encontramos así la redefinición del currículo (que ya no se nombra como “currículo” o como “diseño curricular”, sino, más bien, como “desarrollo curricular” o “construcción curricular”); la instalación de nuevas relaciones entre escuela y comunidad, entre teoría y práctica; cambios en la organización del tiempo y del espacio; nuevos criterios de estructuración del trabajo docente; revisión de los modos de enseñar y aprender, así como profundas transformaciones en la forma de evaluar. Los Proyectos Educativos Integral-Comunitarios - Proyectos de Aprendizaje, a su vez, constituyen dispositivos que sostienen este cambio; se suman al proceso la invención de programas innovadores ligados a la ciudadanía, la producción y la cultura, que también reformulan la vida escolar, y se ensayan modificaciones en la formación docente, mientras se mejoran las condiciones laborales de las y los enseñantes.

Más adelante advertiremos cómo la Ley Orgánica de Educación expresa esta forma de ensayar y crear las políticas públicas en la Venezuela bolivariana. Un docente entrevistado en el contexto de una investigación sobre la política educativa venezolana mencionaba, a propósito del proceso de sanción de la LOE:

Usted habló de la Ley Orgánica de Educación, vio lo bonita que es... pero la Ley Orgánica de Educación es de reciente data... Nosotros somos Liceos Bolivarianos desde antes que naciera la Ley Orgánica de Educación... o sea, el Liceo Bolivariano... o sea, es un proceso completamente distinto a los anteriores... Antes aquí en la educación se cambiaba el reglamento, el patrón y después se los llevaba a los docentes

para que nosotros lo aplicáramos... Aquí en cambio nos permitieron a nosotros experimentar, transformar la realidad, ver cómo nosotros desde nuestros espacios podíamos mejorar el sistema educativo y después de eso es que la Ley Orgánica se adoptó... o sea que cuando leemos la Ley Orgánica nos vemos reflejados allí, porque prácticamente lo que está allí escrito es el día a día de lo que nosotros hacemos. Fue un proceso intenso pero ha dado resultado. (Imen, 2014)

Ahora podemos repasar, en la siguiente sección, los contenidos fundamentales de la Ley Orgánica de Educación que fue construida articulando la voluntad política del Ejecutivo, la participación de las comunidades educativas y el reconocimiento de los acervos provenientes de la propia historia de la educación venezolana. Esta construcción virtuosa, desde luego, no está exenta de complejidades y obstáculos: de esas y otras “desprolijidades” está hecha la historia humana.

Contenidos de la Ley Orgánica de Educación

Tras 29 años de vigencia, la vieja Ley Orgánica de Educación fue reemplazada por una nueva que conserva la misma denominación. Su análisis permite reconocer la continuidad de las orientaciones de la política educativa desplegadas desde 1999. Si hasta el 15 de agosto de 2009 los lineamientos de la política educativa fueron comunicados principalmente a través de documentos ministeriales, esas definiciones fundamentales ahora se vuelcan de manera consistente en la nueva normativa.

Esta producción legislativa es en varios sentidos hija de su contexto, pretende saldar cuentas con la propia historia nacional en lo pedagógico y se ve atravesada por los dolores de parto de un orden más justo y democrático. Este proceso visibiliza las tensiones que genera la acción revolucionaria. La ley representa, así, parte del

tránsito de lo viejo que está comenzando a morir hacia lo nuevo que está empezando a nacer.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) expresa la decisión política del Estado bolivariano y, simultáneamente, debe contribuir a superar las herencias neoliberales en materia de política educativa; afrontar los escollos permanentes que plantean los sectores opositores a la transformación social en curso, y expresar en términos de la normativa los avances de la política educativa desplegada hasta ese momento. En el marco de dicho contexto resulta preciso realizar la lectura de esta norma.

La educación como derecho humano y el papel del Estado (y otros ámbitos)

Uno de los aspectos de las políticas educativas preexistentes más criticado por la mayoría de los nuevos gobiernos de América Latina al inicio del siglo XXI consistió en el papel que, como aspecto del proyecto neoliberal-conservador, asumió el Estado en materia de educación. En los discursos oficiales, apareció frecuentemente denunciado el Estado como desertor e interpelado por sus responsabilidades inexcusables como garante de la educación. Se desprendía una concepción de educación entendida como derecho social o de ciudadanía. En el caso del Estado venezolano, es preciso recordar aquí que su propia evolución histórica daba cuenta de una profunda labilidad estatal a la hora de asegurar el derecho a la educación. En su largo recorrido hegemonizado por la tradición liberal, en sucesivas fases dictatoriales como en el postrero período neoliberal de la IV República, las deudas con las mayorías populares fueron también en materia educativa. No se cumplió ni siquiera la módica promesa de superar el analfabetismo.

La nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) plantea una transformación radical en el papel del Estado y en la propia concepción de educación. Desde su primer artículo, señala que esta norma regulará “principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes

en educación, que asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés”. En un mismo sentido, su artículo 4° define a la “educación como derecho humano y deber social fundamental” y, complementariamente, establece a continuación:

El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable, y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. [...] En las instituciones educativas oficiales el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas la igualdad de condiciones y oportunidades, y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de la familia, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias. (Artículo 5°)

En otros apartados es reafirmado este papel de garante. El artículo 6°, por su parte, refiere a los múltiples roles del Estado. Allí, la norma define cinco funciones esenciales.

Una *primera* remite a las garantías por las cuales el Estado se hace responsable. Entre otras cuestiones, establece el derecho pleno a una formación integral y permanente, y la continuidad en el tiempo de las acciones educativas. El derecho a la educación, a su vez, no puede resolverse al margen de otros derechos, de manera que el aprendizaje está ligado a una adecuada alimentación y a la cobertura sanitaria. La nueva ley asume compromisos en ese mismo sentido, ya que se incluye la efectivización de políticas sociales integrales (Artículo 6°.1.f.). Otro aspecto complementario es la responsabilidad por el conjunto de derechos de los y las trabajadores/as de la educación, ya que se compromete a garantizar condiciones “laborales dignas y de convivencia de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, que contribuyan a humanizar el trabajo para alcanzar su desarrollo

pleno y un nivel de vida acorde con su elevada misión” (Artículo 6°.1.i.).

Finalmente, aquí también se contempla el fundamental derecho de los y las estudiantes para que a ninguno “se le cobre matrícula y servicios administrativos, como condición para el ingreso, permanencia y egreso de las instituciones educativas oficiales” (Artículo 6°.1.j.).

Una *segunda* función remite a la *regulación, supervisión y control*, a los fines de asegurar la obligatoriedad (Artículo 6°.2.a.) y la difusión de la doctrina de Simón Bolívar (Artículo 6°.2.c.), así como la infraestructura –en establecimientos públicos y privados–, la incorporación y seguimiento de los y las docentes y su idoneidad académica, y la gestión en las instituciones educativas tanto públicas como privadas.

Una *tercera* es de planificación, ejecución, coordinación de políticas y programas; una *cuarta* de promoción de la integración social, y la *quinta* de integración cultural y educativa regional y universal.

Para asegurar estos derechos, en el capítulo de financiamiento, el Estado “garantiza una inversión prioritaria de crecimiento progresivo anual para la educación” (Artículo 45°).

Es posible observar, por tanto, un Estado muy activo en materia de garantías para afianzar el derecho a la educación, entre otros. La importancia de difundir estos derechos se expresa, por caso, en el Programa de la Constitución de los Niños y Niñas llevado adelante por el colectivo de Ciudadanía, que es parte del Movimiento Pedagógico Revolucionario; este no será el primer antecedente de experiencias previas que se reflejan en los contenidos de esta norma.

La LOE introduce una novedad muy interesante y de gran complejidad, que es el concepto de “corresponsabilidad”. En su artículo 17° enuncia: “[...] Las familias, la escuela, la sociedad y el Estado son corresponsables en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus integrantes”. El siguiente artículo otorga un rol de corresponsabilidad a las comunas: “Los consejos comunales, los pueblos y comunidades indígenas y demás organizaciones sociales de la comunidad, en ejercicio del Poder Popular y en su condición

de corresponsables en la educación, están en la obligación de contribuir con la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas” (Artículo 18°).

La cuestión resulta de enorme relevancia y contrasta con la idea de “corresponsabilidad” que enunciaban en los años noventa diversas usinas neoliberal-conservadoras para la educación que debía, para ese proyecto político y educativo, leerse como la responsabilidad de las familias que completan a un Estado relativamente ausente a la hora de efectivizar derechos. Esta “co-responsabilización” constituye una dimensión complementaria de la concentración del poder de decisión en el Estado a través de múltiples dispositivos: la elaboración de unos contenidos curriculares homogéneos y la implementación de una evaluación estandarizada, así como la asignación y distribución de recursos materiales (especialmente financieros).

En el caso de la Venezuela Bolivariana, la propuesta resulta antagónica: mientras que el Estado asume la garantía por los recursos materiales y otro tipo de provisiones, se insta a los y las diversos actores de la comunidad educativa a participar activamente en los proyectos pedagógicos, lo que otorga un rasgo democrático, protagónico y participativo a las comunidades, a las familias, a las organizaciones territoriales. Es decir, comparte la responsabilidad desde el punto de vista del compromiso de todas y todos con las instituciones escolares y los proyectos pedagógicos que emergen de esta política educativa. Encontramos interesante contrastar, así, este fenómeno. Es decir que en torno a un mismo concepto –“corresponsabilidad”– se confrontan dos proyectos antagónicos en los roles y funciones asignados al Estado y a los y las actores de la comunidad educativa. Pasemos ahora a la descripción acerca de los principios y fines de esta política.

Principios y fines de la educación

La política educativa, lejos de proclamar la tradicional neutralidad de la ciencia –como hizo el liberalismo–, o la formación de sujetos

empleables a medida de los mercados –como ocurrió con el neoliberalismo–, se propone a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE) principios muy diferentes:

La presente Ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía [...]. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe. (Artículo 3º)

Al mismo tiempo, la LOE reconoce fundamentos que se proyectan desde la visión bolivariana del mundo hasta la didáctica:

La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes. (Artículo 14º)

La referencia al legado de las doctrinas de Simón Bolívar y Simón Rodríguez constituye toda una novedad en materia legislativa, en la medida en que se procede a un rescate actualizado del acervo emancipador de la historia nacional. Esta formulación, en primer término, introduce la dimensión de la historia leída “a contrapelo” de la visión hegemónica tradicional. De este modo, recupera aquellos legados de inspiración emancipadora que, derrotados en su propio tiempo, son expresión de un acumulado histórico que provee una plataforma proyectada al presente y al porvenir. Valiosa enseñanza por la cual el pasado no puede ni debe ser archivado, sino rescatado del olvido

o de la interpretación reproductivista de quienes ejercieron la hegemonía cultural. El pasado, así, es disputado como instrumento liberador y leído en nuevas claves. En segundo lugar, la adscripción a las raíces rodrigueanas y bolivarianas no es óbice –aclara el mismo texto– para inscribirlas junto a otras corrientes de pensamiento. No hay pues una perspectiva sectaria: parte de “lo propio” para incorporar otras aportaciones enriquecedoras a un proyecto educativo por construir.

Otro elemento de gran proyección refiere a una traducción didáctica pensada a partir de la creatividad, que toma en cuenta los intereses de los y las estudiantes. Retomaremos el punto, pero advertimos ya la distancia con la propuesta pedagógica hegemónica en el mundo, que reduce la didáctica a los caminos más eficaces para lograr buenos rendimientos en los operativos estandarizados de evaluación.

Complementariamente, artículo 7°, la ley hace referencia al laicismo y declara que el Estado “mantendrá en cualquier circunstancia su carácter laico en materia educativa, preservando su independencia respecto a todas las corrientes y organismos religiosos. Las familias tienen el derecho y la responsabilidad de la educación religiosa de sus hijos e hijas de acuerdo a sus convicciones y de conformidad con la libertad religiosa y de culto”.

Otro principio sostenido radica en la igualdad de género, y se establecen restricciones tan concretas como comprensibles en el actual contexto transformador: se prohíbe la incitación al odio (Artículo 10°), la emisión de mensajes contrarios a la soberanía nacional (Artículo 11°) y de propaganda partidista en instituciones y centros educativos (Artículo 12°).

En el artículo 15°, la ley enumera una amplia cantidad de fines de la educación regulados por esta norma. Unos hacen foco en los aspectos de la personalidad: el desarrollo del potencial creativo de cada humano/a para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía. En términos cognitivos, se establece el compromiso con el objetivo de desarrollar “la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico

mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia”, y en términos políticos y filosóficos, impulsar “un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno”.

Otros objetivos, pensados para el colectivo social se encuentran orientados hacia la conformación de “una nueva cultura política fundada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular”. En este sentido, se defiende una ciudadanía con conciencia nacional, así como el respeto a la dignidad de las personas, el desarrollo de una conciencia ecológica, la formación “en, por y para el trabajo social liberador” y el impulso de la integración latinoamericana y caribeña.

Un Estado, pues, que se propone como garante del derecho a la educación y que apunta hacia fines emancipadores debe, al mismo tiempo, desplegar una política específica hacia el sector privado, preexistente al proceso político-social en curso y antiguo factor de poder en el diseño e implementación de las sucesivas políticas educativas.

Uno de los aspectos vinculados al derecho a la educación consiste en la duración del año escolar y en la cantidad de días que el Estado se compromete a garantizar: “Para el subsistema de educación básica el año escolar tendrá doscientos días hábiles. El mismo se divide a los fines educativos, de acuerdo con las características de cada uno de los niveles y modalidades del Sistema Educativo atendiendo a la diversidad, las especificidades étnico-culturales, las características regionales [...]” (Artículo 49°).

El último elemento que quisiéramos destacar aquí radica en que el esfuerzo colectivo que la sociedad realiza para asegurar –a través de la política educativa– el derecho a la educación tiene contrapartida. En efecto, se establece que los y las ciudadanos/as que han sido alcanzados por ese derecho tendrán que devolver el esfuerzo social que hizo posible educar a todos y todas:

La responsabilidad social y la solidaridad constituyen principios básicos de la formación ciudadana de los y las estudiantes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Todo y toda estudiante cursante en instituciones y centros educativos oficiales o privados [...], una vez culminado el programa de estudio y de acuerdo con sus competencias, debe contribuir con el desarrollo integral de la Nación, mediante la práctica de actividades comunitarias, en concordancia con los principios de responsabilidad social y solidaridad, establecidos por la ley. (Artículo 13°)

El neoliberalismo conservador exacerbó la influencia del sector privado en el conjunto de la vida social, y los cambios que se van desplegando en Venezuela bolivariana apuntaban a revertir la primacía de lo privado, lo que genera profundos cambios en la relación entre ambas esferas a favor de la profundización, extensión y mayor densidad de aquello que, siendo público, es de todos/as, para todas/os y hecho por todos y todas. Observaremos a continuación cómo se refleja esta cuestión en la LOE.

Lo privado (y lo público) en la nueva Ley Orgánica de Educación

Desde el inicio –más precisamente en su artículo 2°-, la ley señala que su alcance se extiende a toda la sociedad y, por tanto, al sistema educativo concebido como totalidad. Así planteado, se reconoce a “las instituciones educativas privadas”. En el artículo 5° la ley estipula el compromiso de vigilar el cumplimiento de ciertas condiciones de calidad por parte del Estado. Agrega luego un límite claro a las instituciones en materia de “sanciones” a estudiantes por incumplimiento en el pago de aranceles: “Que a ningún o ninguna estudiante, representante o responsable, se le retenga la documentación académica personal, se le cobre intereses por insolvencia de pago o se tomen otras medidas que violen el derecho a la educación y el respeto a su integridad física, psíquica y moral” (Artículo 6°.1.k).

Otra disposición establece controles gubernamentales severos en relación con las decisiones económicas. En este sentido, el Estado

regulará el “régimen de fijación de matrícula, monto, incremento, aranceles y servicios administrativos que cancelan los y las estudiantes, sus representantes o responsables, en las instituciones educativas privadas” (Artículo 6°.2.i). En este inciso se prohíbe incluso el uso de mecanismos para cobrar más de lo establecido por el órgano rector.

Otro aspecto explícito de la norma remite a los contenidos de carácter obligatorio que circularán en las instituciones, incluidas las privadas expresamente: “[...] La educación ambiental, la enseñanza del idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano son de obligatorio cumplimiento, en las instituciones y centros educativos oficiales y privados” (Artículo 14°).

Con respecto al “mundo de lo privado”, la ley dispone otras definiciones bien interesantes. Una primera refiere a la exigencia de las empresas privadas de facilitar por todos los medios a sus trabajadores y trabajadoras los recursos para finalizar la educación obligatoria: “Las empresas públicas y privadas, de acuerdo con sus características y en correspondencia con las políticas intersectoriales del Estado y los planes generales de desarrollo endógeno [...] están obligadas a contribuir y dar facilidades a los trabajadores y las trabajadoras para su formación académica, actualización, mejoramiento y perfeccionamiento profesional” (Artículo 22°).

Pero no termina aquí la expansión de lo público, ya que las empresas privadas (tanto como las públicas):

...están obligadas a cooperar en la actividad educativa [...] de la comunidad y su entorno. Las empresas públicas y privadas están obligadas a facilitar instalaciones, servicios, personal técnico y profesional para la ejecución y desarrollo de programas en las áreas de formación para el trabajo liberador, planes de pasantías para estudiantes de educación media en general y media técnica, pregrado y posgrado universitario y en las modalidades del sistema educativo. La obligación opera también en la ejecución de aquellas acciones en las cuales intervengan en forma conjunta las empresas y los centros de

investigación y desarrollo tecnológico, dentro de los planes y programas de desarrollo endógeno. (Artículo 22°)

Entre las disposiciones transitorias, (punto 3), la Ley Orgánica de Educación sostiene:

Para garantizar los principios establecidos por la Constitución de la República y en la presente Ley, el Ministerio del Poder Popular con competencia en materia de Educación, podrá clausurar o exigir la reorganización de las instituciones educativas privadas en las que se atente contra ellos. Los propietarios o propietarias, directores o directoras, educadores o educadoras, que resulten responsables de tales hechos serán inhabilitados por diez años para el ejercicio de cargos docentes o administrativos en cualquier tipo de plantel, lapso durante el cual no podrán fundar ni dirigir por sí ni por interpósitas personas ningún establecimiento educativo.

Serán penados los particulares que omitan información sobre sus escuelas, en lo referido a la sede del plantel. También sufrirán castigo aquellas instituciones privadas que excluyan contenidos vinculados a los fundamentos de la nacionalidad venezolana. No se aceptará, por otra parte, la clausura de cursos durante el año escolar habiendo aceptado estudiantes regulares –salvo casos justificados–. También, el hecho de “no mantener la calidad requerida en la enseñanza y los servicios de bibliotecas, laboratorios”, entre otros; “incumplir en forma reiterada las obligaciones laborales, legales o contractuales”, y “violiar reiteradamente las disposiciones y orientaciones impartidas por las autoridades educativas competentes” (Disposiciones transitorias, puntos 3d.3e.3f). Varias de las faltas previstas tendrán un carácter monetario.

Es posible observar, entonces, que la nueva norma ha afectado intereses poderosos, y ese dato permite entender las furibundas reacciones por parte del sector privado y de la propia Iglesia Católica. Estas instituciones jugaron, junto con los sindicatos docentes tradicionales, como puntas de lanza contra la Ley Orgánica de Educación.

El sistema educativo

La organización del sistema educativo supone un “conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano” (Artículo 24°). Se organiza en el subsistema de educación básica, compuesto a su vez por educación inicial (jardín maternal y preescolar), educación primaria de seis años, y educación media (general de cinco años y técnica de seis años).

El artículo 6°.1, referido al papel del Estado en lo atinente a las garantías, incluye en su inciso d) el “desarrollo institucional, permanencia y óptimo funcionamiento de las misiones educativas en sus distintas modalidades”, formulación que expresa la voluntad política de sostener los dispositivos que permitieron efectivizar el derecho a la educación.

A su vez, se establece que “la educación universitaria está abierta a todas las corrientes del pensamiento y desarrolla valores académicos y sociales que se reflejan en sus contribuciones a la sociedad” (Artículo 33°). Asimismo:

En aquellas instituciones de educación universitaria que le sea aplicable, el principio de autonomía reconocido por el Estado se materializa mediante el ejercicio de la actividad intelectual, la actividad teórico-práctica y la investigación científica, humanística y tecnológica, con el fin de crear y desarrollar el conocimiento y los valores culturales. La autonomía se ejercerá mediante las siguientes funciones: 1. Establecer sus estructuras de carácter flexible, democrático, participativo y eficiente, para dictar sus normas de gobierno y reglas internas de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la ley. 2. Planificar, crear, organizar y realizar los programas de formación, creación intelectual e interacción con las comunidades, en atención a las áreas estratégicas de acuerdo con el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, las potencialidades existentes en el país, las necesidades prioritarias, el logro de la soberanía científica y tecnológica y el pleno desarrollo de los seres humanos. 3.

Elegir y nombrar sus autoridades con base en la democracia participativa, protagónica y de mandato revocable, para el ejercicio pleno y en igualdad de condiciones de los derechos políticos de los y las integrantes de la comunidad universitaria, profesores y profesoras, estudiantes, personal administrativo, personal obrero y los egresados y egresadas de acuerdo al Reglamento. Se elegirá un consejo contralor conformado por los y las integrantes de la comunidad universitaria. 4. Administrar su patrimonio con austeridad, justa distribución, transparencia, honestidad y rendición de cuentas, bajo el control y vigilancia interna por parte del consejo contralor y externa por parte del Estado. (Artículo 34°)

Se plantea la elaboración y sanción de leyes especiales que regulen la educación universitaria en cuestiones tales como el financiamiento, el ingreso (“un régimen que garantice la equidad en el ingreso, la permanencia, y su prosecución a lo largo de los cursos académicos”), la creación intelectual y los posgrados, (la “evaluación y acreditación de los miembros de su comunidad” en artículo 35° inciso 2), el “ingreso y permanencia de docentes, en concordancia con las disposiciones constitucionales para el ingreso de funcionarios”, la “carrera académica, como instrumento que norme la posición jerárquica de los y las docentes, así como de los investigadores y las investigadoras del sistema, al igual que sus beneficios socioeconómicos, deberes y derechos, en relación con su formación, preparación y desempeño” (Artículo 35°).

Por último, la libertad de cátedra se regula por el artículo 36°, que indica: “El ejercicio de la formación, creación intelectual e interacción con las comunidades [...] se realizarán bajo el principio de la libertad académica, entendida ésta como derecho inalienable a crear, exponer o aplicar enfoques metodológicos y perspectivas teóricas, conforme a los principios establecidos en la Constitución de la República y en la ley”.

Recorrimos hasta aquí el concepto “oficial” de educación, el rol del Estado, los principios y fines de la política educativa, la relación entre lo público y lo privado, así como las referencias a la estructura.

A partir de estas definiciones más generales, resulta preciso recorrer ahora las dimensiones referidas al campo pedagógico, en el cual se introducen evidentes novedades relacionadas con las concepciones de “calidad educativa” tradicionales o tecnocráticas. Con las modificaciones propuestas, se derivan cambios imprescindibles en el trabajo docente y sus condiciones, así como en la propia formación de los y las enseñantes/as.

La dimensión pedagógica

El articulado se propone, en materia del modelo de conocimiento procesado, producido, distribuido y apropiado en el interior del sistema educativo formal, lograr el “desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales” (Artículo 6°. 3.d.).

El horizonte subvierte los principios, sentidos, contenidos y formas de la educación capitalista: a la idea de desarrollo omnilateral del/la ser humano/a se agrega la superación de la división social del trabajo, prototípica de toda sociedad de clases y especialmente agudizada en el marco del orden capitalista. Hemos analizado cómo distintas iniciativas han venido ensayando propuestas para conquistar este objetivo; el PEIC-PA o el PTMS van en esta dirección.

La ley establece, por su parte, que el Estado impulsará la “actualización permanente del currículo nacional, los textos escolares y recursos didácticos de obligatoria aplicación y uso en todo el subsistema de educación básica” (Artículo 6°.3.g.) De manera complementaria, intervendrá para “la acreditación y certificación de conocimientos por experiencia con base en el diálogo de saberes” (Artículo 6°.3.h). El mencionado “diálogo de saberes” presupone “el intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos, experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de

nuestros pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes” (Artículo 6°.5.a). Las Redes Socioculturales de Aragua y los EPDCUE expresan este concepto dialógico y de reconocimiento a las múltiples culturas que habitan en una institución educativa y en el territorio donde esta se ancla.

Señalamos anteriormente –recuperamos aquí la idea– que la política educativa se propone desplegar equilibrios entre la formación para la ciudadanía plena, el trabajo liberador y el diálogo de culturas, todo ello tomando como punto de partida los propios intereses o perspectivas de los y las sujetos de derecho: los y las educandos/as. En este sentido, se destaca especialmente el concepto de “educación intercultural bilingüe” en aquellos lugares donde se encuentren instalados pueblos indígenas o afrodescendientes. Se lo plantea en los términos que sigue:

La educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitología entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. El acervo autóctono es complementado sistemáticamente con los aportes culturales, científicos y tecnológicos y humanísticos de la Nación venezolana y el patrimonio cultural de la humanidad. La educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, hasta el subsistema de educación básica. La educación intercultural bilingüe se regirá por una ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los y las docentes correspondientes a esa modalidad. (Artículo 27°)

Por otra parte, la norma atiende en varios de los artículos al papel de los medios de comunicación y su rol en el carácter formativo de las jóvenes generaciones: “Quienes dirijan medios de comunicación

social están obligados a prestar su cooperación a la tarea educativa y ajustar su programación para el logro de los fines y objetivos consagrados en la Constitución de la República [...]. Se prohíbe la publicación y divulgación de impresos u otras formas de comunicación social que produzcan terror en los niños [...], inciten al odio, a la agresividad, a la indisciplina” (Disposiciones transitorias 3.f; .5.j; 12). Complementariamente, el Estado proporciona herramientas para la intervención de “las familias, la escuela, las organizaciones sociales y comunitarias en la defensa de los derechos y en el cumplimiento de los deberes comunicacionales para la educación integral de los ciudadanos y las ciudadanas, en la interpretación crítica y responsable de los mensajes de los medios de comunicación social públicos y privados” (Artículo 6°.4.c).

Finalmente, la evaluación se concibe de una manera distinta:

La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. El órgano con competencia en materia de educación básica, establecerá las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación básica. (Artículo 44°)

En suma, aparecen planteadas en la norma, una concepción del sentido de la educación, referencias a los contenidos y metodologías del proceso, y perspectivas de evaluación que otorgan consistencia a una propuesta de orientación emancipadora e igualitaria. La pregunta que abre inmediatamente esta formulación es ¿cómo estas

definiciones, luego, se traducen en prácticas? No es ahora el momento de responder este y otros interrogantes.

El trabajo docente

El modelo pedagógico supone un modelo de trabajo docente, y los procesos de trabajo docente requieren determinadas condiciones. Como ocupación dinámica, este trabajo específico necesita de la implementación de procesos de formación y actualización permanentes. La norma propone una serie de definiciones importantes referidas a la categoría “trabajo docente”.

En primer lugar, y como mencionamos anteriormente, el Estado garantiza condiciones “laborales dignas y de convivencia de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, que contribuyan a humanizar el trabajo para alcanzar su desarrollo pleno y un nivel de vida acorde con su elevada misión” (Artículo 6°.1.i.). Desde el principio, se proyectan mecanismos que generen equilibrios entre el derecho de los y las trabajadores/as y los objetivos de la política educativa.

A su vez, el Estado controla los “procesos de ingreso, permanencia, ascenso, promoción y desempeño de los y las profesionales del sector educativo oficial y privado, en correspondencia con criterios y métodos de evaluación integral y contraloría social” (Artículo 6°.2.f.). Y también se hace responsable por el logro de la “idoneidad académica de los y las profesionales de la docencia que ingresen a las instituciones, centros o espacios educativos oficiales o privados del subsistema de educación básica, con el objeto de garantizar procesos para la enseñanza y el aprendizaje en el Sistema Educativo, con pertinencia social” (Artículo 6°.2.h.).

Entre los criterios de evaluación, se plantea un abordaje integral del perfil del/la trabajador/a que incluye el mérito académico y el desempeño ético, social y educativo, de conformidad con lo establecido por la Constitución Nacional. En la medida en que estos cometidos y compromisos se cumplan, la norma asegura la estabilidad

laboral: “Se garantiza a los y las profesionales de la docencia, la estabilidad en el ejercicio de sus funciones profesionales, tanto en el sector oficial como privado; gozarán del derecho a la permanencia en los cargos que desempeñan con la jerarquía, categoría, remuneración y beneficios socioeconómicos en correspondencia con los principios establecidos en la Constitución” (Artículo 41°). Pero el derecho a la estabilidad reconoce algunos límites. En este sentido, la ley plantea sanciones graves en caso de castigos corporales o maltrato a los y las estudiantes; por manifiesta negligencia en el ejercicio del cargo; por abandono del cargo sin haber obtenido licencia; por agresión física, de palabra u otras contra compañeros/as de trabajo, superiores jerárquicos/as o subordinados/as; o por inasistencia o incumplimiento reiterado de obligaciones que le corresponden en las funciones de evaluación escolar, entre otras cuestiones. Por otra parte, pueden ser sancionados/as gravemente quienes en el rol de dirección o supervisión violen la estabilidad de los y las educadores/as; es decir, se supedita la estabilidad al cumplimiento del rol educativo, político y laboral tanto de los y las docentes como de los y las directivos/as.

Resulta interesante advertir que la norma incluso concede la jubilación a los y las docentes con un tope temporal y con reconocimientos materiales: “El personal docente adquiere el derecho a la jubilación con veinticinco años de servicio activo en la educación, con un monto del cien por ciento del sueldo y de conformidad con lo establecido en la ley especial” (Artículo 42°).

Otra vara diferente se emplea para los y las estudiantes, quienes, al incurrir en faltas de disciplina, “se someterán a medidas alternas de resolución de conflictos, producto de la mediación y conciliación que adopten los integrantes de la comunidad educativa, resguardando siempre el derecho a la educación y a la legislación de protección de niños, niñas y adolescentes” (Disposiciones transitorias 1. 10). No podía ser de otro modo, en la medida en que el aprendizaje y la formación constituyen el sentido de la educación pública. Y la educación, como se advierte desde el inicio, es un “derecho humano”.

Finalmente, nos interesa abordar dos ejes que en esta política aparecen íntimamente vinculados entre sí y a los fines de la construcción de una sociedad que proclama el derecho de todos y todas a una vida digna, a un proyecto nacional de autonomía y a un orden social emancipador: se trata de las dimensiones de gobierno y participación.

Gobierno y participación

Hemos analizado cómo en las formulaciones más generales –especialmente en las relacionadas con la formación para la ciudadanía– el discurso remite al desafío de construir una democracia protagónica y participativa.

En términos de la organización del conjunto del sistema, se propicia un modelo eficaz y transparente de gestión. La ley establece, en este sentido, la “creación de una administración educativa eficiente, efectiva, eficaz, desburocratizada, transparente e innovadora, fundamentada en los principios de democracia participativa, solidaridad, ética, honestidad, legalidad, economía, participación, corresponsabilidad, celeridad, rendición de cuentas y responsabilidad social” (Artículo 6°.3.j.).

Es cierto que el Estado –por vía de sus autoridades específicas– asume el compromiso rector de la política educativa, pero lo hace como garante de cierto equilibrio del proceso y también como articulador de los diferentes niveles y ámbitos de participación: “El Estado formula y administra la política de supervisión educativa como un proceso único, integral, holístico, social, humanístico, sistemático y metodológico, con la finalidad de orientar y acompañar el proceso educativo, en el marco de la integración escuela-familia-comunidad, acorde con los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo” (Artículo 43°).

Asumidos estos criterios de gobierno y gestión, se plantea la necesidad de apuntar a un sistema descentralizado, si bien con rasgos específicos en relación al nivel universitario. Así, el Estado promovería

una política de “territorialización de la educación universitaria, que facilite la municipalización, con calidad y pertinencia social en atención a los valores culturales, capacidades y potencialidades locales, dentro de la estrategia de inclusión social educativa y del proyecto de desarrollo nacional endógeno, sustentable y sostenible” (Artículo 6°.3.c).

Pero también se establecen mecanismos participativos para el conjunto de niveles del sistema:

El Estado, a través del órgano con competencia en el subsistema de educación básica, ejerce la orientación, la dirección estratégica y la supervisión del proceso educativo y estimula la participación comunitaria, incorporando tanto los colectivos internos de la escuela, como a diversos actores comunitarios participantes activos de la gestión escolar en las instituciones, centros y planteles educativos en lo atinente a la formación, ejecución y control de la gestión educativa bajo el principio de corresponsabilidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la presente Ley. (Artículo 19°)

En términos de la vida de las instituciones educativas, varios artículos ordenan estos principios y criterios de participación democrática. En lo que refiere especialmente al lugar de la comunidad educativa, la norma sostiene:

La comunidad educativa es un espacio democrático, de carácter social comunitario, organizado, participativo, cooperativo, protagónico y solidario. Sus integrantes actuarán en el proceso de educación ciudadana de acuerdo con lo establecido con la Constitución de la República, leyes y demás normas que rigen el Sistema Educativo. A tales efectos: 1. La comunidad educativa está conformada por padres, [...] estudiantes, docentes, trabajadores administrativos, [...] obreros [...] de las instituciones educativas, desde la educación inicial hasta la educación media general y media técnica y todas las modalidades del subsistema de educación básica. También podrán formar parte de la comunidad educativa las personas naturales y jurídicas, voceros [...] de las diferentes organizaciones vinculadas con las instituciones y

centros educativos. 2. La organización y funcionamiento de la comunidad educativa se regirá por la normativa legal que a tal efecto se dicte. (Artículo 20º)

Los y las estudiantes ocupan un lugar específico, ya que a ellos y ellas se les reconoce un funcionamiento colectivo con tiempos y espacios institucionales:

En las instituciones y centros educativos en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo se organizarán consejos estudiantiles, sin menoscabo de las otras formas organizativas, destinadas a promover la formación de ciudadanas y ciudadanos mediante la participación protagónica y corresponsable del estudiantado, tomando en cuenta las especificidades de cada nivel y modalidad. (Artículo 21º)

Además de la “comunidad educativa”, el texto refuerza otras dimensiones de la relación entre proyecto colectivo, participación y ciudadanía. Así, regula el vínculo entre las organizaciones populares y la educación, que adquiere un carácter orgánico. Señala en sus primeros artículos que el Estado promueve la participación social a través “de una práctica social efectiva de relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad, que facilite las condiciones para la participación organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa” (Artículo 6º.4.a).

Y no solo las familias; es el territorio el que se convierte en un espacio de diálogo permanente con la comunidad educativa y sus prácticas. De este modo, el Estado promueve la efectiva participación de “las diferentes organizaciones sociales y comunitarias en el funcionamiento y gestión del Sistema Educativo, facilitando distintos mecanismos de contraloría social” (Artículo 6º.4.b.). Y, además, “Las familias tienen el deber, el derecho y la responsabilidad en la orientación y formación en principios, valores, creencias, actitudes y hábitos [...] para cultivar respeto [...]. Las familias, la escuela, la sociedad

y el Estado son corresponsables en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus integrantes” (Artículo 17°). Continúa el texto de la ley:

Los consejos comunales, los pueblos y comunidades indígenas y demás organizaciones sociales de la comunidad, en ejercicio del Poder Popular y en su condición de corresponsables de la educación, están en la obligación de contribuir con la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas, la formación y el fortalecimiento de sus valores éticos, la información y divulgación de la realidad histórica, geográfica, cultural, ambiental, conservacionista y socioeconómica de la localidad, la integración familia-escuela-comunidad, la promoción y defensa de la educación [...] ejerciendo un rol pedagógico liberador para la formación de una nueva ciudadanía con responsabilidad social. (Artículo 18°)

Es importante señalar que en 2013 se sancionó la creación de los denominados Consejos Educativos a través de la Resolución 058, emanada del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Esta norma regula la participación comunitaria en el gobierno de las instituciones educativas, e involucra en las decisiones a padres y madres, estudiantes, trabajadores/as administrativos/as y obreros/as, docentes y directivos/as de organizaciones comunitarias. La resolución estuvo frenada por acciones legales hasta fines del año de su sanción; la justicia resolvió a favor del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Por otra parte, incluso los establecimientos privados se encuentran obligados a implementar estos mecanismos colegiados de gobierno, lo cual ha desatado la ira de los sectores de la derecha social y, sobre todo, pedagógica. En todo caso, señalamos que se trata de un paso más en la dirección que establecen la Constitución y la LOE, y que refleja el camino de construcción de un orden sustancialmente democrático.

A modo de cierre

En este capítulo trabajamos sobre el nuevo escenario abierto en la región y el mundo a partir del triunfo de Hugo Chávez Frías en 1998. En lo que hace a Nuestra América, la “década ganada” expresó ingentes novedades geopolíticas e institucionales.

Hicimos foco en el proceso de la Venezuela Bolivariana en la medida en que expresa importantes contrapuntos, disputas y construcciones que deben ser materia de abordaje del campo de la educación entendido como campo de disputa teórica y práctica.

Venezuela ha reinstalado en la agenda planetaria –tras la caída del campo socialista real y la disolución de la Unión Soviética– la cuestión del socialismo del siglo XXI. No es un dato insignificante la continuidad de la Revolución Cubana ni de la voluntad de la República Popular China bajo la conducción del Partido Comunista de ese país de seguir la senda de la construcción del socialismo. En el caso de la Isla como referente ético ineludible desde sus orígenes, en el caso de China por su relevancia como eventual timonel del mundo dado su creciente poderío económico, institucional y político.

Pero el desmantelamiento de lo que se conoció como campo socialista, de enorme peso en la geopolítica durante medio siglo, había conducido a toda voz anticapitalista al lugar del escarnio público. El auge del neoliberalismo en la década de los años noventa comenzó su fin de ciclo con el triunfo de Hugo Chávez y con la acelerada reconfiguración del escenario regional.

El hecho de que Venezuela sea un escenario de transformación revolucionaria que intenta también reconfigurar la política educativa y el modelo pedagógico oficial resulta un material de primera prioridad para una perspectiva actualizada de la educación como ámbito problemático.

El apasionante estudio de aquél proceso –a diferencia de muy potentes experiencias individuales, o de muy valiosas corrientes de pensamiento crítico– permite abordar todos los niveles de la

educación. En un nivel más abstracto, las grandes ideas educativas que se expresan en este caso son una actualización de las pedagogías rodrigueanas y bolivarianas aggiornadas a las realidades del siglo XXI. Pero también hay una política educativa en el marco de una política pública de doble carril: construcción de un nuevo Estado en paralelo a la transformación del viejo Estado. Para ello se habilitaron procesos creadores y participativos que hicieron florecer enorme cantidad de iniciativas. Estas invenciones –con éxito dispar– se fueron administrando a través de las sucesivas gestiones ministeriales. En ese caminar se pueden ver las contradicciones y tensiones de un proceso de parición de un nuevo orden educativo. Y como corolario de una política educativa que incita a la participación, emerge una multiplicidad de experiencias diversas y valiosas que configuran un acervo educativo de inspiración emancipadora. En los mandatos de Chávez las promesas de universalización de la educación de los sucesivos gobiernos hasta 1998 se hicieron realidades efectivas. Pero, además, se avanzó en pensar y construir una nueva pedagogía con un éxito dispar pero que ha dejado huellas muy extendidas en Venezuela.

En todo este proceso hubo indudables problemas irresueltos. Señalamos unos pocos, que constituyen una preocupación de todo proceso colectivo que aspire al cambio. Las transformaciones fueron impulsadas por los Movimientos Pedagógicos que, con todas sus variantes, fueron motores innovadores de la Revolución Bolivariana en el campo de la educación. No era la totalidad del cuerpo docente ni mucho menos, pero, en el caminar, un significativo porcentaje de educadoras y educadores se fueron sumando a la perspectiva en construcción. Al mismo tiempo, muchas y muchos docentes no sólo no se incorporaron sino que obstaculizaron los cambios, haciendo de cada institución educativa un verdadero campo de batalla. Las sucesivas normativas promoviendo formas colectivas de gobierno, participación y contralor social permitieron avances que se dieron no sin resistencias de los y las abanderados y abanderadas de las viejas concepciones pedagógicas.

Un segundo factor obstaculizador fue que cada cambio ministerial no continuó de manera orgánica y sistemática las líneas del ministro anterior, lo cual genera discontinuidades y resta eficacia al proceso de transformación.

Un tercer elemento fue la contradicción entre el diseño de las nuevas disposiciones pedagógicas, áulicas e institucionales y las condiciones materiales y simbólicas para su concreción. A menudo proyectos muy valiosos o formas de trabajo novedosas, como la formación de colectivos docentes, se daba de bruces con condiciones laborales incompatibles con estas labores o formatos nuevos.

Otros factores remiten a los tiempos que transcurren entre la formulación de un objetivo y su efectivo cumplimiento, sobre todo teniendo en cuenta que la tarea es la recuperación del proyecto bolivariano y rodrigueano, adecuado a las condiciones del siglo XXI, poniendo fin a un modelo educativo totalmente desvinculado de la vida y las necesidades e intereses de quienes integran las comunidades educativas. Esa invención se da a la vez en lucha con las fuerzas conservadoras, y con los errores de quienes asumen el lugar de motores de la transformación.

Casi finalmente, el fallecimiento de Hugo Chávez Frías en marzo de 2013 fue un punto de inflexión, fundamentalmente en Venezuela pero también en todo el continente. Desde ese año se profundizó un proceso de retrocesos agudos en los gobiernos populares a través de novedosos golpes de Estado. Y, en Venezuela, la agudización de la crisis por una ofensiva brutal de EE. UU. y sus aliados internos, sumada a las propias tensiones internas del bloque de poder revolucionario, ralentizaron los cambios operados en los gobiernos de Hugo Chávez.

Más allá de esas circunstancias cuyo final no está escrito, nos parecía importante en todo caso dar cuenta de este proceso bastante desconocido fuera de Venezuela.

En esta experiencia, por tanto, la articulación de los tres niveles –los grandes pensamientos o teorías, las políticas educativas y las instituciones con sus relaciones pedagógicas– se revela en sus apuestas, sus complejidades, sus conquistas y sus asignaturas pendientes.

En el próximo capítulo nos arrimamos a un presente tan desafiante como doloroso y esperanzador a la vez. Pensaremos los años que precedieron a la pandemia, catalizadora de una crisis civilizatoria cuyo futuro brumoso habilita los más horripilantes pronósticos hasta las más esperanzadoras creaciones. En cualquier caso, la Humanidad tiene la palabra y la posibilidad de cualquier futuro posible.

Capítulo 13

La restauración neocolonial en América Latina y el Caribe y el canto del cisne neoliberal...

Los dilemas de la educación
en momentos de cambios epocales

Coyuntura geopolítica y los proyectos educativos en disputa: el caso argentino

Cambios agudos en la geopolítica, y agudización de la ofensiva neoliberal-conservadora

El inicio del siglo XXI condensó una gran cantidad de procesos que fueron generando un nuevo escenario mundial. Resulta un ejercicio de crucial relevancia clarificar los fenómenos que enmarcaron y atravesaron a la educación, a la política educativa, a la pedagogía, a las teorizaciones sobre lo existente y lo deseable.

Hemos sostenido el principio epistemológico y metodológico según el cual hay una relación orgánica entre la educación –concebida como práctica social y actividad esencial de la Humanidad– sus

relaciones pedagógicas, sus instituciones y sus contextos. Relación orgánica no quiere decir, desde luego, una plena armonía entre el funcionamiento del sistema social amplio y la educación realmente existente. Quiere decir que los sistemas sociales van engendrando dinámicas, instituciones, relaciones y estructuras que necesitan para su reproducción ampliada. Y que dichos procesos ocurren de manera compleja y conflictiva. Como advierte Jesualdo Sosa, en el campo de la educación pueden marcarse tres grandes rupturas a lo largo de la historia de la Humanidad. Precisando autorías de ideas, digamos que Jesualdo cita y completa a Aníbal Ponce quien dice que reformas hubo muchas pero “revoluciones en la educación no hemos visto más que dos: cuando la sociedad primitiva se dividió en clases y cuando la burguesía del siglo XVIII sustituyó al feudalismo’, a las que agregamos: y en el siglo XX, cuando el socialismo en Rusia desalojó al capitalismo” (Sosa, 1943: 202). Con estas notas queremos señalar al menos tres cosas:

1. La educación es un momento o esfera particular de la sociedad (o las sucesivas formaciones económico-sociales) entendida(s) como una totalidad compleja, contradictoria y en desarrollo. La comprensión del acto y la relación pedagógica, de las formas de organización institucional, o de la organización de un sistema educativo sólo es posible en el marco del análisis y la comprensión de sus relaciones complejas y dinámicas con sus múltiples contextos.
2. No hay “una educación” sino proyectos educativos en disputa, aunque uno adquiera un papel preponderante: aquél que –a través de distintas variantes– expresa su funcionalidad a la reproducción ampliada del orden social. Es en este sentido que la cita de Jesualdo Sosa y Aníbal Ponce advierte tres grandes rupturas o revoluciones educativas. La primera es cuando la comunidad primitiva –a partir del progreso productivo y la generación de un excedente económico– pasó de un orden igualitario a una organización clasista de la sociedad. En términos

de sus formas, se desarrollaron diferentes tipos de relaciones sociales: esclavismo, servidumbre y capitalismo. Complementariamente otro tanto ocurrió con el patriarcado. Y, en tercer lugar, con el colonialismo como relación entre países dominantes y dominados. Todas estas formas tienen una matriz común que es la existencia de relaciones de sometimiento, de negación del otro/a/e, de explotación económica, hegemonía cultural y dominación política.

3. Que estructuralmente el capitalismo suponga formas de sometimiento como la explotación del capital sobre el trabajo, del hombre sobre la mujer, o de los países centrales sobre los periféricos no significa que “todo sea igual” –y esta es una afirmación controvertida– es preciso involucrarse en tales querrelas desde las propias posiciones ético-políticas. Maestras y maestros enroladas/os con posiciones políticas revolucionarias, como Célestin Freinet o Jesualdo Sosa libraron dentro de los sistemas educativos formales sus batallas por expandir los límites de lo posible, sin renunciar a sus horizontes pero asumiendo un lugar en los conflictos de su tiempo y su geografía. Los debates y combates que recorrimos a lo largo de este trabajo –salvo en las rupturas revolucionarias del orden– han significado luchas internas dentro del orden capitalista, patriarcal y colonial o neocolonial.

Los proyectos varían y adquieren en cada momento histórico intensos y a veces dramáticos desarrollos. También suponen, al menos transitoriamente, determinados resultados que traen aparejados consecuencias. No es ni hubiese sido lo mismo que en la configuración del Sistema Educativo Argentino hubiese triunfado el liberalismo (con todas sus tensiones y matices) que la Iglesia Católica aunque ambos proyectos hubiesen sido funcionales –de manera distinta– a relaciones de dominación. Los “pequeños” o “grandes” avances habilitan nuevas plataformas para la acción transformadora. En todo

caso, queda claro que la disputa principal no se da en el terreno educativo sino en el cultural y, decisivamente, en el político. Los sistemas educativos acompañan tardíamente los procesos de transformación social profundos aunque siempre existen experiencias más o menos intensas que fuerzan los límites, como el movimiento de maestras y maestros impulsado por Célestin Freinet.

Que no es todo igual lo ha revelado la historia de la educación y también será evidenciado en estas páginas... pero volvamos ahora al nivel de la exposición histórica: estamos parados en los primeros lustros del siglo XXI.

La derrota coyuntural del socialismo a partir de la caída de la Unión Soviética y la disolución del llamado “socialismo realmente existente” desató la euforia de los apologistas del neoliberalismo cuya hegemonía total tuvo, en términos históricos, una duración bastante limitada. Es decir: esa victoria estuvo plagada de resistencias y, a poco de andar, el neoliberalismo fue exhibiendo límites infranqueables. No está siendo un proyecto viable. Veamos: hubo resistencias como el levantamiento zapatista en Chiapas, el 1 de enero de 1994, que expresó un recorrido más amplio y prolongado de acciones contra ese proyecto. Fukuyama –quién luego se desdijo– llegó a afirmar, como vimos, que la Humanidad habría llegado al fin de la historia. Sin embargo, múltiples hechos de protesta cimentaron un proceso de acumulación resistente que estalló de muchas maneras y lo hizo de un modo particular en Nuestra América con la instalación de gobiernos populares según desarrollamos especialmente en el capítulo previo. Este elenco de presidentes y presidentas exhibieron y concretaron su voluntad de avanzar en procesos de integración regional. En los primeros años del siglo XXI se produjo un avance de la consciencia y la construcción institucional de integraciones, en un proceso nunca vivido tras la gesta de la primera independencia. La construcción de un bloque político-institucional como el de América Latina y el Caribe (Mercosur, Alba, Unasur, Celac, etc.) marcó, tal vez, el momento de mayor

autonomía regional en sus dos siglos de existencia como unidad problemática. El peligro de esta unidad continental soberanista fue un objeto principal de atención y ocupación de EEUU, que vio seriamente desafiado su poder histórico sobre la región.

En otros lugares se desenvolvían novedades importantes. China exhibía un crecimiento que no sólo la ponía a un paso de ser la primera economía mundial sino que, en una estrategia de alcance planetario, inauguraba una línea de alianzas concéntricas –en primer lugar con Brasil, Rusia y Sudáfrica (BRICS), pero luego con países o bloques de países de América Latina, Asia y África–, así como un camino de globalización productiva que se expresó en la denominada Nueva Ruta de la Seda. Esta iniciativa supone el desarrollo de ambiciosos planes de infraestructura impulsados por China en los cinco continentes y preanuncia un cambio en el orden mundial, asignando ahora al país asiático el lugar que hasta hoy vino ocupando EE. UU. Por otro lado, la globalización impulsada por “Occidente” asentada en el capitalismo de casino se rige por unos principios enteramente diferentes pues se trata de asegurar procesos inéditos de acumulación por vía de la especulación financiera. Tal camino tuvo un momento de aguda crisis en 2008, con las hipotecas *subprime* –paquetes de deudas hipotecarias vendidas como activos financieros– frente a lo cual EE. UU. y Europa respondieron salvando en primer término a los bancos y sin cambiar un ápice la dirección dominante de este capitalismo de casino. La globalización neoliberal asiste hoy mismo a una crisis de proporciones incalculables evidenciada con la pandemia que habilita pensar o desafía a hacer un orden mundial muy diferente al que conocimos.

En tercer lugar, va teniendo paso la denominada Cuarta Revolución Industrial, que mutará radicalmente los procesos vitales, individuales y colectivos, al generar un nuevo escenario cultural, político, económico, tecnológico, organizativo y social que puede abrir al menos dos futuros radicalmente opuestos. Una alternativa inspirada en la justicia social impulsaría la reinención de un modo de organización social para distribuir igualitariamente el progreso

técnico. Por ejemplo, reduciendo masivamente la jornada de trabajo e incrementando los salarios; o reconociendo el valor del trabajo feminizado, denominado “la economía del cuidado” que ha resultado una plataforma insustituible para sostener la reproducción del orden capitalista.

La otra salida propiciada por las élites procedería a una suerte de “neofeudalismo” con aristocracias que monopolizan los beneficios de ese nuevo orden y las mayorías sociales excluidas de todo beneficio. Lo cierto es que la dinámica de la crisis orgánica del neoliberalismo y las luchas de la geopolítica han vuelto a modificar el escenario, hecho al que de ningún modo escapó América Latina.

En marzo de 2013 murió Hugo Chávez Frías y lo sucedió Nicolás Maduro en Venezuela a través de una victoria electoral ajustada. En 2015 se produjo la victoria por muy estrecho margen de Mauricio Macri en Argentina y también la victoria electoral de la oposición venezolana que pasó a tener una contundente mayoría en la Asamblea Legislativa. Estados Unidos venía trabajando en un proceso bastante silencioso –por así decir– para convertir al continente en un gigantesco laboratorio de experimentos de restauración de gobiernos neoliberales bajo formatos novedosos.

Recordemos que en la primera mitad del siglo XX, el país del norte ensayó las invasiones directas contra nuestros países pero fue desplegando luego cambios en sus modos de intervención. En la segunda mitad del siglo XX la estrategia elegida por EE. UU. para sostener el sometimiento latinoamericano fue el uso de sangrientos golpes de Estado, bajo la responsabilidad material de las Fuerzas Armadas y de seguridad pero con el soporte esencial de las élites económicas, los medios de comunicación y los aparatos judiciales. En el siglo XXI aquél camino de golpes abiertos se reveló mucho más costoso y, si bien hubo algunas experiencias aisladas como el golpe contra Evo Morales en 2019, asistimos a una invención de nuevos métodos: el denominado golpe institucional tuvo éxito en los casos de Honduras con Mel Zelaya en 2009 y de Paraguay con Lugo en 2012. Entre 2002 y 2012 hubo intentos frustrados para derribar gobiernos populares:

recordemos el golpe fallido en Venezuela, luego contra Rafael Correa en Ecuador, contra Evo Morales en Bolivia, contra Cristina Fernández de Kirchner.

Una estrategia diferente, decíamos, se comenzó a implementar por iniciativa del Departamento de Estado norteamericano. Así como en los años sesenta la formación de los perpetradores de golpes ocurrió en la Escuela de las Américas con oficiales de los Ejércitos de América Latina y el Caribe, en esta oportunidad se abrió un espacio de formación de cuadros judiciales para una vía novedosa que se denominó *lawfare* o la guerra política a través del Poder Judicial.

En Venezuela, tras la muerte de Chávez, arreciaron todo tipo de acciones legales e ilegales, muchas de una violencia inusitada, para destituir al gobierno de Maduro. Las Fuerzas Armadas Bolivarianas se mantienen leales al gobierno así como buena parte del pueblo venezolano, a pesar de las enormes privaciones derivadas de la guerra económica promovida por EE. UU. entre otros obstáculos, propios y ajenos. Esa es la estrategia del denominado “golpe blando”.

Por otro lado, la destitución de Dilma Rousseff fue un modelo exitoso similar al aplicado a Zelaya y a Lugo, combinada luego con la estrategia del *lawfare* contra Lula: su detención inhibió su presentación como candidato a presidente y allanó el camino a la victoria de Jair Bolsonaro.

En Ecuador se dio un camino distinto: el candidato del correísmo, Lenin Moreno, se pasó con armas y bagajes al bando neoliberal, traicionando el proyecto que abrió Rafael Correa que está siendo perseguido por el poder judicial ecuatoriano.

Complementariamente, en 2018 ganó Andrés Manuel López Obrador en México y en 2019 ocurrieron procesos contradictorios: el triunfo en Argentina del Frente de Todos, tras la candidatura de Alberto Fernández, de orientación francamente anti-neoliberal. En Bolivia, Evo Morales fue destituido sin dilaciones en 2019 por las Fuerzas Armadas, al estilo clásico y con el inestimable apoyo de la Organización de Estados Americanos y EE. UU., desde luego. Menos de un año más tarde tras una resistencia abierta de grandes

organizaciones de Bolivia se produjo un retorno al gobierno del Movimiento al Socialismo tras una victoria aplastante de Luis Arce, con más del 55% de los votos y una diferencia de casi treinta puntos con su perseguidor inmediato.

En Uruguay ganó en segunda vuelta –en noviembre de 2019- el candidato de la derecha, Pedro Lacalle Pou por apenas 30.000 votos. En septiembre de 2020 se eligieron en Uruguay intendencias y en las dos ciudades más grandes del país, Montevideo y Canelones, ganó el Frente Amplio.

En este capítulo nos proponemos recorrer el caso argentino en la transición 2015-2019, como expresión paradigmática de la complejidad de los procesos políticos, político-educativos y pedagógicos que vienen ocurriendo en una coyuntura sumamente dinámica, volátil e incierta.

En el plano de la educación, el proyecto político educativo neoliberal avanzó a nivel planetario desplegando sus voces autorizadas con discursos “refritados” y nuevos dispositivos. Desde “Profesores excelentes” del Banco Mundial hasta las sucesivas ampliaciones de las Pruebas Pisa a paquetes tecnológicos y de formación de docentes; pasando por herramientas de control en el aula –tabulaciones con acciones recomendadas o filmaciones de clases–, como nunca, se lograron pasos en la imposición de una pedagogía mercantilista, tecnocrática y autoritaria. Esta afirmación no quiere decir que las aulas y las instituciones escolares asuman como propia la pedagogía tecnocrática, mercantilista y autoritaria que impulsan con entusiasmo empresarios/as e ideólogos/as de un orden moribundo. Más aún: este proyecto político educativo es parte de una política civilizatoria que contiene su recetario para la política pública. Y es esta política pública la que ha perdido la fuerza y la capacidad de convencer que había logrado en los años noventa.

En nuestra región, los años noventa terminaron en un estallido generalizado que abrió el paso al nuevo escenario. Los gobiernos populares generaron indudables avances en la reparación del daño (o de parte de él) propiciado por las políticas neoliberales del último

cuarto del siglo XX. Ahora bien, los proyectos impuestos por vías golpistas en sus diferentes versiones o por la vía legal como en Argentina, muy pronto se vieron desafiados por la movilización popular. El caso paradigmático es Chile, que desde octubre de 2019 sostiene una actitud insurgente en las calles que preanuncian un cambio de época para ese país. Pero Colombia, Ecuador o Bolivia han sido escenarios de gran conflictividad ahora en pausa por las consecuencias de la pandemia. Pero, ¿qué queremos señalar con esto? Que el discurso de la calidad educativa y de profesores excelentes integra un universo político y discursivo que recorta derechos, reduce presupuestos, amplía niveles de privatización de lo social, enajena como nunca el trabajo docente, lo amenaza, lo menosprecia. Es en ese cruce entre las realidades sociales y los discursos de excelencia donde las cabezas, cuerpos y corazones docentes estallan de enfermedad, de dolor, de angustia y de indignación.

Nos introduciremos –aunque muy sucintamente– en el caso argentino, para analizar cómo durante los gobiernos kirchneristas se fue recomponiendo el sistema educativo y qué programa llevó adelante el gobierno de Mauricio Macri para avanzar en sus objetivos políticos generales. El caso es ejemplificador tanto para analizar las direcciones que puede asumir la maquinaria del Estado como las resistencias o adecuaciones que emergen respecto de las políticas públicas en general y de las políticas educativas en particular.

Las políticas educativas durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner

Partimos de 2003-2015 –en una muy genérica enunciación– para comprender las líneas de acción del gobierno de Mauricio Macri (2015 – 2019), pues ningún proyecto se monta en un vacío histórico sino en un escenario –por así decir– heredado. Cuando recorrimos el camino de la Venezuela Bolivariana en los gobiernos de Chávez debimos referirnos de algún modo al pasado mediato e inmediato para

comprender la plataforma de partida de la política educativa chavista, con qué facilitadores y con qué obstáculos se encontraba; con qué fuerzas motrices y qué resistencias debería lidiar el esfuerzo transformador. Del mismo modo –aunque en opuesta dirección ideológica– resulta importante comprender con qué se encontró Mauricio Macri para avanzar con su política educativa neoliberal-conservadora y neocolonial. En sucesivos capítulos hemos dado cuenta del trayecto histórico de la educación sistemática en Argentina, de sus debates pedagógicos desde la fundación del Sistema Educativo Formal y de sus avances y retrocesos en materia de las políticas educativas. En este apartado es importante recuperar lo realizado en los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) pues esa construcción fue lo que se encontró Mauricio Macri al llegar a la titularidad del Poder Ejecutivo de la Nación Argentina el 10 de diciembre de 2015.

Recordemos que en la región y en Argentina puntualmente los días 19 y 20 de diciembre de 2001 estalló por el aire el neoliberalismo y el gobierno de Néstor Kirchner debió afrontar un escenario desolador. Señalamos sólo tres indicadores: el 53% de los hogares estaba bajo la línea de pobreza pero (segundo dato) en el universo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes el índice subía a más del 72%. Según relevamientos de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) de entonces, cien personas morían cada día por causas evitables. ¿Cuáles fueron los principales lineamientos de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner?

En el plano económico social se privilegió el mercado interno, la producción nacional, la redistribución progresiva del ingreso, el desendeudamiento externo. Tales medidas fueron un núcleo duro de la política pública que tuvo resultados concretos: se crearon más de cinco millones de puestos de trabajo; tres millones de personas mayores sin ingresos accedieron a jubilarse y engrosaron el listado de beneficiarios/as, llegando prácticamente al 100% de la población con una legislación que incrementaba por encima de la inflación el haber jubilatorio; se redujo notablemente el desempleo, la pobreza

y la brecha de la desigualdad social. Se estatizaron los aportes jubilatorios y la empresa petrolera Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), se generaron fuentes de ingreso del Estado que promovió la obra pública y la producción. Estas políticas no lograron modificar algunas tendencias estructurales como la oligopolización de amplias ramas de la producción y el comercio. En el marco del desendeudamiento notable de la Argentina, el gobierno de Cristina Fernández emprendió una lucha en Naciones Unidas contra los Fondos Buitre que tuvo un resonante éxito político y diplomático aunque tal hecho no alcanzó a revertir el régimen de acumulación del capitalismo de casino. Hubo temas que no pudieron ser resueltos con la misma consistencia, como el contrato de personal para políticas públicas que se hizo bajo condiciones de precariedad a través de figuras como el monotributo o convenios legales lábiles. Si señalamos este hecho es porque llegado al gobierno, Mauricio Macri emprendió en primer término con el despido de buena parte de trabajadores/as públicos que estaban bajo contratación precaria. Es decir, la inconsistencia de esa política concreta fue aprovechada por el gobierno de Cambiemos para reconfigurar el aparato de Estado y su composición laboral. En el Ministerio de Educación de la Nación este fenómeno ocurrió de manera amplificadas, procediéndose al vaciamiento de programas nacionales a través del despido masivo de trabajadores y trabajadoras. Volvamos a los gobiernos del período 2003-2015.

Otra gran prioridad de la agenda pública fue desplegar una política de derechos humanos robusta y nutrida, tomando las históricas demandas de los organismos de derechos humanos. Su política de Memoria, Verdad y Justicia tuvo múltiples expresiones: creación de instrumentos legales, de estructuras estatales para la atención de estas temáticas; aplicación de recursos fiscales para actividades ligadas a la promoción de los derechos humanos; una activa posición como querrela en los juicios por crímenes de lesa humanidad perpetrados por los genocidas de la última dictadura, una política educativa de una “pedagogía de la memoria”. Hubo una activa labor cultural e ideológica hacia las fuerzas de seguridad, especialmente

las Fuerzas Armadas. Y también una actualización de la política de derechos humanos hacia la defensa de los y las más vulnerables en las barriadas populares, etc. Dicho todo esto, vale señalar sus límites: aunque fue expresamente desalentada, las policías bravas, el gatillo fácil, los apremios ilegales parecen sostenerse en una cultura represiva y arbitraria que no logró perforar la estrategia oficial. Como veremos, con el gobierno de Mauricio Macri, la doctrina neoconservadora encarnada, en la ministra Patricia Bullrich, de disparar primero y preguntar después tuvo una amplia aceptación por parte de las fuerzas represivas.

En relación a la política exterior los gobiernos kirchneristas promovieron una política de integración regional y de alianza sur-sur que se expresó en la multiplicación de acuerdos y viajes a China, Rusia, países de Asia y África, etc.

El trabajo en el plano de la cultura ha sido intenso, no sólo por la creación de un Ministerio de Cultura (señal de la relevancia que le asigna al tema el Poder Ejecutivo) sino por una sostenida perspectiva oficial de valorización de nuestra historia, nuestra identidad, nuestros acervos culturales, un proyecto histórico emancipador en curso.

Hubo sin embargo, en un nivel más profundo, un límite que advirtió García Linera en todos los gobiernos populares. Se vislumbró –más tarde que temprano– una suerte de desacople entre los avances en la democratización de los bienes materiales y su escasa correlación respecto de la creación de una cultura de la solidaridad, de la igualdad, de la justicia. Estas imprescindibles conquistas culturales que, generando valores, perspectivas, creaciones, subjetividades e identidades solidarias, libres, radicalmente democráticas permitan ir profundizando los procesos transformadores.

Por cierto, tales construcciones –a contramano del proyecto neoliberal– requieren mucho esfuerzo y tiempo, especialmente cuando el “mundo exterior” tiene un funcionamiento material y simbólico funcional a la reproducción del orden neoliberal. Este talón de Aquiles fue aprovechado por la derecha vernácula. Por cierto, hubo muy importantes luchas, como la que se llevó a cabo por la Ley de

Servicios Audiovisuales, que se pudo aplicar parcialmente. Encontró severos límites gracias a las estrategias obstaculizadoras de los grandes multimedios hegemónicos con la complicidad abierta de parte del poder Judicial. Y, agreguemos, entre las primeras medidas de Mauricio Macri se destaca un decreto que prácticamente deroga la Ley de Servicios Audiovisuales.

Respecto de la política educativa podemos sintetizar estas líneas directrices:

- 1) Atención a las dimensiones materiales del sistema educativo: construcción de edificios escolares, equipamiento e infraestructura; mejora de las condiciones laborales docentes y mejoras sociales de la población que es parte de las comunidades educativas. Estos son resultados de un sostenido crecimiento del financiamiento educativo. Dicho esto, agreguemos que la educación privada continuó siendo subsidiada por el Estado, tema que es un punto controversial.
- 2) Elaboración de una legislación que reparó en parte la normativa de inspiración neoliberal preexistente y avanzó en la ampliación de derechos: se sancionaron leyes de 180 días de clase; de educación técnico-profesional; ley de financiamiento educativo; ley de educación nacional; ley de educación sexual integral; ley de protección de derechos de niñas, niños y adolescentes. La tendencia descentralizadora sobre el sistema educativo (iniciada en 1955 y finalizada prácticamente en 1991 con la Ley de Transferencia) se saldó muy parcialmente: la LEN le otorgó al Consejo Federal de Educación (CFE), donde estaban los y las representantes de los ministerios provinciales y el ministerio nacional, la potestad de tomar decisiones válidas para todo el país. Sin embargo, los gobiernos de las jurisdicciones –como expresó visiblemente la Ciudad Autónoma de Buenos Aires bajo los gobiernos de Macri entre 2007 y 2015– han ido en sentido contrario a las resoluciones del CFE, o a su espíritu democratizador. No fue el único caso, pero sí el

más trascendente por sus proyecciones posteriores. La ley de educación superior tras años de lucha pudo ser parcialmente modificada a fines de 2015 a favor del derecho a la educación superior, pero al no modificar otros artículos contradictorios la ley quedó inconsistente.

- 3) Se introdujeron o profundizaron al menos dos muy valiosas construcciones curriculares. Una es lo que denominamos arriba “pedagogía de la memoria”, como contenido sustantivo en la formación de las jóvenes generaciones a través de múltiples herramientas. Pero, la última palabra la tienen las instituciones y los y las educadores/as, y el escenario no está unificado ni en la crítica fundada de los crímenes de la dictadura ni en la misma apreciación sobre los derechos de hoy. El tema abre una interesante cuestión sobre la eficacia de la política pública (y educativa), los procesos de transformación del colectivo docente y los dispositivos de control de la marcha de los proyectos político-educativos y pedagógicos. Otra línea que se fue desplegando promisoriamente pero a la cual le faltó tiempo fue la articulación de la tecnología y el currículo, a través del plan Conectar Igualdad.
- 4) Entre las condiciones laborales docentes la implantación de la instancia paritaria nacional no sólo funcionó como lugar de acuerdos (y desacuerdos) en torno al salario docente sino que fue un ámbito de construcción de propuestas de actualización y formación, como el programa Nuestra Escuela. Desde allí se dieron avances en la difusión de una perspectiva de la educación democratizadora aunque esta política impactó de manera desigual en el colectivo docente. Por otro lado, no se logró avanzar en la transformación estructural del modelo de trabajo, configurado de modo individual. Tampoco se pudieron lograr transformaciones en la dinámica compartimentada de las instituciones educativas. Para las finalidades educativas propuestas, estos cambios resultan de fundamental

importancia y con ellos es preciso delinear un paciente proceso de transición para cambiar culturas consolidadas durante más de un siglo. El camino iniciado en relación a las condiciones laborales docentes avanzó pasos en la dirección correcta (en función de democratizar la educación y alinearla con un proyecto de sociedad, de país, de región y de mundo). Pero en ese intenso período de la primera década y media, quedaron temas que debieron continuarse y que el cambio de gobierno nacional clausuró en el período 2015-2019.

- 5) La currícula se fue enriqueciendo de diversas maneras. La “pedagogía de la memoria” –consagrada en la LEN y objeto a tratar en efemérides como el 24 de marzo, día del golpe genocida de 1976- tuvo diversos despliegues. Un ejemplo fue la asistencia de estudiantes del nivel secundario a juicios de lesa humanidad, y hay registros de gran cantidad de iniciativas en esta dirección. Una segunda línea valiosa fueron los programas socioeducativos –desde radios escolares a orquestas infantiles y juveniles– que le dieron una impronta diferente a las instituciones escolares. Una tercera fue el uso de la tecnología incremental y masiva que abrió nuevas posibilidades didácticas y, en los últimos dos años del gobierno de Cristina Fernández, se fue avanzando en una creciente articulación entre los contenidos del aula y el uso de la computadora. Dicho esto, tales novedades no lograron transformaciones muy profundas en la organización del espacio, del tiempo y del conocimiento escolar que eran parte del currículo formal.

Más allá de la política pública, el Sistema Educativo en Argentina tiene una vitalidad, complejidad y heterogeneidad significativas. La política pública reveló un proceso de apoyo fuerte del Estado a la educación pública en términos materiales y simbólicos. La apertura de nuevas iniciativas –ya enumeradas– o algunos cambios en las prácticas cotidianas constituyen importantes avances pero dejan al descubierto viejos problemas. La construcción de un proyecto

político-educativo compartido y democrático, la creación de una pedagogía propia, de inspiración libertaria, igualitaria, diversa requiere de transformaciones estructurales, culturales, subjetivas que a la vez suponen largos procesos de creación, de superación de las resistencias “del pasado” a morir para que lo nuevo nazca.

Tal proceso será producto de esforzados avances pero no será la primera vez que ocurra en la historia pues convergen conflictivamente en el campo de la educación “proyectos” y “sujetos” diferentes y antagónicos. En primer lugar queremos destacar al sindicalismo docente que, aunque cuenta con una diversidad considerable de expresiones, tiene en la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) una referencia ineludible de las luchas políticas y pedagógicas desde su fundación en 1973. Es, por su parte, la entidad más representativa por la cantidad de educadores y educadoras que engrosan sus sindicatos de base provinciales. En 2011 la Confederación lanzó, como parte de la Internacional de la Educación, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano que se planteó la tarea de contribuir desde el campo de la educación a la construcción de la Patria Grande. Se trataba, según se expresa en sus encuentros y declaraciones desde entonces, de reinventar una pedagogía emancipadora y nuestroamericana. En rigor, la CTERA y sus sindicatos de base venían desplegando instancias colectivas de encuentro, de intercambio, de sistematización de experiencias, de acuerdos interinstitucionales, de iniciativas como, Jornadas, Encuentros, Congresos Pedagógicos o las Expediciones Pedagógicas a Venezuela.

Por otro lado, se registran experiencias muy interesantes en instituciones de educación terciaria –profesorados y universidades– y también hay multitud de organizaciones, movimientos y colectivos, y desde luego docentes individuales que están trabajando en la construcción de una nueva pedagogía.

Este período tuvo así sujetos y proyectos en juego de carácter diverso e incluso antagónico. Por un lado, la política educativa promovida por el Estado Nacional avanzó en líneas de democratización

sustantivas, ligadas al mejoramiento de las condiciones materiales de enseñar y aprender, la introducción de elementos de una pedagogía propia particularmente ligada a la memoria sobre los hechos de la última dictadura, y una reivindicación de acciones reparadoras de los efectos del neoliberalismo de los años previos. Estas posiciones reparadoras y ampliadoras de derechos se deslizaron entre dos conceptos, “inclusión” y “derechos” que suponen una relación compleja y tensa, dinámica y sujeta a diversas interpretaciones. Lo enunciamos ahora sin margen para profundizar.

La idea de “inclusión” es el antónimo de la palabra “exclusión” y expresa un dilema de gran importancia filosófica, cultural, política y sobre todo práctica. Subyace en el término la idea de considerar que las mayorías sociales cuyos derechos son conculcados resultan un universo que está “fuera de la sociedad” (excluidas) cuando, en rigor, tales mayorías están incluidas íntegramente pero como oprimidas, subalternas y negadas. Constituyen un polo de los antagonismos que estructuran sociedades organizadas en relaciones desiguales de poder, de saber y de riqueza. Son parte de este polo los y las trabajadoras sin trabajo y súper explotados/as; las mujeres y disidencias sexuales sometidas al patrón patriarcal; las naciones periféricas frente a los países dominantes. En suma: nadie está ni “fuera de la sociedad” ni “fuera del mundo” sino que somos parte de unas relaciones que estructuran las sociedades y los sistemas educativos.

En segundo lugar, la idea de “inclusión” puede remitir a una relación que, desde el inicio, asume que quién está excluido y tiene derecho a la satisfacción de ciertas necesidades muy elementales (comer o la educación básica), se incorporaría a la sociedad desde un lugar asistencial y tutelado en lugar de hacerlo como sujeto pleno de derechos. Podemos señalar como ejemplo en el campo educativo la idea de que los y las jóvenes que son primera generación en el nivel secundario o universitario tendrán las condiciones para incorporarse a las instituciones educativas pero que, dadas sus peculiares condiciones de existencia o sus acervos simbólicos, no tendrán acceso a la misma educación que aquellos y aquellas que vienen de linajes familiares

con niveles de educación superior. Nos vemos obligados a hacer un nuevo rodeo: el álgido punto pone en cuestión qué se entiende por una buena educación, y aquí se confrontan perspectivas. Quienes piensan que la educación es la imposición de ciertos contenidos cuya apropiación debe ser verificada mediante un examen estandarizado verán las cosas de otro modo que quienes conciben que la educación supone un diálogo de saberes mutuamente enriquecedor entre las culturas que habitan las instituciones educativas. No decimos más aquí sobre este aspecto y agregamos un tercer elemento de la relación “inclusión/derecho”. El desafío es para una institucionalidad escolar que se ha planteado desde sus orígenes una matriz cultural excluyente. En este sentido, el nivel secundario nació en el siglo XIX como puente institucional para la juventud de las élites que luego se incorporarían a las instituciones universitarias. Desde sus inicios tales instituciones se organizaron como aparatos para la formación de las élites frente a las cuales los sectores populares exigieron incorporarse. El hecho de que la Ley de Educación Nacional de 2006 establezca la obligatoriedad de la escuela secundaria puso en el centro un problema nodal que es a la vez cultural, político, organizativo y pedagógico.

En términos de pregunta ¿cómo hacer que una institución nacida para seleccionar, discriminar y desigualar se convierta en una institución para todos y todas? En términos de la política, se producía una interpelación frontal a la tradición elitista de la secundaria y la universidad que encontró diferentes respuestas en el campo educativo realmente existente: mientras en muchos lugares se crearon nuevos formatos, relaciones, dispositivos democratizadores, en otros tuvo lugar una resistencia enconada en nombre de la vigencia de la “teoría de los dones” según la cual no todos ni todas nacían para estudiar. Las posiciones de apertura democratizadora y de cerrazón conservadora se mantuvieron a lo largo del período.

Finalmente en torno al par “inclusión/exclusión” hay algo más para decir. Y hemos dicho mucho. No sólo está en juego su significado y su alcance, o el hecho de que la necesidad de democratización

exige cambios culturales y organizacionales profundos sino que pudiéramos, dialécticamente, construir una relación dinámica entre los y las nuevos/as sujetos pedagógicos y sus procesos de aprendizaje. Puede pensarse que el sistema educativo y sus instituciones se proponen poner en diálogo los acervos culturales valiosos de la humanidad –en la transmisión de la cultura se encuentra una parte de la tarea de la educación– con las culturas que traen los y las adolescentes y jóvenes que se incorporan al sistema educativo. Diálogo que permite una transición de la “inclusión” a una “ciudadanía de pleno derecho”. En esta perspectiva no se mira esta realidad como dicotómica sino que se plantea la transición de un orden educativo a otro democrático e incluyente.

Así, advertimos que, frente a las tendencias democratizadoras de los gobiernos del período 2003-2015, hubo oposiciones dentro de las mismas comunidades educativas (así como apoyos; no nos cansa insistir en las ideas de complejidad, tensión y disputa). Pero hubo otras oposiciones emergentes de múltiples instituciones y actores arraigados en las visiones neoliberales que cuestionaron muchos de los lineamientos de las políticas preexistentes y exigieron promover la “cultura del esfuerzo”. Complementariamente, hubo una corriente fuerte que defendió (y defiende), como única visión aceptable de buena educación, aquellas dos grandes ideas que se escondían detrás del término “calidad educativa”. Es decir, la idea de que la calidad educativa era sinónimo, en primer lugar, del logro de buenos resultados de los operativos estandarizados de evaluación. Otro objetivo que se busca con la idea de “calidad educativa” remite a la formación de mano de obra eficaz, conformista y disciplinada para las empresas. Detrás de estas ideas –lo vimos en capítulos anteriores– se parapetaba una gran cantidad de supuestos, de fines (inconfesables) vinculados a la imposición ideológica y a los grandes negocios. Estamos así en presencia de una muy concreta y tangible pedagogía del sometimiento que impacta de modo brutal en las relaciones pedagógicas, las dinámicas institucionales y las relaciones pedagógicas.

Con estos avances y sus claroscuros, con estas batallas abiertas o enmascaradas, en estos escenarios que trascienden largamente las fronteras de Argentina, el 9 de diciembre de 2015, Mauricio Macri llegó a la Casa Rosada por una diferencia ínfima en la segunda vuelta del 22 de noviembre de 2015. Empezaba el turno del tercer ciclo neoliberal en la educación y en todo lo demás.

Repasemos los lineamientos, rasgos y consecuencias de la política pública del gobierno de Macri con detenimiento en el campo educativo.

La restauración neocolonial, neoliberal y neoconservadora

La rotunda desmentida de las promesas electorales de Mauricio Macri –quién aseguró que no cambiaría nada de lo que se había hecho bien y que no conculcaría ningún derecho conquistado hasta su asunción– no tardó casi nada en llegar.

En la línea de respetar la institucionalidad democrática, su primera violación el mismo mes de su asunción fue impulsar el nombramiento de dos jueces de la Corte Suprema por decreto y, también por decreto, vetar artículos relevantes de la Ley de Medios Audiovisuales. Más allá de los indicios de un gobierno muy poco preocupado por guardar las formas institucionales (los ejemplos son incontables), su política pública fue un modelo sumamente consistente. Sus primeras medidas económicas fueron congruentes en la reorientación drástica del régimen de acumulación heredado de los gobiernos kirchneristas: devaluación inicial del 60% del peso, incremento brutal de las tarifas de todos los servicios, apertura de las importaciones, reducciones salariales y de jubilaciones (por vía de ajustes de haberes menores a la inflación), despidos significativos en las instituciones del Estado (e incorporación con sueldos altísimos de nuevos y nuevas funcionarios/as) así como desfinanciamiento de programas y proyectos, masivo endeudamiento externo, etc.

En relación a la política de Derechos Humanos promovida por los anteriores gobiernos, Macri se propuso desandar el camino transitado a partir de múltiples acciones simultáneas. Una de ellas fue el desfinanciamiento estatal de las instituciones dedicadas a sostener líneas de trabajo de Memoria. También se promovió un discurso oficial de desvalorización del trabajo de los organismos o la puesta en duda de la magnitud del genocidio entre otras intervenciones emanadas directamente del propio presidente. La escucha atenta a familiares de personas condenadas por los crímenes de lesa humanidad por parte del ministro de Justicia y por el Secretario de Derechos Humanos marcó un notable viraje en el posicionamiento del Estado sobre este punto. En línea convergente, hubo denuncias por persecuciones judiciales a opositores políticos con la abierta complicidad de sectores del poder Judicial y los oligopolios mediáticos. Finalmente, el gobierno tuvo un talante represivo en la gestión del conflicto social que se expresó en variadas y sistemáticas acciones coercitivas incluyendo la desaparición o muerte de casos paradigmáticos como Santiago Maldonado y Rafael Nahuel a manos de la Gendarmería, utilizada como verdadera fuerza de choque. El encarcelamiento de opositores y opositoras políticos/as y sociales, el espionaje incluso a propios/as miembros del oficialismo marcó el tono autoritario de parte de los y las funcionarios/as del poder Ejecutivo y Judicial.

En el plano de la política internacional se produjo un alineamiento subordinado a EE. UU. y se dinamitaron los puentes con los países de la región vaciando los organismos creados en la década previa, UNASUR y Celac. Asimismo se debilitó el Mercosur y se crearon organismos como el Grupo de Lima, directamente encuadrados en las directivas del Departamento de Estado norteamericano.

En relación a la política cultural hubo una intensa labor ideológica- combinada con la ayuda de los medios y cierto mainstream académico, orientada a estimular los valores del neoliberalismo, con niveles tan profundos y audaces que sorprenden. Por ejemplo, con motivo de la celebración el bicentenario de la Declaración de la Independencia el presidente Macri hizo una interpretación francamente

neoliberal de aquél hecho: aquella voluntad de emancipación la leyó Macri, en una traducción intrépida, como lograr que cada quién tome sus propias decisiones sin esperar que otros/as le resuelvan los problemas. Esa originalidad interpretativa lo llevó a un paralelo entre aquella generación de revolucionarios con su propio gobierno. En aquella memorable pieza de 2016 pero también en la de 2019, el presidente hizo un paralelo entre la Revolución de Mayo y su gobierno, como ensayos exitosos de promover un nuevo orden.

La política social estuvo orientada al recorte de derechos, y es bueno recordar que la reforma de las jubilaciones en diciembre de 2017 fue un punto de quiebre con una parte de la sociedad que antes lo había apoyado. El gasto social tuvo requerimientos pues su política económica amplificó el universo de sectores pobres e indigentes, y por tanto la masa de recursos se redujo por otra vía: es que no hubo aumentos presupuestarios consistentes, ni con la inflación ni con la creciente masa de personas con necesidades básicas insatisfechas.

El modelo educativo del macrismo: entre desmantelamientos y restauraciones

De modos diversos el gobierno de Mauricio Macri expresó un proyecto político educativo y un modelo pedagógico muy nítidos. Repasemos someramente algunos dichos y acciones del gobierno de Cambiemos.

Una línea sostenida ha sido la descalificación de la educación pública, siendo tal vez la expresión más clara, aquella en la que Macri lamenta la suerte de aquellos/as que tienen la (mala) suerte de “caer en la escuela pública”. Este dicho fue acompañado por otros que pronunció con la misma “honesta brutalidad” el ministro Esteban Bullrich que, en septiembre de 2016, en Choele Choel –un territorio paradigmático del genocidio originario del Estado Nacional– advirtió a propósito de la senda que seguiría su política educativa. Dijo, sin vacilar, que “esta es una nueva Campaña del Desierto, pero no con la

espada sino con la educación”. Un mes más tarde agregó en el coloquio empresarial de Idea que “este sistema educativo no sirve más”, convocando a una refundación en clave de su concepto de “calidad educativa”. En noviembre, en una reunión de la UIA dijo: “Debemos articular más el mundo empresarial y el sistema educativo. Esa es la invitación que vengo a hacerles hoy” Agregó que la “educación es ganancia” (frente a la pobreza, que sería pérdida). Más aún: “La educación es apertura de nuevos mercados. Es mejora de la competitividad [...] de la productividad.” Cerró de modo contundente: “Estoy agradecido de estar parado acá. Yo no me paro como Ministro de Educación, me paro como gerente de Recursos Humanos, es lo que soy para ustedes”.

Es interesante advertir detrás de éstas intervenciones unos supuestos fuertes: la desvalorización de la educación pública, el rechazo a su actual configuración al tiempo que se produce un cuestionamiento radical a la propia historia del sistema educativo y la exigencia de su reorientación subordinándolo al requerimiento de las empresas. Pero si esos han sido algunos de los conceptos vertidos por Cambiemos, sus medidas concretas son igualmente elocuentes.

En primer lugar hubo una sustancial reducción presupuestaria que se operó por dos vías simultáneas: una aprobación presupuestaria siempre por debajo de la inflación real; y la sub-ejecución de los recursos asignados.

En segundo lugar, el despido generalizado de personal técnico del Ministerio de Educación Nacional con la descentralización de los programas educativos antes financiados y coordinados a nivel país. La indicación fue que cada provincia sostuviera con sus recursos los proyectos que considerara valiosos o viables, sin esperar nada de la Nación. La consecuencia de este modelo de gobierno y gestión, incluidos los magros recursos, derivó en una creciente fragmentación del sistema educativo nacional.

Tercero, la introducción o, más precisamente, la profundización de mecanismos de privatización educativa. Señalamos que entre las conquistas históricas del sector privado estaba en vigor el

financiamiento público de las instituciones educativas privadas; la flexibilidad curricular así como las formas laxas de contratación en los establecimientos particulares. Luego se avanzó en la tercerización de servicios que históricamente tomaba el Estado como los comedores escolares. En este gobierno se realizaron acuerdos con organizaciones no gubernamentales (ONGs), fundaciones y empresas para potenciar la capacidad de influir en la dinámica escolar así como la ampliación de negocios. Iniciativas como “Primero Educación”, integrada por más de treinta organizaciones de la sociedad civil, se proponen expresamente incidir en la política educativa. “Proyecto Educar 2050” integra la red latinoamericana Reeduca o Enseña por Argentina, y expresa distintos modos de ir socavando al tradicional sistema educativo e introducir novedades en el sentido que planteaba arriba Esteban Bullrich, por ejemplo (y muy especialmente) formando en lo que ellos y ellas denominan “nuevos liderazgos”. Hay una idea de director y docente “líderes” quiénes, en una expresa analogía con el liderazgo empresarial, asumen su iniciativa en función de los objetivos que darían cuerpo a la noción de “calidad educativa” en su doble acepción. Por un lado, asegurando aceptables niveles de rendimiento frente a los operativos de evaluación estandarizados. Por otro, formando personas productivas y entusiastas partidarias del emprendedurismo, como una de las traducciones ideológicas del “sálvese quien pueda”. Estas iniciativas van acompañadas de una dura descalificación de la docencia –a la que se tilda de tradicional y conservadora– que replica la estrategia de los años noventa en estas nuevas condiciones: se interpela a los y las educadoras como motores de la transformación y se los/as acusa al mismo tiempo de ser el principal obstaculizador a dichos cambios que, desde luego, son inobjetables y, sobre todo, inevitables.

Esta estrategia de “nuevos liderazgos” es un misil contra la idea de educador/a tradicional (o, más precisamente, contra toda idea de educador/a que pretenda correrse de los cánones tecnocráticos) y a la vez una inducción a reconvertirse en términos empresariales. Y, por supuesto, además de todo eso, es una oportunidad de negocios

inmejorable para las empresas de capacitación empresarial que encuentran una nueva veta para nuevas oportunidades de ganancias y para la expansión de la ideología correspondiente. Detrás de estos proyectos hay organizaciones comerciales de gran calado –bancos, multinacionales alimentarias, etc.– que dan sustento económico y sobre todo inspiración ideológica a las propuestas.

Varias personas con trabajo en estas fundaciones, más allá de los convenios firmados con los Estados, pasaron a engrosar las filas del funcionariado público en una interesante puerta giratoria entre fundaciones/empresas/universidades privadas y el Estado. Un caso emblemático ha sido el trabajo conjunto con la Fundación Varkey. Esta Fundación ha instituido el “premio al docente global” otorgando un millón de dólares para un/a elegido/a docente excepcional, promoviendo una cultura de la competencia y sus contrapuntos de premios y castigos. Varkey comenzó sus labores en Argentina desde octubre de 2016 a través de un programa de “liderazgo e innovación educativa”, que es una capacitación intensiva dirigida a personal directivo con la idea de incorporar criterios de gestión empresarial lucrativa en los modos de pensar las instituciones escolares.

Hay más ejemplos de diversa índole y sólo mencionamos ahora unos últimos, como el de la formación en neurociencias, que se plantea como nuevo paradigma pedagógico. O la aplicación de las Pruebas Pisa que trae aparejado no sólo un proyecto político educativo y pedagógico sino otras actividades colaterales como la provisión de tecnología o capacitación.

En cuarto lugar, hubo una gran ofensiva contra los y las trabajadores/as de la educación e intentos de modificación de las condiciones y los procesos de trabajo docente. Por un lado, un discurso que cuestionaba de todos los modos posibles a las y los educadores/as como personas resistentes al cambio y corresponsables de una crisis educativa cuya solución exigía cambios profundos y sostenidos con el horizonte de la “calidad educativa” en clave neoliberal-neoconservadora. Por otro, se asistió al deterioro persistente de las condiciones materiales de las instituciones educativas y de las y los

trabajadores/as de la educación. El escenario se vio agravado por el paralelo descenso en las condiciones de vida de los y las estudiantes y sus familias. Hubo a su vez una notable ofensiva contra los sindicatos docentes –muy especialmente contra la CTERA– y se desplegaron múltiples recursos para desprestigiar lo existente y defender una suerte de reingeniería integral de un modelo que, para el gobierno de Cambiemos, estaría ya perimido.

La formación docente se convirtió en un interesante canal para lograr varios objetivos simultáneos: profundizar el paradigma tecnocrático-empresarial con sus modelos de gestión institucional copiados del mercado, su noción de calidad educativa como sinónimo de buenos resultados de operativos estandarizados de evaluación. También la formación ha servido para ampliar los márgenes de negocios por vía de paquetes de capacitación a ONGs y Fundaciones. La contrapartida de este movimiento ha sido el debilitamiento relativo de las instituciones públicas de formación docente.

Los cuatro años de gobierno de Cambiemos han tenido un efecto devastador en el sistema educativo nacional, bajo la única dirección que podía tener el proyecto neoliberal, neoconservador y neocolonial encarnado por Mauricio Macri; reducción presupuestaria, fragmentación del sistema educativo creciente, ampliación de los procesos de mercantilización educativa, reconfiguración de los mecanismos de gobierno y control de la educación, nuevos pasos en la redefinición de los fines de la educación, reorganización del proceso de trabajo docente, precarización de sus condiciones de contratación, la creación de un “nuevo sentido común pedagógico”, la creación de dispositivos para estos objetivos; etc. Esta dislocación de la vida de las instituciones educativas y de la propia realidad de cada educador y educadora fue un modo muy eficaz de desestructurar no sólo las líneas de política educativa previas, y las construcciones a nivel del movimiento pedagógico. La angustia del colectivo docente y el empeoramiento de las condiciones de existencia obligaron a postergar las discusiones en torno a la construcción de una pedagogía nuestro-americana y emancipadora. Hubo que priorizar las muy maltratadas

condiciones de trabajo de educadores y educadoras e ir enhebrando respuestas al acelerado proceso de deterioro de las condiciones de vida de amplios contingentes de estudiantes y sus familias. Si esta política pública no pudo instalarse plenamente en los instrumentos, en las relaciones, en el imaginario del sistema educativo (aunque se ensayaron múltiples acciones en esta dirección), logró desarticular las construcciones previas.

La Ciudad de Buenos Aires como gran laboratorio neoliberal

En este caminar, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se convirtió en un gigantesco laboratorio para avanzar en el rumbo señalado. Sólo haremos algunas breves referencias a dos líneas de política educativa impulsadas por el gobierno del PRO en este período 2015-2019.

Una es la denominada “Secundarias del Futuro”. El caso es de lo más revelador, pues fue tomando cuerpo a través de la prensa –así se enteraron las comunidades educativas– y con un *power point* que fue seguido por un documento denominado “La Secundaria que Queremos”. Partiendo de un diagnóstico de crisis de las instituciones escolares del nivel secundario, surgen unas propuestas impactantes: reducir el tiempo presencial en la institución a un 30% del tiempo habitual y ocupar, el 70% restante, en la autoformación bajo la supervisión de tutores/as virtuales en los hogares. El último año se destinaría a la formación en empresas a través de pasantías. Puede verse que estas propuestas se alinean con varias ideas difundidas por las usinas neoliberales, entre otras el Banco Mundial quien en su documento “Profesores excelentes” introduce, entre otros conceptos, el de que lo importante es que los alumnos y las alumnas aprendan, no importa dónde ni cómo. Movimiento convergente con el *Homeschooling* (o educación en el hogar). La pandemia ha sido una plataforma muy funcional a la generalización de este modelo educativo. Pero agreguemos que el confinamiento para reducir los contagios también ha sido un lugar en el cual se plasmaron prácticas muy fértiles: trabajo

colectivo entre docentes, construcción curricular a partir de intercambios profundos sobre el para qué y el cómo educar en tiempos de pandemia; crecientes vínculos entre escuela y comunidad; algunos rasgos de gran creatividad en el uso de dispositivos de la modalidad virtual. En suma, un escenario donde se prefigura la posibilidad de cambios profundos en la educación realmente existente. Pero –como en todas las esferas– hay caminos posibles muy diferentes, inclusive antagónicos.

Otro ensayo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue la creación de la UNICABA para “formar maestros/as”. Esta creación se propondría formar trabajadores/as de la educación en línea con el paradigma político educativo y pedagógico neoliberal. Y con ello, a la vez, desmontar los Institutos de Formación Docente cuya tradición centenaria y sus gobiernos democráticos pueden alejarse del ideario defendido por los apologistas de Cambiemos (PRO).

En los años sesenta hubo tres movimientos que fueron retomados en las actuales propuestas para la educación: la pedagogía por objetivos, la enseñanza por ordenador y la teoría del capital humano. Engarzadas ahora en el proyecto neoliberal y en procesos de avance hacia la Cuarta Revolución Industrial son retomadas como componentes de un proyecto orgánico que presenta una muy curiosa consecuencia: con las más modernas herramientas, la pedagogía neoliberal hunde sus raíces en la historia larga de la pedagogía tradicional y vuelve a poner el centro en la transmisión de un conocimiento adocenado, oficial, muerto y exhibido como el fin de una educación “de calidad”. El neoliberal-conservadurismo tiene su pedagogía, no solamente un modelo de negocios o un proyecto político-educativo. Y tiene, con su pedagogía, su didáctica.

Como hace tres siglos o un poco más y tras retóricas tecnocráticas, se intenta subordinar a todo sistema educativo, a sus instituciones y a los y las educadoras detrás de la remozada idea de “calidad educativa”. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires pudieron avanzar en estas políticas parcialmente, dadas las significativas resistencias de la comunidad educativa.

En el plano nacional hubo, sin embargo, al menos dos factores que impidieron avances mayores en la estrategia cambiemita (por “Cambiamos”) de destrucción y reinención de una educación. Un factor es la existencia de aguerridos colectivos docentes— en muchos casos bajo la dirección de los sindicatos de educadores y educadoras— que resistieron de diversos modos las iniciativas oficiales. Se registraron acciones de profundo impacto colectivo: desde multitudinarias movilizaciones callejeras a iniciativas como la Escuela Itinerante, que recorrió el país abriendo espacios públicos de discusión para denunciar lo que estaba ocurriendo por culpa y responsabilidad de esa política educativa.

Entre las consecuencias más dolorosas de las políticas neoliberales es preciso hacer referencia a la muerte de dos personas de la comunidad educativa de Moreno por la desidia del gobierno en la Provincia de Buenos Aires. Hubo una gran cantidad de efectos en la aplicación de estas políticas públicas pero tal vez un daño irreparable ha sido el costo de lo que pudieran considerarse sendos asesinatos. Esta calificación obedece a que las muertes de Sandra Calamano y Rubén Rodríguez, como consecuencia del estallido de las instalaciones de gas en una escuela de Moreno, ocurrieron por no atender a sucesivas denuncias por el mal estado de dichas instalaciones. Esa experiencia trágica abrió un proceso de resistencia activa, haciendo del espacio público de Moreno una escuela.

Entre otras cosas, la oposición silenciosa en las aulas o múltiples acciones en distintos niveles del sistema educativo —en particular en las Universidades Públicas— jalonaron el camino de resistencias y, en ocasiones, de creaciones alternativas. Como señalamos párrafos atrás, en todos estos procesos las agendas de los colectivos docentes plantearon prioridades diferentes frente a la política pública respecto de proyectos políticos democratizadores.

Si la política económica y social bajó el poder adquisitivo del salario y empobreció a las comunidades educativas, si los edificios colapsaron por la deserción del Estado, si se cerraron programas nacionales y se angostó hasta la nada misma la entrega de

computadoras y libros entonces esos derechos perdidos pasan al centro de la escena.

La angustia y la carencia dificultan los objetivos planteados en la etapa anterior de construir una pedagogía propia. Ralentizan una tarea histórica de creación de una pedagogía propia, y tales retrocesos en educación son un aspecto del retroceso general de la región (y el mundo) en este período. Sin embargo, la acción defensiva de instituciones y colectivos ha obturado al proyecto educativo neoliberal, neoconservador y neocolonial.

Por el otro, la inercia histórica de las estructuras no puede ser simplemente demolida por decreto y esta es una razón de peso por la cual se vieron frustrados, en gran parte, los afanes refundacionales de la ingeniería macrista. Los cambios de la envergadura que propició el gobierno del PRO requerían además una gran dosis de recursos, de paciencia, de tiempo y aun así su éxito es muy poco probable por el lugar subordinado, enajenado e intensificado del trabajo docente. En definitiva, el horizonte propuesto para los y las docentes era la precarización contractual, la reconfiguración de su tarea como “aplicadores/as” de paquetes pedagógicos construidos por expertos/as, su reducción al papel de “instrumentos parlantes” de un dispositivo didáctico y pedagógico que exacerba los rasgos de enajenación y empobrecimiento del trabajo docente y de su remuneración.

En diciembre de 2019, tras cuatro largos años de restauración neoliberal, neoconservadora y neocolonial el gobierno de Cambiemos fue derrotado ampliamente por la fórmula de Alberto Fernández y Cristina Fernández de Kirchner.

Las nuevas autoridades se han propuesto –en condiciones muy difíciles– reconstruir al sistema educativo bajo una nueva clave político-educativa: la reafirmación de la educación como un derecho social, ciudadano y humano. Las difíciles condiciones existentes producto de cuatro años de neoliberalismo se vieron agravadas por la yuxtaposición de la crisis provocada por la pandemia.

Lo que ha ocurrido en el mundo en el escenario de la epidemia global ha dejado una evidencia incontestable: el neoliberalismo no

puede dar respuesta a una amenaza contra la salud de los Pueblos pues ha vaciado los sistemas de salud al privilegiar la acumulación incesante de capital a través de una economía especulativa de casino. Tal es la crisis abierta por este proyecto que la vocería más reputada del mundo, el *Financial Times*, hizo la siguiente afirmación editorial en abril de 2020:

Las reformas radicales, que revierten la dirección política prevaleciente de las últimas cuatro décadas, tendrán que ponerse sobre la mesa. Los gobiernos tendrán que aceptar un papel más activo en la economía. Deben ver los servicios públicos como inversiones en lugar de pérdidas, y buscar formas e hacer que los mercados laborales sean menos inseguros. La redistribución volverá a estar en la agenda, los privilegios de los ancianos y ricos en cuestión. Las políticas hasta hace poco consideradas excéntricas, como los impuestos básicos sobre la renta y la riqueza, tendrán que estar en la agenda. (Žižek, 2020).

Tras el triunfo de Alberto Fernández –que marcó el cierre del tercer experimento neoliberal en Argentina– ocurrió el fenómeno universal e inédito de la pandemia provocada por el COVID-19.

Su paso –que retomaremos en el próximo capítulo– desnuda verdades que las corrientes críticas habían señalado: el neoliberalismo es un proyecto civilizatorio agotado incapaz de dar respuesta a las necesidades de reproducción de la vida en el planeta. Es por eso que las voces más lúcidas están planteando la exigencia de una transición a un orden viable. Pocos/as son quienes se animan a defender al viejo régimen, a la vez que entre los/as críticos/as de este capitalismo de casino presentan alternativas de distinto alcance, contenido y forma. En tiempos de transición histórica, tales fuerzas convergentes y la existencia de múltiples matices resultan hechos comprensibles. En los capítulos precedentes hemos llegado hasta este justo momento en que una pandemia viene a exhibir un límite histórico. En tal sentido es posible anticipar que en un período históricamente breve la sociedad humana deberá encontrar nuevos cauces civilizatorios, y

así como estimamos imposible que el orden social continúe tal como está, advertimos que el futuro, brumoso, abre promesas esperanzadoras como horribles. Nada será como ahora, pero no está escrito que el porvenir sea mejor (aunque puede serlo y ponemos nuestro empeño diario en esta salida).

En nuestro siguiente capítulo nos proponemos habilitar, de modo muy provisorio, dos grandes tópicos de agenda muy actual. El 29 de diciembre de 2020 tuvo aprobación en el Senado de la Nación la ley del aborto legal y gratuito tras décadas de luchas del movimiento feminista. Este punto de inflexión del movimiento por la igualdad entre hombres y mujeres y por el reconocimiento y visibilización de las disidencias sexuales, es un momento en una lucha que viene desplegándose hace mucho tiempo. Y deja planteada una gran labora para el campo de la educación. Se trata de reconstruir una historia de las mujeres y disidencias en el campo de la educación que haga visibles sus innumerables aportes a la construcción de una pedagogía democrática y liberadora. O, para precisar, hubo mujeres para todos los proyectos: los emancipadores y los domesticadores pero, a la hora de escribir la historia, las mujeres y disidencias han sido invisibilizadas de manera sistemática salvo alguna muy honrosa excepción. En nuestro próximo capítulo intentaremos hacer un pequeño aporte para saldar esta deuda con el conocimiento y el reconocimiento de aquellas maestras cuyas huellas han dejado un acervo valioso pero no han sido reconocidas del mismo modo en los libros de pedagogía, de política educativa, de historia de la educación o de didáctica. Muy lejos estaremos en este libro de resolver esa gran asignatura pendiente pero, apoyándonos en algunos textos muy luminosos publicados en los últimos años, trataremos de hacer visible esas marcas del pasado, esas verdaderas memorias del porvenir.

Otro tópico del próximo capítulo se referirá a la pandemia como escenario pedagógico en sí y, también, como campo de disputa de los proyectos pedagógicos entre los cuales se libra la suerte de la educación en la pos-pandemia.

Capítulo 14

Las luchas de las mujeres en educación

En este anteúltimo capítulo nos proponemos abordar un tópico de reconocida trascendencia y actualidad. Las luchas por la igualdad de géneros existen desde los orígenes del patriarcado: hace tiempo la ciencia social crítica ha revelado que donde hay relaciones de opresión se despliegan acciones de resistencia. Siendo así en los últimos años y particularmente en Argentina se ha desarrollado un masivo, heterogéneo y original movimiento feminista cuya influencia pública es creciente. Su irrupción –que expresa, a nuestro juicio, la resultante de una larga historia de luchas– ha implicado un verdadero sismo en todos los planos de la vida colectiva. Y, desde luego, el campo de la educación no ha salido indemne de estas novedades de época. La tradicional omisión del reconocimiento del papel de las mujeres en la educación es una de las caras del dominio cultural del patriarcado y, desde luego, no estamos en condiciones de resolver tamaña injusticia en este libro. La próxima sección de este capítulo será apenas una humilde apertura de un programa de trabajo que permita avanzar en la actualización del papel de las mujeres y las disidencias en el campo de la educación.

Feminismos y educación: un largo camino hasta el presente

El movimiento feminista y los colectivos de las disidencias vienen redoblando sus esfuerzos –con eficaces resultados– para dar nuevos pasos hacia la construcción de un orden común más justo. Dan batalla en torno a la redistribución igualitaria de bienes materiales y simbólicos; al reconocimiento de la diversidad y a la exigencia de participación real de esa ciudadanía diversa en la construcción de un proyecto colectivo.

Tras milenios de predominio, el patriarcado ha sido y es materia de agudas críticas. A la creciente producción de argumentos para superar esa relación de dominación se van enhebrando propuestas de superación de las relaciones de desigualdad que el capitalismo ha prohiado y estimulado.

Por ejemplo, en el plano de los ámbitos de gobierno y poder, la participación de varones en distintas instituciones educativas está sobrerrepresentada, a la inversa del lugar de las mujeres y disidencias. Tales inequidades se han ido reduciendo gracias a luchas y creaciones que tienen décadas y siglos, si bien tales luchas y creaciones han intentado con bastante éxito ser invisibilizadas por la cultura hegemónica. Hoy van recuperándose esas memorias y cimentan la búsqueda y construcción de nuevas relaciones con el horizonte de la igualdad.

La postergación de la mujer y de las disidencias, afirmamos, es ostensible: en las jefaturas de empresas privadas o públicas hasta en la composición de las cámaras legislativas,¹ así como en los elencos

¹ Durante la década de 1990, específicamente desde la aprobación de la Ley 24.012 de cupo femenino en 1991, la participación de mujeres creció considerablemente. Aquella ley estableció un piso de 30% de mujeres en las listas legislativas. Sin embargo, la aplicación del cupo femenino en el Senado se retrasó hasta 2001, año en que la elección comenzó a ser directa. Luego del impulso inicial, durante la última década se han registrado oscilaciones en la participación femenina en ambas Cámaras, sin superar nunca el 45%. En 2017 se produjo un hito en el tema al sancionarse por ley la paridad de género para las listas de cargos electivos y partidarios. De esta manera, las listas legislativas deberán tener, a partir de 2019, el 50% de candidatas mujeres de forma

ministeriales, la desigualdad es contundente. Otra vez también aquí, las luchas van transformando gradualmente hacia esquemas menos desiguales. Las mismas injusticias, las mismas luchas, y lentas transformaciones ocurren también en el campo de la educación. Un modo de plasmar es la injusta distribución de cargas y reconocimientos, lo ha dicho de una y mil maneras el amplio movimiento feminista y de disidencias sexuales. Otro modo de consagrar la desigualdad es la invisibilización de las luchas por la igualdad de género.

El campo de la educación es un lugar donde se manifiestan intensamente esas relaciones de desigualdad así como de luchas por superarlas. Hace mucho tiempo se viene desplegando una silenciosa pero eficaz labor de investigación que permitió recuperar parte del legado de las mujeres educadoras que poblaron los escenarios pedagógicos en Argentina, la región y el mundo. Dora Barrancos visibilizó valiosas aportaciones en este sentido. Queremos resaltar especialmente el esfuerzo colectivo que concluyó en el libro de dos tomos *Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones* (2020), compilado por Eduardo Mancini y Mariana Caballero. Este trabajo fue producto de la convocatoria a una gran cantidad de educadoras y educadores, invitadas e invitados a recuperar el legado de un significativo universo de mujeres que dejaron su huella en las instituciones educativas. Con una mirada dialéctica, no sólo se desarrollan experiencias y pensamientos de educadoras en clave del feminismo, de defensa de la organización sindical, de la exigencia de una política educativa que amplíe derechos, de valiosas innovaciones pedagógicas. También se deja constancia de otras mujeres que fueron funcionales y eficaces intelectuales orgánicas de aquél orden educativo fundacional. El modelo de instrucción pública combinó extraña y

intercalada y secuencial. Luego de la primera elección con paridad, para el bienio 2019-2021, la Cámara baja quedó conformada por 106 mujeres, las cuales representan el 41,2% del total e implica un aumento de casi 3 puntos en comparación con la legislatura anterior (2017-2019). Por su parte, el Senado está conformado actualmente por 29 mujeres, equivalente a una participación del 40,3% del total, prácticamente igual a la composición del bienio anterior. En la Cámara Alta, en 1995 las mujeres eran el 2,8%. Los números son claros en términos de avances igualitarios en la representación.

exitosamente elementos oligárquicos y democrático-liberales lo que le da su tono particularmente contradictorio.² Hubo, pues, mujeres que forzaron los límites ampliando miradas, conquistando derechos, construyendo relaciones y experiencias trascendentes. Y otras que contribuyeron al refuerzo de la educación hegemónica.

Esta sección se propone recorrer algunos aportes en torno a cuestiones que –como ocurre con otros linajes resaltados en este libro– más bien abren caminos e interrogantes. No son desarrollos amplios y extensos, sino apuntes introductorios a temas que merecen ser profundizados. Repasamos tópicos sobre las concepciones pedagógicas y la innovación, el lugar de la mujer, las creaciones sindicales que resultan temas de indudable pertinencia y relevancia en la actual coyuntura histórica.

Concepción de niñez, fundaciones y algunas innovaciones pedagógicas

El sistema educativo formal ha sido escenario de una conflictiva coexistencia de concepciones pedagógicas a partir de cosmovisiones diferentes y antagónicas. ¿Qué idea de niña y niño debía ser el soporte filosófico, epistemológico, pedagógico y didáctico en las escuelas argentinas? Elegimos una definición de Dolores Dabat, por su profundidad explicativa y porque, sin duda, tuvo una cierta aceptación en buena parte del colectivo docente en Argentina:

La enseñanza es sólo una de las formas en que el maestro deba aproximarse al niño, la otra, la más amplia, la que nace del derecho natural de la infancia a ser comprendida y dirigida, en la que se fundan las leyes biológicas, la que nacía con el nombre de paidología, esa escapaba a nuestra pedagogía que era objeto de lecciones programadas

² En el libro *Maestras Argentinas. Entre Mandatos y transgresiones* (2020) encontramos ejemplos ilustrativos de posiciones reproductoras del orden, en los artículos sobre Rosa del Río (pp. 163-167) o el titulado “Santas Mujeres de la República” (pp. 169-173).

y de práctica diaria. El niño concebido en la integralidad de sus manifestaciones quedaba reservado al hogar o estaba condenado a no ser auscultado nunca por nadie y en todo caso quedaba vedado a la curiosidad del maestro, tal como la escuela elemental estaba organizada [...] Era menester interpretar más al niño para lo cual era necesario correlativamente darle la oportunidad que se manifestara. Sobre este punto se asentaba la reforma pedagógica. (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 235)

Se trata, veremos, de una contundente respuesta a las concepciones tradicionales que ponen en el centro excluyente de sus (pre)ocupaciones la transmisión de conocimiento.

Leticia Cossettini agregaba:

La educación necesita, para que el hecho educativo ocurra, de una buena formación intelectual, pero también de la pasión, del amor por la gente, del compromiso solidario ante los problemas concretos de la gente. Por una parte, hay que respetar las inquietudes infantiles, y por otra, para poder respetarlas y cultivarlas de verdad, hay que realizar una planificación casi total de las actividades. Nuestros niños aprendían matemática caminando, contando árboles y no sentados en silencio dibujando signos o palotes sobre el papel. Llegábamos a la abstracción partiendo de lo material... tratábamos de crear día a día una clase distinta. Le teníamos alergia a la rutina. Yo creo que cuando la rutina llega, el aprendizaje se termina y el maestro también. Se muere la alegría, porque el niño cambia, crece, es siempre diferente. (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 276)

Es claro que aquí hay una concepción pedagógica que incluye reflexiones sobre los fines de la educación pero también sobre los medios. La traducción didáctica de las ideas educativas y las cosmovisiones más amplias de sociedad, de ser humano o de niñez era parte del desafío del educador y la educadora.

El concepto de niñez y de pedagogía es una plataforma conceptual de primer orden para estructurar un proyecto educativo. Pero junto a esa definición es preciso construir en otras dimensiones

complementarias: la política educativa y, en un plano más concreto, la cuestión metodológica y didáctica.

Respecto de la política educativa –y en relación al lugar de las educadoras– es importante retomar los afanes fundacionales de las élites liberales y, dentro de ellas, ver el lugar que tuvo Domingo F. Sarmiento. Su perspectiva impregnó fuertemente la inspiración y orientación originaria al crear al Sistema Educativo Formal en Argentina. Una apuesta muy fuerte que hizo Sarmiento fue promover la venida de unas setenta maestras de EE. UU. portadoras de concepciones ligadas a la escuela nueva o activa y que, de algún modo, incidieron en una cultura fundada en esa filosofía educativa, y sus correlatos pedagógicos y didácticos. Hennie Eliza Howard, Sara Boyd, Mary Morse, Margaret Louise Collord, Alcinda Morrow, Emma Caprile, Anna Jochinsen, Carherine Dodd son algunos de los nombres que abrieron surcos a través de instituciones de formación docente y de jardines, escuelas o colegios propiamente dichos.

En su trabajo fundacional –para el cuál miró atentamente otras experiencias educativas en EE. UU. y en Europa– Sarmiento estableció la necesidad de implementar el nivel inicial como nexo entre las familias y el Estado. Decía en 1848 que debía instalarse el Jardín de Infantes en Argentina dado que había que trabajar sobre el objeto de “modificar el carácter, disciplinar la inteligencia para prepararlo para la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria” (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 153). Juana Manso impulsa el primer Jardín de Infantes en 1870 con maestras identificadas con los principios de Froebel, y crea un currículo “orientado hacia las actividades musicales, los juegos gimnásticos, el baile y todas las propuestas que fortifiquen el cuerpo según las leyes de la salud, así como la preparación de la mente para comprender las relaciones con la sociedad” (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 153). En este proceso, Sara Chamberlain de Eccleston –maestra contratada desde EE. UU.– llegó a la Argentina en agosto de 1883, un año después del Primer Congreso Pedagógico y el año previo a la sanción de la Ley 1420, acompañada de ocho maestras y su hija

de 14 años. Se le asignó la organización y dirección de un Departamento de Educación Infantil. En los primeros años del siglo XX en Capital Federal hubo una ofensiva contra los jardines de infantes, y es conocido que Leopoldo Lugones fue su cara visible. En 1905 se logró el cierre del profesorado porteño creado por Sara. Como anotó en su diario personal: “Siempre es lenta la marcha de las nuevas ideas. Hay siempre lucha hasta que el público las acepta y todos los que llegan a ser discípulos de tal innovación tienen que soportar críticas y advertencias injustas” (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 154). Otras grandes referentes de la educación inicial, como Rosario Vera Peñalosa o Margarita Ravioli aportaron sus esfuerzos para la generalización del nivel inicial con esta impronta escolanovista. Y paso a paso se fue expandiendo a lo largo de las siguientes décadas.

Otra notable educadora –Florencia Fossatti– plasmó varias innovaciones de gran calado asociadas, por un lado, a los fundamentos escolanovistas y el desarrollo de los centros de interés en los y las niñas. Tuvo un accionar muy intenso a favor de la educación popular y democrática dentro de las instituciones escolares públicas pero sufrió persecución y sanciones que llegaron a la exoneración del cargo. Sus ideas pedagógicas –que brotan de sus reflexiones pero también de sus ensayos prácticos– se plasman en su escrito *El Alegato Pedagógico...* donde afirma:

Nuestra concepción de la escuela popular nos apartó, en los hechos, del pragmatismo deweyano, que plantea para la infancia y la adolescencia de las clases laboriosas, una educación puramente intuitiva y practicista, sin vuelo intelectual, dislocando así el objetivo y el proceso correspondiente de la educación integral, alma mater de nuestra posición progresista y democrática en materia pedagógica, pivote y norte de los pedagogos argentinos en la realización de una escuela concordante al concepto con que la delineó la ley 1420. (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 135)

Más allá de su particular interpretación del significado de la ley 1420, el proyecto educativo de Florencia Fossatti suponía una ligazón muy

clara entre teoría y práctica, hacia una escuela integral y para la vida. Su posición, vale consignar, representaba a una corriente intensa de educadoras y educadores argentinos. Creó los “tribunales infantiles” como un lugar de ejercicio democrático del poder y de formación para ciudadanos/as –gobernantes donde las reglas se fijaban colectivamente y su transgresión era juzgada por la comunidad escolar. Estas novedades en la pedagogía se instalaban en un campo muy sensible: la política y el poder como construcción democrática se integraban a la dinámica institucional y al gobierno de la escuela.

En este apartado intentamos dar cuenta del muy significativo lugar de las mujeres en al menos tres dimensiones muy importantes de la educación sistemática. En primer término, por el posicionamiento pedagógico, la idea de niñez y la educación necesaria en función de tales concepciones, fines, etc. En segundo término, en la fundación y consolidación del Sistema Educativo Formal. Y, finalmente aquí, en relación a innovaciones pedagógicas así como en experiencias de democratización del poder en la institución escolar y en el aula. Otro punto que nos parecía de vital importancia –y que trataremos a continuación– es una muestra de discursos y acciones en términos de la reivindicación de la mujer.

El lugar de la mujer

La configuración del Sistema Educativo Formal en Argentina –como reflejamos apenas párrafos arriba– estuvo fuertemente atravesada por el lugar de las mujeres. La educación heredada de la Colonia, sin embargo, no concebía ninguna relevancia a la mujer ni como educanda ni como educadora. Las mujeres simplemente eran un apéndice instrumental del hombre.

Muy tempranamente Juana Manso, a la sazón co-creadora del proyecto de Domingo F. Sarmiento, escribía a propósito de la educación de las mujeres:

Todos mis esfuerzos serán consagrados a la ilustración de mis compatriotas y tendrán a un único propósito: emanciparlos de todas las preocupaciones torpes y añejas que les prohibían hasta hoy hacer uso de su inteligencia, enajenando su libertad y hasta su conciencia a autoridades arbitrarias en oposición a la naturaleza misma de las cosas. Quiero y he de probar que la inteligencia de la mujer, lejos de ser un absurdo o un defecto, un crimen o un desatino, es su mejor adorno, es la verdadera fuente de su virtud y de la felicidad doméstica porque Dios no es contradictorio en sus obras y cuando formó el alma humana no le dio sexo. (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 40)

En la historia del sistema educativo hubo constelaciones conflictivas en torno a las creaciones y desarrollos de sus estructuras, sus supuestos, orientaciones, dispositivos. En cada construcción concreta se expresaba la batalla de puntos de vista. He aquí interesantes contrapuntos y evoluciones. Veamos sólo a modo de ejemplo lo ocurrido en el ámbito de la educación física.

Por un lado, las concepciones pedagógicas oficiales –como el currículo de las escuelas primarias de la Capital de 1888- incluían ejercicios físicos, juegos y excursiones para niños y niñas. Sin embargo, se fue desplegando una orientación hacia los niños y a finales del siglo XIX hubo una incorporación masiva de profesores varones egresados del Club Gimnasia y Esgrima y del Ejército, quienes se abocaron a la formación de niños inspirados en el ideario de la formación militar. Un educador, Enrique Romero Brest, disputó esa concepción de educación física, hasta cierto punto, planteando la especificidad disciplinar, –la pedagogía y la didáctica– e institucional, –la escuela como lugar natural para esa formación–. Romero Brest escribía en 1912 en la Revista *Educación Física* que “las instituciones militares no tienen la capacidad suficiente de orden técnico, pedagógico o científico, necesarios para llevar a buen término una obra eminentemente escolar, como es la escuela” (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 80). Esa definición “desmilitarizante” de la actividad física en las instituciones escolares está fundada en un juicio pedagógico, y constituyó para nosotros y nosotras un paso adelante en una idea

menos jerárquica en el uso del cuerpo y sus ejercicios. A la vez, este elemento se acompañó con distinciones sexistas, traducidas en que cada género tuviese un modo específico y diferenciado de práctica gimnástica. Mientras que para Romero Brest los ejercicios varoniles debían estimular valores como fiereza, voluntad, energía, disciplina, a las mujeres les tocaba el cultivo del decoro, el pudor, la gracia y la elegancia. Estos valores guiaban el diseño de didácticas y actividades diferenciadas.

Hubo frente a esta perspectiva patriarcal respuestas de maestras mujeres –como Ana A. De Montaldo, Agustina Maraval y sobre todo Berta Wernicke– que desafiaron esa mirada pedagógica sexista.

En el caso de Ana de Montaldo, aportó reflexiones como por ejemplo que la diferencia de caracteres no respondía a una estructura biológica infranqueable sino a un modelo de socialización que distribuía esos roles diferenciados. Agustina Maraval participó en el Congreso Feminista de 1910 y alentó la creación de clubes femeninos señalando que “la educación física de la mujer es indispensable para obtener su independencia moral y social, y es un buen factor importante para la evolución de su mentalidad” (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 82). Berta Wernicke fue aún más radical en su planteo:

La mujer debe tomar gusto por los juegos al aire libre, sin que por ello pierda nada de su dignidad de mujer, sin que por eso esté expuesta a llegar a ser una copia ridícula del hombre. [...] La niña es tan amiga de la actividad y del movimiento como el varón: la carrera, el salto en la soga, los juegos a la pelota gustan tanto a uno como a la otra. Es un error creer que esos movimientos no sean de su agrado ni naturales en ella. (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 83)

Así, muy tempranamente se libraron disputas en torno a los derechos de las mujeres, en este caso, referidas a la educación física. Los esfuerzos intentaron encaminar un proyecto no patriarcal, capaz de lograr el equilibrio entre las diferencias y las igualdades. Este es un ejemplo de los tantos existentes en la historia de la educación donde

la igualdad feminista se hace presente en discursos, en prácticas, en disputas contra las ideologías de género.

También en esta etapa fundacional estuvo presente el discurso de una educación sexual. Una de sus referentes más importantes fue Raquel Camaño, fundadora del Centro Socialista Femenino, participante del Comité Pro-sufragio femenino que organizó su primer congreso en 1907 y quien fue impugnada en la facultad de Filosofía y Letras, para la cátedra de Ciencias de la Educación, por el solo hecho de ser mujer. En 1910 presentó una ponencia en el Congreso de Higiene Escolar realizado en París titulada “La Cuestión Sexual” y organizó en 1913 el Primer Congreso del Niño. Si bien su mirada estaba impregnada de concepciones biologicistas e higienistas, confrontaba con las posiciones reaccionarias sostenidas por la Iglesia Católica y auguraba “pasarán años, muchos quizás, para que los padres vean la importancia de la educación sexual. [...] El Estado debe difundirla y dar clases” (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 117).

Las cuestiones del cuerpo y la igualdad de géneros han sido así nudos conflictivos de la historia de la educación, que se desplegaron desde la misma fundación del Sistema Educativo Argentino y hoy tienen sus actualizaciones como por ejemplo en las luchas en torno a la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral o las discusiones en torno a las concepciones sobre educación física.

Carmen Peñaloza, y una política educativa feminista en San Juan

Una experiencia muy significativa en relación al papel de la mujer y la política educativa, ocurrió durante los gobiernos de los hermanos Federico y Aldo Cantoni en San Juan en los años veinte y treinta del siglo XX. Ellos construyeron una política pública que tuvo como uno de sus efectos la creación de instituciones educativas innovadoras con la participación fundamental de la maestra Carmen Peñaloza. En términos de la orientación política, se trató de un proyecto que

apuntó a fortalecer la producción local, avanzar en procesos de justicia social y ampliación de derechos.

Una Convención Constituyente de 1927 tuvo como corolario el establecimiento del derecho de las mujeres a elegir y a ser elegidas. También se promulgaron una serie de derechos sociales así como la separación entre la Iglesia y el Estado. El 8 de abril de 1928 las mujeres sanjuaninas votaron por primera vez, acto por el cual fue electa Dora Castellano de Merlo como concejal de la capital provincial así como Eva Araya Pocous de Collado y Emilia Correa, fueron elegidas jefas de municipios. Fueron las primeras mujeres electas en América Latina para cargos legislativos y ejecutivos.

En cuanto al proyecto político educativo de los hermanos Cantoni, hubo expresos intentos de vincular el trabajo al currículo. Carmen Peñaloza tenía un enfoque pedagógico convergente con esta direccionalidad, al punto que asume como Directora General de Escuelas en 1932. Dice:

Los problemas de la aritmética son todos asuntos nuestros, producción, cosecha, exportación; no como simple informe sino para que experimenten y conozcan la realidad... Se ha dotado a las escuelas de la provincia de material escolar nuevo; se va sustituyendo el aula por la sala de trabajo, ya sea de física, química, biología, ciencias sociales; las clases de naturaleza se dan en presencia de la misma y no siguiendo un programa lineal sino de oportunidad; se estimula la investigación y se entiende que cada niño la realiza lo mejor posible; el maestro señala errores dejando a éste la autocorrección, es guía, consejero. De cada mesa le consulta particularmente, en los laboratorios no entrarán a aprender un tema de física, química o biología sino a buscar la solución de una situación vivida, o solucionar su propio problema. (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 230).

Carmen Peñaloza crea la Escuela Normal de Maestros del Hogar Agrícola, una institución que se organiza en función de estos criterios políticos, epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos. El proyecto educativo concebía a los saberes provenientes del

mundo del trabajo como conocimientos que integraban las trayectorias escolares desde la primaria, configurándose así una suerte de “escuela del trabajo”. Junto a la Escuela Normal se crearon 18 escuelas profesionales para mujeres, como política pública orientada a fomentar la independencia económica de las sanjuaninas, contracara de los derechos políticos reconocidos por la Convención Constituyente de 1927. Como afirma el diario *La Reforma*, la creación de estas instituciones:

...significará terminar con los prejuicios anuladores que atan hoy en día a la mujer esperanzada únicamente en la constante persecución del marido. Podrá la mujer que termine sus estudios en estas escuelas, verdaderos centros de educación práctica, adquirir una noción más exacta de sus deberes y de sus fuerzas, empleando su inteligencia en la doble satisfacción del trabajo recompensado y la ayuda provechosa para el hogar; contribuyendo así a su mejoramiento y elevando a su vez, el sentido de libertad e independencia del que carece hoy en absoluto, debido al anacrónico y escolástico sistema que anteriormente regía a la enseñanza. (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 231).

En el nivel primario se crearon huertos para aprender a sembrar y a la vez para el estudio de la composición del suelo y la vida vegetal; algunas escuelas contaron con colmenares y criaderos de gusanos de seda, talleres de carpintería y espacios para la actividad gimnástica. También en 1932 se crearon escuelas rurales de tipo intermedio con contenidos para el trabajo campesino pero también con pequeñas industrias para la granja. En el nivel secundario se crearon escuelas nocturnas y granjas-escuelas para ambos sexos, y una escuela para capataces mineros y otra de carpintería.

También hubo jóvenes becados/as para las carreras de ingeniería hidráulica, minería, química de Universidades de Estados Unidos, Alemania, Italia y Francia. Por otra parte, se establecieron políticas sociales hacia la niñez empobrecida formando cooperadoras escolares, distribuyendo la copa de leche y creando una Casa Hogar para niños y niñas abandonados/as y madres solteras, pensada como un

espacio para que sus habitantes vivieran y se fortalecieran, no como mero asilo de reclusos/as.

Edgardo Ossana y Teresa Artieda caracterizan este proyecto educativo en el que se resalta:

[...] la expansión de los sectores populares, la creciente importancia de la mujer como nuevo sujeto social, las vinculaciones del sistema educativo con la producción, la renovación curricular que llegó a incluir textos pacifistas, latinoamericanistas y antifascistas en la formación primaria, la nueva conciencia social emergente del asenso de masas producido, la incorporación de los desheredados a la participación social, política y económica que [...] quedaron en el camino con el advenimiento del conservadurismo. (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 232).

Se puede ver aquí entonces uno de los ensayos que –poco conocidos– intentaron una política pública de orientación feminista. En clave política, cultural y pedagógica, el feminismo en este caso se imbricó con la idea de una escuela del trabajo como forma de suturar la brecha entre la educación y la vida así como entre la teoría y la práctica.

Luchas y sindicatos docentes

Cuando describimos más arriba la fundación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973 señalamos que ese fue un punto de inflexión de una larga historia de luchas docentes.

En el año 1881 –un año antes del Primer Congreso Pedagógico y tres previos a la sanción de la Ley 1420 de educación obligatoria y gratuita– se registró la primera huelga docente encabezada por Enriqueta Lucero de Lallemand (Mancini y Caballero, 2020, t. 1: 60-61). El caso de Enriqueta es excepcional por donde se lo mire: nacida en cuna de oro, parte de las familias que integraban las élites puntanas, se casó con Germán Avé Lallemand, científico y socialista, fundador

del período *El Obrero* del Partido Socialista desde donde difundió muchas de las ideas contenidas en *El Capital* de Karl Marx.

Enriqueta Lucero era una católica practicante y se enroló en organizaciones tradicionales de mujeres como la Asociación Femenina de Acción Rural, el Amparo Maternal y la Confederación Nacional de Beneficencia. Estas identificaciones no impidieron que encabezara la lucha contra las carencias a que eran sometidas las maestras y maestros por políticas públicas que en los hechos no priorizaban las condiciones laborales docentes. Nueve mujeres encabezadas por Enriqueta Lucero, a saber, Luisa Saá, Rosario Figueroa, Tomasa Fernández, Josefina Saá, Bernabé Moreno, Urbana Moreo, Gregoria Sarmiento y Rosaria Adaro se jugaron su carrera docente. Hicieron una carta que Domingo F. Sarmiento publicó en *El Monitor de la Educación*, al tiempo que declaró su apoyo a las reivindicaciones que justificaron la huelga. Ese apoyo no pudo evitar, sin embargo, que el personal directivo y docente de la Escuela Superior de Niñas de San Luis fuese separado de su cargo por obra del gobernador provincial, Zoilo Concha, con el aditamento de cerrar dicho establecimiento educativo. Tensiones y contradicciones de la historia, maestras en huelga por el derecho al salario apoyadas por el Ministerio Nacional fueron represaliadas por el gobierno provincial. Esta lucha encabezada por mujeres, y derrotada en su devenir inmediato, marca una huella del magisterio en Argentina.

En estas breves páginas esperamos haber puesto de relieve el papel de las mujeres en la configuración y reconfiguración de la educación en Argentina. La importancia del tema, su proyección y vigencia actuales son innegables y en esta sección hemos apenas intentado calibrar la relevancia del papel de la mujer en el devenir de los grandes temas políticos, político-educativos, pedagógicos y sindicales que atravesaron la vida de nuestro Sistema Educativo.

Capítulo 15

Un puente político y pedagógico entre el pasado y el porvenir

Claves de lectura de un final que abre

Este texto se escribió en un contexto institucional e histórico concreto.

Escribo estas líneas como parte de mis múltiples roles e inserciones en el campo educativo: en el movimiento cooperativo, en la universidad pública, en el sindicato docente, en las redes de investigaciones que expresa CLACSO. Lo hago con la certeza de que las funciones que me (nos) atañe(n) como docentes e investigadores e investigadoras es la producción de conocimiento crítico que permite leer rigurosamente el mundo, y dar elementos para que con la lectura de la realidad la ciudadanía convertida en Sujeto Político pueda transformar y superar un orden social ya anacrónico y amenazante para la continuidad de la vida en el planeta. El neoliberalismo es una sociedad inviable. Y la Universidad pública tiene la responsabilidad ética y cognitiva de dar cuenta de las razones de su agotamiento así como contribuir al advenimiento de un nuevo orden desde sus

funciones específicas de formación, producción de conocimiento e intervencionalidad con la sociedad (o, dicho más clásicamente, desde sus funciones de docencia, investigación y extensión).

En términos de la coyuntura histórica la pandemia cubre todo el horizonte de emergencias, de reflexiones, de apuestas y de luchas actuales y próximas.

El COVID-19 ha sido y es un parteaguas en la historia de la Humanidad y, desde nuestra perspectiva, marca un verdadero fin de época que interpela a la especie advirtiendo que, o bien se encaran transformaciones profundas en el modo de organización social, o se asiste al riesgo de terminar con la vida humana en nuestra casa común.

En este último capítulo nos preguntamos por qué y para qué encaramos este largo recorrido por los proyectos educativos forjados desde el siglo XIX. Una respuesta formalista nos llevaría a otra que es verdadera: lo hicimos porque la descripción de corrientes de pensamiento, políticas educativas, proyectos institucionales, relaciones pedagógicas y sus traducciones didácticas fueron responsabilidades pedagógicas y – por tanto – políticas. Y esperamos que este largo texto contribuya a proveer una perspectiva, un enfoque y un método de abordaje de las cuestiones educativas que a nuestro juicio merecen atención. Que se comprendan y se conozcan los alcances y límites del ancho campo de la educación. Y que demos vista a los grandes núcleos problemáticos de la educación, la diversidad y multiplicidad de pensamientos, proyectos, instituciones, niveles, sujetos y conflictos en torno a las cuestiones fundamentales de la educación. Desde nuestro posicionamiento nuestroamericanista hemos tomado como un imprescindible punto de partida el proyecto de Simón Rodríguez y, a la vez, hemos reconocido la necesidad de investigar y conocer profundamente la pedagogía de los Pueblos originarios como parte de nuestro acervo colectivo, como parte del continente pero también como contribución a la Humanidad que es una y comparte una misma suerte como tal.

En la construcción de una perspectiva dialéctica que describimos más detalladamente en el capítulo dos, hicimos un abordaje

de nuestro enfoque. Señalamos, para decirlo muy brevemente, que siendo la educación una actividad humana no podía leerse fuera de sus contextos desde los que se comprende en qué circunstancias nacieron y se desplegaron los proyectos educativos, contra quién disputaron, a favor de quiénes y de qué construyeron. También señalamos que si las sociedades estaban fundadas en relaciones antagónicas de opresión y no reconocimiento, la educación estaba atravesada por unas compartidas bases de injusticia y, con ello, también era un campo de disputa entre quienes se proponían perpetuar un orden de dominación y quienes se oponían, apostando a la construcción de relaciones fundadas en la justicia. Y agregamos, en tercer lugar, que había continuidades y rupturas temporales de modo que muchos de los debates actuales responden a los antagonismos de hoy pero contienen resonancias de otros tiempos. Hay una lógica: la preocupación de Simón Rodríguez por construir una educación descolonializada tiene vigencia hoy, cuando nuestros países son sometidos a relaciones neocoloniales. Y sus creaciones de enfoque, de teoría y de método son recogidas en 2009, cuando la Ley Orgánica de Educación sancionada en Venezuela establece en su artículo 14, como vimos, que “La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento”.

El recorrido hecho, entonces, a lo largo de más de dos centurias de historia social, política y educativa puede ser justificado en términos de producir un (extenso) material que haga inteligible el desarrollo histórico de luchas, imposiciones y creaciones en el campo de la educación. También, hemos dado cuenta de nuestra apuesta para que estas páginas sirvan como herramientas en este tiempo histórico de vertiginosas mutaciones. En este sentido, nos proponemos en este último capítulo, el epílogo de nuestro libro, tender un puente temporal y conceptual entre aquél pasado que exploramos con cierto nivel de exhaustividad, el presente de transición brumoso y líneas posibles para pensar el porvenir. Como Jano, el dios de los romanos,

proponemos dos caras o, si se prefiere, dos miradas: una que observa el pasado y otra que ve el porvenir. La mitología romana dice que Jano es el dios de las puertas, los comienzos y los finales. Y que, a propósito de éstos últimos, Jano era garante de finales felices. Pero no le pedimos tanto: la redención humana sólo será posible por una voluntad colectiva, acaso ayudada por el favor de los dioses. O dicho en palabras de José Gervasio Artigas: “nada podemos esperar sino de nosotros mismos”.

Si el recorrido que hicimos remonta lejos la mirada hacia el pasado, y se propone cimentar la educación del porvenir, nuestro imprescindible punto de partida es el presente pandémico, tan brumoso, tan incierto, tan desesperante y esperanzador a la vez.

Las enseñanzas de la pandemia

El COVID-19, su significación, y el modo en que interpela a la sociedad humana es materia de múltiples interpretaciones y controversias. Las diversas lecturas parecen tener un punto en común y es que tras este fenómeno aparentemente inesperado, será menester reformular de manera radical los modos de organización colectivos.

Como vimos anteriormente, en los primeros días de abril de 2020, el *Financial Times*, órgano periodístico planetario del capitalismo de casino, sorprendía a sus lectores y lectoras (y a sus detractores/as) con un contundente editorial que daba cuenta de la necesidad de cerrar el ciclo neoliberal y reorientar las políticas públicas. Vale recordar las palabras del periódico británico que ya hemos mencionado:

Será necesario poner sobre la mesa reformas radicales, que inviertan la dirección política predominante de las últimas cuatro décadas. Los gobiernos tendrán que aceptar un papel más activo en la economía. Deben ver los servicios públicos como inversiones en lugar de pasivos, y buscar formas de hacer que los mercados laborales sean menos inseguros. La redistribución volverá a estar en la agenda; los

privilegios de las personas mayores y de los más ricos serán cuestionados. Las políticas hasta hace poco consideradas excéntricas, como la renta básica o los impuestos a la riqueza, tendrán que estar la agenda. (*Financial Times*)

Si traemos esta perspectiva es porque nos parece un hecho contundente que el órgano más reconocido del capital financiero publique esta verdadera confesión. Esta idea de que nada será como antes parece ser el denominador común pero, si esta es una idea muy fuerte, el contenido del próximo futuro es objeto de pronósticos muy diferentes.

Dos pensadores contemporáneos, y proponemos este ejemplo a modo de ilustración, constituyen un botón de muestra de los actuales debates respecto del porvenir. Byung Chul Han, filósofo surcoreano, advierte que la pandemia fortalecerá el orden capitalista, y que vendrán regímenes más autoritarios legitimados por el ejercicio del control operado en la lucha contra el COVID-19. El estado de excepción pasará a ser una situación normal. En el plano individual, el encierro ha propiciado un mayor grado de aislamiento erosionando el sentimiento y la perspectiva de colectividad dando nuevos impulsos al egoísmo. El capitalismo, concluye, no colapsará por el virus sino por una revolución.

Muy diferente es el análisis que propone el filósofo esloveno Slavoj Žižek, para quién la pandemia le ha dado un golpe de muerte al capitalismo y se acerca una nueva era de comunismo. Es decir, la reorganización social sobre la base de los principios de la cooperación reconfigurando radicalmente las relaciones sociales, y particularmente las económicas. En este marco no sólo serían derrotados los principios liberales sino los populismos de derecha nacionalista dadas las tendencias a la solidaridad universal que ha generado la pandemia. Los efectos del neoliberalismo en términos de desmantelamiento del Estado, y la incapacidad demostrada para dar respuesta al fenómeno de la pandemia, exigirán profundas mutaciones en la

organización del Estado así como la construcción de políticas públicas que pongan en el centro la defensa de la vida.

Los acuerdos y desacuerdos no son pronósticos infalibles y quedan esbozadas hasta aquí unas pocas cuestiones que son totalmente válidas para el campo de la educación. Primero, nada volverá a ser como antes. Segundo, la dirección de los cambios será materia de arduo debate y combate. Tercero, el campo de la educación será parte de un mismo proceso de reconfiguración conflictivo y con final abierto. De esto hablaremos brevemente a continuación.

Querellas pedagógicas en tiempos de pandemia

Como advierte en sucesivas comunicaciones e informes CEPAL-OREALC y UNESCO entre otras organizaciones supranacionales, los efectos de la pandemia han sido devastadores en relación a la anterior “normalidad educativa” preexistente.

En su informe “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”, fechado en agosto de 2020, se afirma:

La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. (Cepal-UNESCO, 2020)

Completemos algunos datos cuantitativos relevantes y pertinentes. En el marco del acontecimiento, inédito, de que casi la totalidad de los sistemas educativos nacionales debió cesar su funcionamiento

presencial, la respuesta ha sido la expansión de la modalidad virtual, acompañada de otras herramientas como el uso de redes o dispositivos alternativos, la impresión de material gráfico, o la radio y la televisión. Y entonces nos encontramos con algunos elementos contundentes. Según la UNESCO, en su informe “Surgen brechas digitales alarmantes en la educación a distancia”, realizado en abril de 2020:

La mitad del número total de estudiantes, unos 826 millones de estudiantes, que se mantuvo fuera del aula por la pandemia COVID-19, no tiene acceso a una computadora en el hogar y el 43% (706 millones) no tiene Internet en el hogar, en un momento en que el aprendizaje a distancia con base digital se utiliza para garantizar la continuidad educativa en la gran mayoría de países. Estas cifras fueron compiladas por el Teacher Task Force, una alianza internacional coordinada por la UNESCO, sobre la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO y la Unión Internacional de Telecomunicaciones. (UNESCO, 2020)

A este cuadro deben agregarse la falta de plataformas públicas (lo que habilitó una enorme oportunidad de negocios para las megaempresas de tecnologías de la información y la comunicación); la desigualdad en la distribución de dispositivos y conectividad también en el colectivo docente; la falta de formación en enseñanza bajo la modalidad virtual, que tiene sus propias reglas de juego, para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones educador/a-educanda/o, etc.

No es un elemento menor que además de las desigualdades en el acceso a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos, el ambiente de trabajo también expresó notables desniveles, tanto en el universo de los y las educadoras como en el de las y los estudiantes. Veamos algunos elementos adicionales del caso argentino. La Confederación General de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) es, como vimos, la organización sindical más representativa de las y los educadores. Dicha entidad realizó una Encuesta Nacional

titulada “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria de Covid-19” publicada en julio de 2020 (CTERA, 2020). Se aplicó a 15634 docentes de las 24 provincias argentinas. Según los resultados de la encuesta podemos enumerar las siguientes conclusiones:

1. Respecto de las condiciones para la continuidad del trabajo pedagógico en pandemia, el 80% contestó que su labor ocupaba más tiempo que en tiempos pre-pandémicos; el 16% igual y el 4% menos.
2. En relación a la convivencia en el ámbito del hogar entre lo doméstico y lo laboral, el 33% dijo que es algo problemático casi todos o todos los días y el 52% que a veces sí y a veces no. Sólo el 15% afirmó que no es un problema significativo el trabajo en el hogar.
3. En relación a la experiencia previa en educación virtual, un 22% señala que no tuvo ninguna; un 56% que hizo uso pero que sus conocimientos son insuficientes y sólo un 22% declara tener conocimientos necesarios en relación a la educación virtual.

Es interesante completar esta cuestión con la pregunta vinculada a la necesidad de ampliar la formación en el dominio de la educación virtual: un 66% dice que sí y un 30% que medianamente. Sólo un 4% dice que no necesita formación adicional.

4. El 29% de las/os docentes no cuenta con ninguna computadora para trabajar desde su hogar. Es decir que no cuenta con la principal herramienta para el trabajo docente a distancia. A esto se suma un 17% que tiene un acceso reducido a una computadora por las necesidades de los otros/as miembros del hogar. Estos dos grupos suman el 46% de las/os docentes con acceso nulo o muy limitado a una computadora en su hogar. Sólo el 30% de las/os docentes cuenta con una computadora en forma permanente para trabajar. Por otro lado, hay un 17% de docentes que no cuenta con celular con posibilidad de conectarse a internet. (CTERA, 2020: 11)

Respecto de la conectividad los datos son igualmente alarmantes: el 59% no tiene o tiene dificultades en su acceso a internet; el 41% tiene acceso a una conexión adecuada.

5. El 70% de las/os docentes manifestó estar teniendo malestares vinculados a la fatiga visual en este contexto. Esta problemática se enmarca en un uso muy incrementado de pantallas. El 90% respondió estar utilizando mensajería para contactarse con estudiantes, lo cual implica trabajo sostenido con las pantallas pequeñas de los celulares. El 68% sufre contracturas cervicales y más de la mitad indicó molestias articulares y musculares y dolores de cabeza. Esto se asocia con la falta de espacio y mobiliario adecuados para el trabajo cotidiano, indicada por el 66% de las/os docentes encuestadas y encuestados. El 56% manifestó haber comenzado a sufrir stress o que ese malestar ha aumentado durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Puede asociarse con el desgaste de construir una nueva modalidad de trabajo en el marco del hogar, y con las significativas dificultades para lograr el propósito planteado de sostener la continuidad pedagógica, entre otros factores. Tanto el stress como la sobrecarga muestran una asociación con la demanda que están teniendo las/os docentes en tanto las familias recurren a ellas/os por problemáticas económicas, familiares y personales. Quienes respondieron que las familias recurren a ellas/os por estas problemáticas con frecuencia indicaron en mayor proporción stress y sobrecarga. Asimismo, el 67% respondió sentirse más sobrecargada/o laboralmente en este período que cuando hay clases presenciales. (CTERA, 2020: 16)

Finalmente aquí, la encuesta señala que a pesar de estas condiciones laborales sólo el 2% de las y los educadores/as se tomaron licencia médica.

Esta radiografía de la desigualdad constituye sin duda un elemento muy significativo a tener en cuenta. Puede hacerse una analogía con los y las trabajadoras de la salud, quienes han debido dar respuesta inédita al producirse la notable expansión e intensificación de sus procesos de trabajo. El enorme desafío ocurrió en todos los

planos: desde la extensión del horario a las presiones y riesgos sanitarios lo que pone a los educadoras y educadores en un sitio destacado en la defensa de la idea de educación como derecho y en el grado de compromiso y solidaridad con la niñez y la juventud en tiempos de pandemia.

Pero este elemento debe completarse con otros adicionales. Vamos a repasarlos sucintamente.

Engarces entre el proyecto educativo neoliberal, la pandemia y la pospandemia

Un elemento muy importante a tener en cuenta –vimos antes en los desarrollos de este libro sobre el neoliberalismo– son los procesos de mercantilización educativa pues este acontecimiento empalma peligrosamente no sólo con la pandemia sino con pretensiones de la pospandemia. Una muy sugerente y clarificadora investigación promovida por el Instituto de Investigaciones Marina Vilte de la CTERA, publicada en el informe “Privatización y Mercantilización Educativa en Argentina” da cuenta del modo en que la política educativa promovida por el gobierno de Mauricio Macri en el cuatrienio 2015-2019 avanzó en el objetivo de reconfiguración del sistema educativo en Argentina. Se afirma allí que el gobierno de Cambiemos:

[...] se caracterizó por la presencia de funcionarios gubernamentales, organizaciones del sector privado, fundaciones y grupos empresariales nacionales, regionales y multinacionales articulados en redes políticas que orientaron y buscaron legitimar procesos de privatización y mercantilización de la educación mediante una poderosa y extensa formación discursiva basada en la idea del cambio como motor de privatización y mercantilización educativa en Argentina. (Feldfeber, Duhalde y Caride, 2020).

La CTERA ha desarrollado una línea de investigación sobre privatización de la educación –de acceso libre– en la que va incorporando

diferentes dimensiones del proyecto educativo neoliberal y este en particular resulta muy interesante porque se introduce en las preguntas fundamentales de la educación: para qué educar, cómo hacerlo, qué valores sustentan estas propuestas. Se afirma en las primeras páginas del trabajo que:

Las políticas que ha implementado el gobierno de Cambiemos en el área educativa, así como las alianzas que ha establecido con los actores privados, han promovido valores como el cambio y la innovación, el liderazgo, la meritocracia y el emprendedurismo como sinónimos de mejora, y la rendición de cuentas (“accountability”) y evaluación de resultados a través de pruebas estandarizadas como criterios de calidad. (Feldfeber, Duhalde y Caride, 2020)

El programa político educativo de Mauricio Macri, pues, podría resumirse en estos puntos:

...el paradigma del liderazgo, la promoción del emprendedurismo, un uso banalizado de las neurociencias para la explicación de procesos de aprendizaje y la promoción de propuestas en torno a la educación emocional. Entendemos que estos tópicos contribuyen a configurar una agenda privatizadora porque, por un lado, se sustentan en procesos de subjetivación que colocan el foco en el individuo, en su cerebro, en el control de sus emociones y en formas de responsabilización por los problemas y logros educativos que se corresponden con la idea de des-responsabilización del Estado como garante del derecho social a la educación. Por otro lado, porque, de la mano del giro conservador, promueven la difusión de los principios ligados a la Nueva Gestión Pública en el campo educativo en base a un modelo que asimila el funcionamiento de la escuela al de una empresa y que busca básicamente acoplar el sistema educativo a las demandas del mercado. Asimismo, detrás del impulso de estas temáticas existe un enorme negocio para el sector privado. (Feldfeber, Duhalde y Caride, 2020: 7-8)

Se agrega como dato relevante que todas estas propuestas se inscriben a su vez en reducciones significativas del presupuesto para

educación, articulando así decisiones de privatización de la educación y de privación del derecho a la educación por vía del deterioro de las condiciones de funcionamiento del sistema educativo, sus instituciones y sus comunidades. Si comparamos vemos que, en el presupuesto 2016, se asignaba a educación un 7,8% del total y, en 2019/2020, un 5,5%. Y, medido en términos reales, la reducción entre una punta y la otra es del 34%, más de un tercio del total (Feldfeber, Duhalde y Caride, 2020: 4).

En el informe de CTERA se realizan muy interesantes análisis sobre la generalización de metodologías como el *coaching* educativo, definido en estos términos: “consiste en aprender a conocerme, valorarme, gestionar mis emociones, percibir, observar, ver, escuchar, distinguir estados de ánimo. Es un proceso que me lleva a revisar ‘mis procesos de razonamiento’, es poner la mirada en mí, observarme, lo que permitirá descubrir cuán responsable soy de mi vida” (Feldfeber, Duhalde y Caride, 2020: 14). Resulta importante señalar y advertir a la vez que muchas reflexiones aplicadas al ámbito individual pueden resultar indudables aportaciones al mejoramiento de la vida de cada persona. No está en cuestión la importancia de la emocionalidad y una actitud de autorresponsabilidad por cambios que nos hagan mejores sujetos. Lo que está en cuestión es una estrategia ideológica, cultural, política y pedagógica. Es que esta dimensión emocionalista viene a reemplazar a las consideraciones sociales en un sentido amplio para comprender el papel de lo histórico, lo estructural, lo político en la organización injusta de la sociedad. Y que dicha injusticia tiene consecuencias muy tangibles. Así, las relaciones de opresión entre el capital y el trabajo, entre los hombres y las mujeres o disidencias sexuales; entre las metrópolis y las colonias no serían objeto de abordaje para comprender los males que nos aquejan. Las políticas públicas quedan fuera del radar de las víctimas de un orden injusto reforzado por las instituciones del Estado. En esta perspectiva neoliberal, el abordaje de la intimidad es un modo de politización despolitizadora –usamos un juego de palabras que me parece clarificador pues no existe la “no política”- a través de la cual la

responsabilidad por las calamidades y sufrimientos de las personas es un asunto íntimo e individual.

La idea de la formación en liderazgo, analiza con lucidez el informe de Feldeber, pone el foco en la responsabilidad de las y los docentes: “...insisten en la formación de los docentes como líderes del aprendizaje, suelen reducir los procesos educativos a “aquello que sucede en el aula” (“los aprendizajes escolares ocurren en el aula”, sostiene el informe de la UNESCO) y considerar a los maestros como principales responsables de que efectivamente ocurran dichos procesos” (Feldfeber, Duhalde y Caride, 2020: 16).

Como también nos aclara el informe, la eficacia de las y los enseñantes se liga a la consecución de resultados aceptables de los operativos estandarizados de evaluación, lo que viene a consolidar un proyecto político educativo y un modelo pedagógico que incluso interviene crecientemente en la provisión de un instrumental didáctico para inducir no sólo prácticas concretas en el aula sino visiones pedagógicas legitimadoras de esta idea. “Calidad educativa” es el sinónimo de los resultados de operativos estandarizados de evaluación, como vimos en capítulos anteriores. En síntesis, y en palabras del propio trabajo impulsado por CTERA:

Este modelo asume que ‘las habilidades de liderazgo del docente son equiparables al liderazgo empresarial, por lo que adopta el lenguaje de la gestión para describir la tarea docente’ (Friedrich, 2016). En el mismo sentido, el trabajo docente es despojado de su condición política, colectiva y ética para reducirse a la implementación de un conjunto limitado de técnicas que son consideradas como ejemplo de “buenas prácticas”, o formas “eficaces” de organizar la transmisión. Así, el saber pedagógico y la complejidad del trabajo de enseñar son reducidos a la implementación de una serie de tips, recomendaciones y formas estereotipadas de conducción de la clase que son asumidas como “buenas” o “deseables” en oposición a otras que deberían evitarse. El liderazgo sería, entonces, un rasgo a desarrollar, como parte de los rasgos personales de los docentes en general y de

los equipos directivos en particular. (Feldfeber, Duhalde y Caride, 2020: 18)

Otro elemento significativo es que la formación en tales competencias de liderazgo son asignadas a Fundaciones, Organizaciones No Gubernamentales o empresas privadas que son portadoras de estos conocimientos directamente asociados al mundo empresarial. Como también analizamos en capítulos previos, la ligazón entre valores del capitalismo y la educación son consustanciales a la formación de los sistemas educativos pero en Estados Unidos en los años veinte hubo una vuelta de tuerca exigiendo una nueva pedagogía por objetivos que permitiera alinear los procesos y productos de la educación a los requerimientos de los procesos productivos, adoptando su perspectiva, sus valores, sus relaciones y sus dispositivos. No asistimos a una novedad sino a una readecuación en el contexto de las reconfiguraciones más generales del capitalismo en el siglo XXI. Desde luego, hay que analizar las continuidades y rupturas como parte del trabajo de lectura y reinterpretación, en el presente, de las estrategias de los apologistas del neoliberalismo.

Otro elemento de primer orden del gobierno de Mauricio Macri ha sido –en Nación y muy particularmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires– la política educativa referida a las tecnologías de la información y la comunicación. En marzo de 2016 el Ministerio de Educación de la Nación anunció el desmantelamiento del equipo central del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), la pata pedagógica del programa “Conectar Igualdad”. No fue la única acción devastadora del Ejecutivo Nacional. También redujo a la nada misma a los Centros de Actividades Infantiles y Juveniles, los planes y programas de lectura, radios escolares y orquestas infantiles y juveniles, numerosas líneas de los programas de finalización de estudios (plan FINES) y de formación docente (Nuestra Escuela). Se desmantelaron los equipos de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, se redujo la compra de libros para las bibliotecas escolares y se cerró el Programa Nacional Itinerante de

Educación, Arte y Cultura. Pero queremos referirnos particularmente a la cuestión de la tecnología en la medida en que resulta un vector relevante de la educación en pandemia y es clave en los proyectos neoliberales de avances en materia educativa. En 2018, el presidente Macri, como vimos, disuelve el programa “Conectar Igualdad”. Esta política de vaciamiento tuvo desde luego efectos en el contexto de la pandemia.

Sin embargo, la tecnología resulta un vector fundamental del proyecto educativo neoliberal-conservador. El movimiento denominado *homeschooling* que se extendió a decenas de países supuso un paso más en el proceso de individualización educativa, meta ideológica fundamental de las élites neoliberal-conservadoras.

Agreguemos alguna referencia a la política educativa de las autoridades de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero sólo a los efectos de ilustrar de modo pertinente las tendencias que va desplegando el modelo hegemónico en el campo de la educación. En la página del Gobierno de la Ciudad se la define en estos términos: “La Secundaria del Futuro es una profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES) y propone un modelo de escuela cada vez más inclusivo que se adapte a las innovaciones tecnológicas y a los nuevos formatos de los procesos de aprendizaje y enseñanza.” Repasemos al respecto lo que ya hemos comentado: en la presentación pública de esta “secundaria del futuro”, hecha a través de los medios y con un *power point*, se parte de que hay una “crisis de la educación secundaria” y, se propone, para solucionarla, básicamente, reducir el tiempo de permanencia en la institución educativa al 30%, para ocupar el 70% restante en el hogar con trabajo escolar vía computadora y tutoría virtual. El último año se realizaría una pasantía laboral.

Convergencia reproductiva ante el COVID-19

Si componemos, pues, el rompecabezas, veremos una serie de convergencias que se acomodan al contexto de pandemia si bien fueron,

de algún modo, producto de construcciones previas ensayadas hasta la llegada del COVID-19.

En primer término, los escritos neoliberales para explicar la educación y la sociedad deseables, esbozaron narrativas ideológicas con los valores que impulsaban: el egoísmo, la competencia, la meritocracia, la supuesta naturaleza desigual del/a ser humano/a y otros etcéteras que abordamos con cierta amplitud en los capítulos en los que trabajamos el neoliberalismo. En un segundo momento fueron precisando su elaboración hacia proyectos e ideas para desplegar desde las políticas públicas su ideario. La participación de Friedman en el gobierno del dictador Pinochet y la influencia de Hayek reconocida por Margaret Thatcher permiten entrever un nuevo escalón del proyecto neoliberal. Un pasaje de las ideas generales a la construcción de políticas públicas. Como describe Erik Toussain en su libro *La Bolsa o la vida. Las finanzas contra los Pueblos* la relación de democracia, mercado y neoliberalismo es muy clara en palabras de los/as propios/as intelectuales neoliberales:

Tras el golpe de Estado contra el gobierno de Salvador Allende por el general Pinochet, prodigó sus consejos a este último. Friedman apoya la represión y empuja a medidas antisociales extremas. Hayek indica igualmente su preferencia por los métodos dictatoriales sanguinarios del general Pinochet. “Un dictador puede gobernar de manera liberal, así como es posible que una democracia gobierne sin el menor liberalismo. Mi preferencia personal es una dictadura liberal y no un gobierno democrático donde todo liberalismo está ausente”, responde a un periodista chileno en 1981. (Toussain, 2004: 185)

En el caso de la educación el recorrido es análogo: los textos de los años sesenta de Milton Friedman eran explicaciones de gran contenido ideológico y algunos esbozos prácticos de herramientas posibles para avanzar al máximo posible en la mercantilización educativa. Los documentos del Banco Mundial de los años ochenta tenían un mismo tenor ideológico pero había ya definiciones más concretas pues se había recorrido un trecho de gobiernos neoliberales, cuyo

origen bien podía ser un golpe de Estado como en Chile o, de modo mucho más moderado, en países del capitalismo maduro, especialmente en países anglosajones como EE. UU. o Inglaterra.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, es interesante pensar cómo hubo antecedentes que fueron retomados en el despliegue del neoliberalismo: la descentralización educativa que tuvo hasta los ochenta o noventa –en el grueso de sus implementaciones–, un objetivo fiscalista (reducir “costos” del Estado nacional) se articularon con la implementación de los operativos de evaluación y la definición de contenidos comunes básicos. Se generó de esta forma un doble proceso de descentralización y recentralización educativa en torno a los roles de los actores implicados: Estado nacional, provincias, instituciones escolares, docentes y estudiantes sin descuidar al sector privado, es decir, empresas de evaluación, empresas de capacitación docente, empresas de provisión de tecnología o empresas de construcción curricular.

Desde el punto de vista del modelo pedagógico el neoliberalismo articuló la pedagogía por objetivos, la instrucción por ordenador y la teoría del capital humano en un esquema unificado. El cambio de siglo trajo un nuevo paso planetario con las primeras implementaciones de las Pruebas Pisa, que eran mucho más que un dispositivo de evaluación. Orientaban el sentido de las políticas educativas y se proponían encuadrar las dinámicas de las instituciones escolares y las relaciones pedagógicas en este sentido: la “calidad educativa” se medía según los resultados de los operativos estandarizados de evaluación. Esta idea, por supuesto, no sólo implicaba una definición de lo que las y los estudiantes debían aprender sino lo que las y los docentes debían enseñar. Todo se alineaba detrás del dispositivo y se iba completando con otras nuevas adquisiciones: la neurociencia aplicada a educación, la educación emocional, el emprendedurismo o la formación en liderazgos de acuerdo a cánones de la empresa lucrativa.

Agreguemos dos elementos contextuales significativos a la vez. El primero a tener en cuenta es que la Humanidad atraviesa la Cuarta

Revolución Industrial que promete nuevos desarrollos de la tecnología en la vida de millones de personas y en todas las esferas de la vida colectiva. Incluida, se prevé, la de la educación. Es por eso que la irrupción de la virtualidad con el COVID-19 obedece doblemente a la exigencia sanitaria del aislamiento, pero también a una nueva fase del desarrollo de la tecnología. La idea de que la virtualidad llega para quedarse es apenas un punto de partida del debate pues –como ocurre con la caracterización general de la pandemia acerca de sus derivas– alrededor de la educación virtual se han iniciado intensos debates sobre su sentido, contenido, método, y su relación con la modalidad presencial.

Un segundo elemento a tener en cuenta en este tiempo tiene que ver con unos hechos muy reveladores de los alcances y límites del neoliberalismo que impactan en el campo de la educación.

Y es que uno de los hechos más significativos de la coyuntura ha sido la caída general de la economía como si hubiese ocurrido una guerra mundial, aunque un grupo de empresas ligadas a la comunicación y a la informática han acumulado ganancias extraordinarias. Mientras en Europa debía elegirse a quién dar el respirador (o, dicho de otro modo, elegir quién vivía y quién moría) por el desmantelamiento previo de los sistemas públicos de salud a partir de sucesivos gobiernos neoliberal-conservadores, las empresas de comunicaciones e informática incrementaban aceleradamente sus activos. En efecto, el aislamiento obligado ha sido para estas empresas una gran oportunidad de negocios.

Como hemos visto arriba, este hecho debe leerse como contraparte del nivel de exclusión: más de ochocientos millones de estudiantes privados/as de dispositivos o de conectividad. Fue así que a la vez que se multiplicó la desigualdad por esa injusticia tecnológica se expandió de manera inédita la oportunidad de negocios de estas empresas. De allí que se libre aquí otro campo de batalla por los efectos de la educación virtual en tiempos de pandemia: la existencia o no de plataformas públicas, la universalización de la conectividad y la distribución igualitaria de dispositivos, el aseguramiento de ámbitos

adecuados en hogares dignos para la actividad estudiantil. Esto –que vale tanto para educadoras/es como para educandos/as– también pone en cuestión otros elementos. La necesidad de la formación en el enfoque y el uso de la modalidad virtual en primer término; y en segundo lugar la construcción de un currículo participativo que, a partir del protagonismo de los y las docentes, de las instituciones educativas, de universidades y especialistas, de organizaciones sociales y culturales pueda generar una propuesta político educativa, pedagógica y didáctica alternativa a la que viene desplegando el neoliberal-conservadurismo.

Es así, resumiendo ahora, que se libra una batalla desde el pasado y el presente pandémico acerca de cómo serán la sociedad y la educación en la pos-pandemia. En este marco se escribe este libro, en tiempos de luchas sordas y abiertas en las que se define decisivamente no sólo una educación democrática sino la viabilidad de la vida humana tras las enseñanzas de la pandemia, una verdadera pedagogía de la historia, del presente y del porvenir.

¿Para qué, por qué y cómo hablamos del “pasado”?

En las primeras páginas de este trabajo señalamos dos grandes razones para la producción de este texto. La primera era asumir la urgencia de la coyuntura pandémica y su carácter de punto de inflexión histórico. Frente a las disputas que se libran por el futuro de la educación, retomar la senda de los análisis sobre una memoria pedagógica de luchas entre proyectos educativos y sujetos nos parece una labor de primer orden. En efecto, saber de dónde venimos y quiénes somos, es parte de la labor de construcción, deconstrucción y reconstrucción de una identidad y de un proyecto.

La segunda está asociada a nuestras responsabilidades como parte de la comunidad universitaria y de la Universidad Pública por producir un conocimiento crítico, riguroso y útil para leer el mundo, contribuyendo a su transformación.

El grueso de las páginas de este libro mira al pasado; otras páginas –muchas menos– reflexionan sobre el presente, pero siempre preguntando por el porvenir en contextos históricos como el actual, de grandes redefiniciones. Hemos señalado, en esta línea interpretativa, que no nos sumergíamos en el pasado con melancólica nostalgia: lo hacíamos para entender las configuraciones y disputas del presente a partir de las constelaciones de luchas de aquel pasado que, de algún modo, reaparece con muchas caras y de muchas maneras hoy para proyectarse hacia adelante.

Leer este recorrido histórico de las pedagogías en convergencia y lucha desde este escenario de transición es un ejercicio que constata la vigencia del refrán que dice –un tanto irónicamente– que “lo único seguro es el futuro, porque el pasado cambia todo el tiempo”. Como contrapartida dialéctica, la lectura de aquél pasado como condición necesaria (pero no suficiente) para comprender el presente exige respetar la sugerencia epistemológica y metodológica de Simón Rodríguez: “Leer es resucitar ideas, y para hacer esta especie de milagro es menester conocer el espíritu de los difuntos o tener espíritus equivalentes para subrogarlos” (Rozitchner, 2012: 22). La frase del Simón pedagogo se completa agregando que “un cuerpo con alma de otro sería un disfraz de carnaval y un cuerpo sin alma, sería un cadáver.”

Ambas ideas fuerza –el refranero popular y la sentencia rodrigueana– deben entenderse, a nuestro juicio, como dimensiones complementarias de un equilibrio tenso para una operación de reconstrucción presente del pasado.

Es que observamos el pasado desde cada momento histórico, lo que supone afrontar una perspectiva propia, contextualizada. Tal enfoque le da a la mirada sobre aquél pasado una coloración diferente, determinados énfasis y problemas que expresa el tiempo histórico desde el cual el pasado es observado.

Pero, al mismo tiempo, es preciso intentar ser lo más rigurosos/as en la traducción de esa pedagogía pasada a los tiempos presentes, labor que puede cumplirse, por cierto, apenas parcialmente. No tenemos forma de preguntarle a Celestin Freinet si hemos sintetizado

bien sus principales ideas, o de consultar a las mujeres educadoras de nuestro último capítulo si pudimos recoger su linaje insurgente en las luchas por la igualdad de género, por una idea de niñez, por una concepción pedagógica, por los derechos laborales docentes. De tal modo que la lectura de los materiales de cada experiencia, de cada autora o autor, de cada corriente de pensamiento resulta un proceso de reinterpretación y significación propia de quién realiza tal lectura. Debe ser, desde luego, fundado en evidencias y relaciones que hagan de esos estudios trabajos rigurosos. Durante los gobiernos de Hugo Chávez el presidente bolivariano instaló una serie de debates sobre el lugar de la historia en la construcción de sentido, de identidad y nombró al proceso político que impulsó “Revolución Bolivariana”, como hemos visto. Es muy interesante recordar una anécdota acerca del escudo de Venezuela que tradicionalmente mostraba a Simón Bolívar montado en un caballo quieto mirando hacia la derecha. Chávez se preguntó cómo era posible que Bolívar estuviese quieto en su caballo, cuando cabalgó 130.000 kilómetros en sus afanes emancipadores. Y, a la vez, cuestionó que un revolucionario estuviese mirando a la derecha, pues siendo un revolucionario debía mirar a la izquierda. Y así sugirió –y logró– cambiar el escudo nacional con un Simón Bolívar cabalgando hacia la izquierda. Esa relectura de la historia expresada en el escudo abrió un amplio debate en Venezuela a propósito del significado de Bolívar desde el presente. Otro ejemplo sobre las lecturas de la historia es el promovido por el gobierno de Mauricio Macri quién propuso y ejecutó la decisión de quitar figuras humanas de los billetes –Sarmiento, Rosas, Eva Perón, San Martín, Belgrano, etc.- para poner en su lugar imágenes de flora y fauna. Según el entonces jefe de gabinete Marcos Peña esta decisión se tomó con el fin de dejar “la muerte atrás, que la muerte esté tranquila, que descanse en paz y vivamos nuestra vida” (*Política Argentina*, 2017). Lo que puede leerse como un acto cultural de despolitización y deshistorización se convierte, en espejo con las discusiones instaladas por Hugo Chávez en Venezuela, en combustible del debate público acerca de las lecturas posibles de la historia.

En este caso nos proponemos ir cerrando este libro con una sección que permita conceptualizar las grandes corrientes pedagógicas que hoy coexisten conflictivamente en el campo de la educación en todos sus planos y niveles. O, más precisamente, de una de ellas.

Advertimos que hay tres tradiciones que conviven conflictivamente en el sistema educativo, en cada institución escolar, en los colectivos docentes y, a menudo, en cada educador y educadora, muchas veces, de forma inconsciente. La que podemos denominar “educación conservadora”, que reúne los elementos más reaccionarios y antidemocráticos de cada coyuntura histórica. En el siglo XIX, momento en que se configuraron los sistemas educativos nacionales, la Iglesia Católica fue la encarnación de este posicionamiento. Durante el período en que se desarrolló el modo de producción feudal, tal institución fue sin duda la que conquistó la hegemonía cultural y pedagógica del “mundo occidental”, incluyendo tanto a sus metrópolis como a sus colonias. Cada territorio tuvo sus especificidades, pero las Revoluciones Burguesas desalojaron a la Iglesia Católica del lugar monopólico que detentaba sobre la educación, y su lugar pasó a ser ocupado por los flamantes Estados Nacionales. Hubo pues una disputa muy concreta de poder entre actores que, a su vez, se replicaba en el campo de las ideas pedagógicas, entre la educación tradicional y la escuela activa o nueva. Del liberalismo emergió un modelo contradictorio que definimos como la tradición de la “instrucción pública”. Esta instrucción pública se configuró como proyecto hegemónico en disputa con la educación conservadora y tuvo una matriz política y cultural liberal-democrática, lo que revela a la vez sus alcances como sus límites, tensiones y contradicciones. Esta matriz se basaba en la idea de un Estado Docente, cierto grado de laicismo (por su oposición franca con la Iglesia), el sostén –al menos discursivo– de perspectivas oficiales escolanovistas que se combinaban con concepciones y prácticas típicas de la educación tradicional.

La educación conservadora y la instrucción pública han sido las expresiones de proyectos y sujetos que han confrontado en términos de poder. Estas disputas políticas y legales tenían una agenda

muy precisa: a quién le corresponde educar, qué enseñar, quiénes y a quiénes, etc. Estos elementos los hemos recorrido en el capítulo correspondiente a la fundación de los sistemas educativos nacionales en el que se tomó paradigmáticamente el caso argentino.

Esta disputa no es, sin embargo, la primera que se libró en nuestra educación. Décadas antes de estas luchas entre la Iglesia y el Estado liberal, el proyecto político y pedagógico de Simón Rodríguez abría las puertas de una tercera tradición pedagógica, a la que llamaremos emancipadora, a sabiendas de que tal denominación entraña debates filosóficos, políticos, históricos y pedagógicos.

Dado que las perspectivas conservadora y liberal-democrática han sido tratadas con amplitud no sólo en este libro, sino en el ancho campo de la historia de la educación y de la política educativa, nos proponemos abordar en particular los hallazgos de la educación emancipadora, mucho menos transitada por las aulas escolares. Y tan necesaria en los tiempos que vivimos.

Reflexiones sobre la labor teórica y sus consecuencias prácticas

Hemos señalado que esta producción supone un abordaje fundado en una concepción epistemológica y metodológica que asume, entre otras cosas, ciertos efectos prácticos de la construcción de teoría. Y que, instalados/as en una coyuntura de transiciones muy profundas en todos los campos, escribir este libro en los primeros meses de 2021 suponía lanzar ideas en una confrontación histórica entre proyectos de sociedad y, desde allí, de educación posibles y deseables.

La imbricación entre teoría y práctica, o entre reflexión pedagógica y acción política tiene una larga historia y es bueno recuperar al menos lo ocurrido en el momento en el cual el capitalismo se recompuso como proyecto neoliberal. Hoy el escenario tiene un punto de contacto pues, como expresamos arriba, es un momento de inflexión de la Humanidad. La pandemia plantea la necesidad de cambios

profundos en la organización social, asistiendo a una crisis orgánica de mayor profundidad aún que en los años setenta. Es obvio que quienes se benefician con el neoliberalismo y lo defienden librarán la batalla para que el siglo XXI pueda, en nuevas condiciones, reproducir el proyecto por ahora hegemónico. En el marco de esas luchas, es oportuno recordar la experiencia de medio siglo atrás que hoy se reedita en nuevas condiciones.

Los tempranos años setenta dejaron una enseñanza dura a los sectores defensores de la educación pública. Pero debemos para entender esto ir un poco más atrás. Los sesenta tuvieron costados altamente revoltosos, abriéndose, el 1° de enero de 1959, con la Revolución Cubana y pasando por grandes movimientos insurgentes, desde la descolonización de países de África y Asia al Mayo Francés. Es decir, se produjo una oleada de conflictos que ponía en jaque al orden capitalista y preanunciaba la victoria del socialismo. Nada de esto ocurrió: la notable flexibilidad del capitalismo en los setenta se expresó con un resultado análogo al de la crisis del treinta: el sistema salió fortalecido. Pero si la crisis de los años treinta abrió paso al Estado de Bienestar, la de los setenta significó el fin de esa etapa y la instalación del Estado Neoliberal.

Entre los recursos de los que se valió la (entonces) Nueva Derecha, fueron de gran eficacia parte de los argumentos elaborados por la izquierda radical para cuestionar al viejo sistema educativo. Los/as autores/as que suscribían al reproductivismo denunciaban el carácter funcional de la educación pública que estaría al servicio de perpetuación del capitalismo. Sus análisis contenían críticas acertadas pero un enfoque controvertido, pues, en su caracterización de los sistemas educativos, quedaba clausurada la posibilidad de librar batallas, de expandir los límites de lo posible, de desafiar a la escuela capitalista. Así, desde la asunción de una identidad marxista se producía un análisis de contenidos y, sobre todo, de consecuencias prácticas funcionales a la victoria cultural del neoliberalismo. Muchos y muchas educadores y educadoras marxistas con los pies en las instituciones escolares existentes habían demostrado que, hasta

cierto punto, la escuela no era una mera reproductora de las relaciones impuestas por el capital, ni los y las educadoras, necesariamente, verdugos/as de la educación democrática y popular. Pero las críticas sin matices sobre la crisis profunda del sistema educativo alimentaron la noción apocalíptica que agitaron los neoliberales para poner fin a la experiencia de los Estados de bienestar y sus instituciones, incluidas las educativas. Es posible que tal antecedente (nos) alerte acerca de los modos de sostener la crítica.

Dicho esto, es menester señalar que si bien los riesgos políticos existen no pueden conducir a una clausura de los procesos, proyectos, actores, acciones, luchas y construcciones que se libran en la educación realmente existente. Asumimos hasta aquí la co-existencia de tres grandes corrientes educativas (que contienen sendas miradas político-educativas y pedagógicas): la conservadora, la de la instrucción pública y la emancipadora. En estos tiempos tan aciagos de ofensiva de las derechas, sería un error fatídico alimentar rupturas entre perspectivas que confluyen en la defensa de lo público, en el concepto de educación como derecho social y ciudadano. La pandemia ha evidenciado, más que ninguna otra cosa, la exigencia de reconstruir otro orden, pero como demuestra el *Financial Times* habrá disputas interpretativas y distintos proyectos de salida de la crisis.

Es así que el ejercicio que proponemos es preservar la unidad táctica sin descuidar los matices estratégicos, acerca del alcance y de los límites de los proyectos culturales, políticos y educativos que se articulan en las distintas formas de resistencia y en la creación de alternativas. Gran aprendizaje traducir al campo de la realidad concreta aquella sentencia de Freire, “unir a los diversos para confrontar con los antagónicos”. La unidad práctica, organizativa, de grandes coincidencias frente al proyecto mercantilista no debe ser obstáculo para un respetuoso, rico y fundado intercambio entre los proyectos que existen, conviven y se alían para defender lo público.

Siendo que nuestra perspectiva se alinea con las tradiciones emancipadoras, continuamos el escrito con la idea de proveer algunos fundamentos acerca de qué entendemos por “educación

emancipadora”. Es que, pronunciada muchas veces como una frase convocante, merece consistentes fundamentaciones, teóricas y metodológicas, que le den una entidad propia más amplia. No esperamos, desde luego, agotar el tema sino apenas poner el foco, contribuir al debate y a la construcción de una alternativa pedagógica.

Algunas notas de una(s) pedagogía(s) emancipadora(s)

Volvamos a una conceptualización básica. Concebimos a la educación como una práctica histórico-social o, más precisamente, como un conjunto de prácticas en conflictiva coexistencia, que se orientan por determinados valores, principios y fines.

En un sentido amplio, la educación constituye un aspecto inherente a la vida individual y colectiva pues somos una especie que aprende, a diferencia de otras que incluyen en su aparato biológico los desarrollos que llevan, por caso, del gusano a la mariposa.

Así, los “papeles y las relaciones sociales” se aprenden y van modificándose con el tiempo: se aprende a ser madre y padre, a ser trabajadora y trabajador, miembro de iglesia o afiliada partidaria. Lo “educativo” es una dimensión de casi todas las prácticas humanas.

Por su parte, lo educativo alcanzó una autonomía relativa con la configuración de los sistemas educativos nacionales en todas sus implicancias: el despliegue de las sucesivas políticas educativas, los debates y querellas pedagógicas, la creación de tradiciones y estructuras, la configuración y reconfiguración de actores, y luchas en torno a los fines y los medios de la educación formal y sistemática.

En segundo lugar, la educación tiene una relación imbricada y compleja con sus contextos (utilizamos a propósito el plural): las dimensiones económico-sociales, geopolíticas, políticas e institucionales y las culturales no pueden escindirse de la esfera de la vida de la educación. Este elemento resulta de fundamental importancia para fijar los alcances pero, fundamentalmente, los límites de todo

proyecto político educativo y pedagógico. Lo hemos visto a lo largo de todo este libro y los ejemplos, a esta altura, son innecesarios.

En tercer lugar, la educación y sus diferentes concepciones y prácticas no resultan creaciones estáticas que se prolongan en el tiempo, sino fenómenos dinámicos y cambiantes que, al mismo tiempo, van generando estructuras, relaciones, culturas y subjetividades. Para ejemplificar esta idea, la noción de “educación pública” –forjada con la creación de nuestros Sistemas Educativos Nacionales– fue consolidando una verdadera tradición cuyos rasgos sustantivos pueden enumerarse como: concepción de un Estado Docente, laicismo, cientificismo, igualdad formal, cultura escolar homogénea. Estas características no se desplegaron en un vacío histórico sino en la batalla que libró el liberalismo “social-oligárquico” (permítase esta síntesis de las clases dominantes rioplatenses que fundaron los Estados Nacionales en el último cuarto del siglo XIX) y la Iglesia Católica. Hubo, claro, otras batallas como la de los Pueblos Originarios por sostener sus culturas o de los y las inmigrantes por defender sus acervos, o de las organizaciones populares por recrear sus propias visiones, etc. Estas luchas fueron las que le dieron la impronta a la tradición de escuela pública cuestionada y a la vez viva.

Retomemos un elemento complejo más, que enunciamos en el capítulo sobre los orígenes: la tradición de la escuela pública no fue homogénea sino que reconoce matices y antagonismos. Hubo y hay en esa corriente expresiones conservadoras y autoritarias; otras de una concepción limitada de democracia escolar y otras de rebelde potencia igualitaria, diversa y libertaria.

Tenemos hasta aquí algunas ideas: educación como campo de disputa de carácter dinámico y cambiante; educación como esfera imbricada con la totalidad social y en juego permanente con sus contextos; educación que se despliega a partir de sus luchas (las específicamente pedagógicas pero también las políticas, económicas, culturales, etc.) configurando tradiciones y culturas que expresan corrientes.

En cuarto lugar, enfatizando una idea fuerza que fue sugerida en los párrafos previos, cada corriente o proyecto político-educativo y pedagógico no ha nacido de un laboratorio, no tiene un carácter acabado desde su origen y se despliega como fuerza a la que se oponen otras fuerzas. En el caso de la educación que definimos como emancipadora, es preciso advertir que ha existido desde siempre, construyéndose a partir de un horizonte utópico, a través de un proceso complejo y contradictorio así como –finalmente– llegando a unos resultados siempre parciales que pasan por el tamiz de la vida, y, en este recorrido, se van revisando, reformulando y recreando. Retomaremos este punto.

La pedagogía emancipadora en cuestión

Si aceptamos las premisas de las páginas precedentes, advertiremos que hay dos razones fuertes para explicitar los límites de un proyecto educativo emancipador. En primer lugar, porque la educación como práctica histórica y social tiene una relación de imbricación subordinada a la política, a la economía y a la cultura: sin cambios profundos en todos los órdenes, la vieja educación dominante tiene una gran capacidad de reproducción aunque se vea desafiada una y otra vez por audaces docentes, individual o colectivamente constituidos/as. El ejemplo de Freinet, cuyas concepciones influyeron decisivamente en la política pública francesa en los años cincuenta y sesenta, revela lo que puede alcanzarse y también su límite pues aquella riquísima experiencia solidaria y democrática fue sepultada cuando amenazó los límites de la escuela capitalista y del propio orden social.

La segunda razón o segundo límite es que la reproducción del orden capitalista tiene como un puntal sustantivo la hegemonía y que, en tal configuración cultural, la escuela ha cumplido un papel muy relevante hasta hoy. En tal sentido, muchas definiciones y recursos se han destinado a asegurar el papel reproductor de la escuela como institución del orden. Tal voluntad política se expresa en la difusión

de valores, visiones, dispositivos, recursos que aseguran una direccionalidad a los sistemas educativos, al menos hasta cierto punto. Pero si esto es cierto, también es cierto que desde el inicio hubo voces –algunas muy potentes– que desafiaron tal direccionalidad reproductiva para instalar otra educación. Esto ocurrió en los más diversos contextos. Vale recalcar que incluso en los momentos más oscuros hubo experiencias y apuestas emancipadoras.

Las dimensiones de una pedagogía emancipadora

A los fines analíticos, queremos proponer cuatro dimensiones de las pedagogías emancipadoras: i– la dimensión utópica; ii– la dimensión procesual-dialéctica; iii– la dimensión producto-acervo y, iv– la dimensión táctica/estratégica. Recorrámoslas sumariamente. Se trata de un esquema totalmente preliminar, e intenta abstraer elementos de las lecturas que recorrimos en este libro que contribuirían a una concepción educativa radicalmente democrática.

Es claro que no es posible imaginar un modelo estilizado y homogéneo de educación emancipadora pues los contextos condicionan distintas dimensiones de toda construcción pedagógica. En todo caso, proponemos conceptualizar tomando elementos de las experiencias recorridas inspiradas en una hegemonía popular, democrática, libertaria, algunas dimensiones que revelen formas, contenidos, sustentos que permiten identificarlas como parte de una misma tradición o linaje. Lejos pues de toda pretensión esencialista, sólo esbozamos un inventario de elementos que, a nuestro juicio, expresan esa dirección.

La dimensión utópica y ético-política

Esta dimensión, en lo referido a lo utópico, refiere a los valores y principios que orientan acciones y discursos de denuncia como de anuncio. Pueden ser tomas de posición que expresan la resistencia

contra los modelos reproductores de la injusticia y/o, a la vez, de propuestas que sostienen la creación de alternativas pedagógicas contra hegemónicas. Se trata de una serie de definiciones que dan un marco y formulan un horizonte. Si la sociedad está organizada en torno a relaciones de explotación económica, dominación política y hegemonía cultural se trataría, entonces, de construir una pedagogía que habilite la comprensión de la realidad (y sus injusticia), la resistencia a tal realidad y la exploración de alternativas emancipadoras.

También hay aquí una exigencia de alerta epistemológica y metodológica, requiriéndose una labor sostenida de actualización que va revitalizando un proyecto pedagógico emancipador, que, obviamente, no está escrito de una vez y para siempre. Debe reformularse a la luz de los cambios que ocurren en la realidad. Un ejemplo: la lucha feminista, que ha adquirido una dinámica masiva que promete nuevos pisos de igualdad de género, se ha convertido en un nuevo desafío para la creación de una educación emancipadora. Lo que hasta hoy sólo figuraba de modo difuso en una “agenda pedagógica contra-hegemónica” hoy se convierte en un imperativo ineludible de la acción pedagógica inspirada en valores, principios y objetivos libertarios.

Por su parte, los modos de injusticia también se van reformulando y, a veces, adquieren formas que ocultan procesos inaceptables de explotación, dominación o despotismo cultural. Sólo a modo de ejemplo: la superación de las formas oficiales de la esclavitud ha mutado en nuevas formas –muchas veces invisibles– de esclavitud. Develar las relaciones de opresión invisibles es parte del proceso analítico pues la detección y comprensión de tales injusticias ocultas. Esta labor es parte ineludible de un programa político-educativo y pedagógico de inspiración emancipadora. En definitiva, queremos señalar que hay una dimensión ético-política de la educación emancipadora que es la defensa de determinados valores, principios y fines que orientan el sentipensamiento y la acción.

Un segundo atributo –en una esfera más difusa– es que tales principios se aplican a realidades y relaciones concretas que requieren su clarificación conceptual acompañando una acción práctica,

organizativa, de hechos. No alcanza con oponerse a la “injusticia” en abstracto sino que es imprescindible estudiar sus rasgos para delinear los caminos para “liberarse” de ese modo concreto de opresión y construir una nueva sociedad. A eso apuesta, con toda la complejidad de sus traducciones, una pedagogía emancipadora. En este punto es importante resaltar una definición de gran relevancia: damos por supuesta la ligazón entre política y educación, y planteamos la exigencia de hacer explícita la opción política en función de la cual se organiza la respuesta educativa. Para Jesualdo, en este mismo sentido, el elemento más importante para comprender cualquier proyecto pedagógico es su finalidad. Para él, hay dos posiciones polares: aquellas que omiten una finalidad común de la educación y la que afirma el propósito político esencialmente intencionado. Entre ambas, hay distintas posiciones intermedias. Toma un planteo de Luzuriaga, quién afirma que hubo en cada período ideales concretos: el religioso y el caballeresco en la edad media, o humanista y clasicista en el Renacimiento, positivista y realista en el siglo XIX, y, en la primera parte del siglo XX, se carecería de tal ideal. Corrige Jesualdo a Luzuriaga, pues no se trata de fines universalmente aceptados sino impulsados por grupos particulares con intereses muy concretos: “Sin desconocer la porción de verdad que pueda existir en tal afirmación, creemos, no obstante, que en todas las épocas esos ideales a que se refiere, no lo fueron más que de determinadas clases sociales, pues la mayoría del pueblo siempre quedó al margen de la expresión de su ideal” (Sosa, 1943: 18). Elige a Aníbal Ponce para justificar su perspectiva:

la educación no puede ser en cada momento histórico, dice, sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de las clases sociales [...] lo que igualmente afirma Dewey [...]: o bien a fines de conservar las formas de una sociedad capitalista agonizante, y para lo cual ha tenido que ir haciendo sus lógicas concesiones, marchar hacia una educación de régimen monopolista, religioso y fascista, lo que ha sucedido en muchos países, peligrando incluso una de las mayores conquistas como es la escuela laica; o bien proponiéndose

construir utópicamente el hombre nuevo a partir de la escuela, de una clase social determinada: la burguesía. (Sosa, 1943: 18-19)

En síntesis, señalamos que el componente o dimensión utópica de la pedagogía emancipadora no puede prescindir del análisis, la comprensión y la faceta ético-política que incorpora el compromiso militante con la transformación no solo de la educación sino, de manera extensiva, de la totalidad del orden en un mismo sentido de igualdad, justicia, diversidad, etc.

La dimensión procesual dialéctica

Una segunda y compleja cuestión es la idea (en rigor, el hecho comprobado) de que una educación emancipadora no se construye de una vez y para siempre, sino que es un camino que se despliega en el devenir histórico, dentro y fuera del sistema educativo.

Requiere de la creación y reproducción en el tiempo de un Colectivo Pedagógico que pueda asumir la tarea de construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente de aquél proyecto educativo inspirado en valores emancipadores.

El desafío es relevante y no resulta sencillo, pues debe dar respuesta a los interrogantes sustanciales que formuló Simón Rodríguez en tiempos de Revolución: ¿cómo pensar una educación que forme Pueblos y Repúblicas a partir de la actualidad colonial de sus instituciones y educadores/as?, ¿quiénes están llamados y llamadas a tal construcción?, ¿contra quién y contra qué, a favor de qué y de quiénes se libran las batallas?, ¿cómo ocurre el proceso desde la actualidad hacia el porvenir?

La construcción de una educación emancipadora expresa así la labor de crear lo nuevo de lo viejo. Crear nuevas instituciones a partir de las viejas instituciones; crear nuevos/as sujetos pedagógicos/as a partir de viejos/as sujetos pedagógicos/as; crear una nueva pedagogía a partir de la vieja pedagogía. En este caminar, el camino es

de lo más relevante. Es en esa tensión en el tránsito de lo que somos a lo que queremos ser que se tensan todas las luchas que se dan en el campo de la educación y también en el interior de cada persona. Y esa lucha, que es la manifestación subjetiva y objetiva de las contradicciones, que es la manifestación de la voluntad de resistir y crear frente a lo instituido, constituye el motor fundamental para avanzar en el camino trazado.

Para desespere de los espíritus conservadores y alegría de las almas inquietas e insurgentes, la educación emancipadora no se resuelve de una vez y para siempre sino que debe marchar –con toda su complejidad– acompañando los procesos de desarrollo de las sociedades. Es decir: no hay descanso sino creación permanente, no hay punto final sino camino permanente guiado por un horizonte y apoyado en un pasado de luchas y construcciones valiosas. De aquí se desprende otra fundamental premisa: además de luchar y resistir, el gran desafío es crear. No alcanza con oponerse, con toda legitimidad a la dirección reproductora del viejo orden educativo, es menester crear el que permita superar ese proyecto y tal invención debe surgir de muchos lugares, pero muy especialmente de las y los educadores y educadoras.

La dimensión producto-acervo. Unas ideas para el presente

La pedagogía emancipadora es, a la vez, una lucha y una construcción incesantes. Su carácter dinámico –no se “es” sino que se “está siendo”, para usar la muy ilustrativa expresión freireana– no impide, sin embargo, proponer algunos rasgos que permanecen en el tiempo y que van delineando atributos posibles. Pueden definirse como invariantes o constantes pedagógicas que serían parte de toda construcción que se precie de emancipadora.

Estos rasgos no son –o al menos no son solamente– ideas valiosas y fértiles surgidas de los escritorios, sino experiencias de maestras y maestros que han sido sistematizadas en sus artículos y libros, desde

Simón Rodríguez a las invenciones del Movimiento Pedagógico Colombiano. También aquí hay aspectos de esta dimensión, al menos tres, que deben ser distinguidos. En primer lugar, aquellos rasgos y finalidades de la pedagogía emancipadora. Segundo, los atributos del/la docente individual y colectivo/a; y tercero, las características de una política educativa que otorgue un sustento amplio, profundo e instituyente a esta creación de época.

Rasgos y finalidades de la pedagogía emancipadora

Repasando las creaciones de las pedagogías y pedagogos/as de Nuestra América podemos identificar algunos elementos comunes expuestos de diversos modos en los respectivos relatos de los y las creadoras. Podemos listar, de modo provisorio:

- i. El sentido político del proyecto pedagógico, que daba sustento y dirección a la relación educativa. Inscripta la experiencia en un contexto histórico “toma partido” en relación al tipo de ser humano y de sociedad que se propone contribuir a formar. Concibe al ambiente real de sus educandas y educandos como el medio desde el cual emprender el proceso de aprendizaje que incluye dar herramientas para leer el mundo.
- ii. Soberanía cognitiva o capacidad de pensar con cabeza propia. A contramano de la lógica hegemónica que pone el centro en la absorción acrítica de conocimiento, y también en el estímulo de una subjetividad obediente y productiva, eficazmente reproductora del orden, las pedagogías emancipadoras buscan formar personas con herramientas para leer el mundo con criterios propios.
- iii. Desarrollo de una expresión libre y propia que forme personas autónomas, capaces de decir y sostener su palabra. A la inversa del paradigma reproductor que se funda en una “pedagogía

de la respuesta correcta”, la educación emancipadora pone en el centro la creación de un sujeto libre. La libertad de expresión se completa con el estímulo de lo colectivo, de lo solidario y del compromiso con los y las demás. No son polos antitéticos lo individual y lo social sino, más bien, complementos que enriquecen a la colectividad y a cada miembro de la misma.

- iv. Desarrollo omnilateral de todos los aspectos de la personalidad: el pensar, el sentir, el decir, el hacer, el convivir son elementos que se ven en las experiencias pedagógicas de inspiración emancipadora. Frente al reduccionismo pedagógico que entiende al acto educativo como la incorporación acrítica de conocimientos incuestionables definidos por expertos/as, traducidos por manuales, introducidos por las y educadores/as en los cerebros de los y las educandas, las experiencias libertarias piensan que la incorporación de conocimiento es apenas uno de los fines de la educación. Desde luego que incluso el conocimiento que se construye con los y las estudiantes reconoce para el proyecto liberador un camino epistemológico, metodológico y pedagógico muy diferente al propuesto por los formatos cuya expresión paradigmática son las Pruebas Pisa.
- v. Formación para el trabajo liberador. El trabajo ha sido la plataforma pedagógica de muy trascendentes propuestas pero, desde luego, un particular modo de pensar el trabajo y un enfoque –de ahí el adjetivo de “liberador”- diferente a la idea de un empleado dócil y lucrativo. El trabajo se entiende como actividad transformadora que, a través del esfuerzo físico y mental, permite modificar la naturaleza para satisfacer necesidades humanas, individuales y colectivas. Se promueven modelos des-enajenados, cooperativos, y acompañados por altas dosis de creatividad y alegría.

vi. Formación de ciudadanos y ciudadanas-gobernantes. El eje del poder se traduce en formas participativas en las que las y los educandos/as son parte protagónica del proceso educativo. En muchas de ellas, las familias y la comunidad territorial se integran de modo entusiasta a un proyecto compartido. La institución se piensa también como una democracia escolar en la cual, los distintos formatos posibles, atienden a incluir y sintetizar los diferentes puntos de vista en una creación colectiva y compartida. E incluso el currículo se construye colectivamente. La experiencia de Jesualdo es sumamente ilustrativa en este sentido: él con sus niñas y niños planificaba el año a partir de las primeras clases en las cuales sus estudiantes formulaban cien preguntas que irían a ordenar el trabajo posterior. No sólo se democratizaba el gobierno sino el currículo, dando cuenta de un modelo formativo muy diferente a los que promueven relaciones verticales y subordinadas.

Atributos del docente individual y colectivo

El horizonte de la educación emancipadora plantea la definición acerca de quiénes serán las y los creadores de tal pedagogía.

Los procesos políticos de este siglo han demostrado que muchas veces los colectivos docentes son empujados por la energía popular a avanzar en cambios profundos, pero en todo caso el lugar de los colectivos docentes y de sus procesos de trabajo debe ser objeto atento de análisis. Tal análisis debe contribuir a poner en valor los diálogos que tiendan puentes entre la perspectiva de los y las trabajadoras de la educación con el punto de vista de las comunidades educativas y la sociedad en un sentido muy amplio, incluyendo a los/as interlocutores estatales. Este elemento –la educación no debe estar en manos exclusivas de los y las educadoras– es apenas un aspecto, necesario pero insuficiente. Es preciso poner en cuestión el proceso de trabajo docente, los atributos del y la educadora, avanzar en el enunciado

de algunos rasgos que el/la docente y su trabajo deben tener para construir una educación emancipadora. Desde luego, los puntos que enumeramos abajo –apenas un inicio de la labor– no nacen de la imaginación de quién escribe estas líneas sino del repaso de las experiencias y reflexiones pedagógicas que nacen de la historia de la educación. Y que, en parte, hemos repasado en este mismo libro:

- a) Formación y configuración de un puesto de trabajo desenajenado, donde el/la docente individual y colectivo/a tenga incidencia en la definición de los fines y medios de su proceso de trabajo.
- b) Conformación y consolidación de un colectivo docente comprometido con los valores, principios y fines de una educación emancipadora.
- c) Establecimiento de formas colectivas de trabajo y colegiadas de gobierno así como en la construcción curricular.
- d) Condiciones materiales y simbólicas que aseguren tiempos, recursos y herramientas para un modelo pedagógico desenajenado y liberador.
- e) Concepción ampliada de “educación” y de “educadores/as” integrando al proceso pedagógico a la comunidad territorial donde hacen vida las propias colectividades educativas. Tal imbricación será materia de complejidades y tensiones, pero enriquecerá decididamente los alcances de la educación. La experiencia uruguaya de las misiones socio-educativas son en tal sentido un valioso acumulado histórico, hijas a su vez de las misiones educativas en la República Española.

Características de la política educativa

Si el Estado no se compromete con este recorrido –como es obvio– los avances en la dirección propuesta dependerán exclusivamente de

la iniciativa de los y las miembros del colectivo educativo, que viven y vibran en las escuelas. En ocasiones, con el acompañamiento de las comunidades. De ahí que la lucha por una educación emancipadora no puede aislarse de la lucha por una sociedad emancipada sin renunciar –como propone Freinet– a ampliar siempre los límites de lo existente, a extender el campo de lo posible.

Un primer gran nudo de época es la disputa acerca de la concepción de educación como derecho humano, social o ciudadano versus las distintas variantes de la educación como privilegio.

La noción de Educación como Derecho presupone un Estado activo asegurando las condiciones de una política educativa democrática. Esto es: una legislación consistente con esos fines; mecanismos de gobierno democráticos; asignación suficiente de recursos; estrategias y dispositivos de avances en la noción de educación como derecho. La pregunta acerca de si la educación es un derecho o un privilegio es un punto inicial para orientar la política educativa: en función de la respuesta, el Estado y sus instituciones irán en direcciones radicalmente opuestas.

Pero hay una segunda pregunta que complementa a la primera. Si la educación es un derecho, ¿a qué educación tienen derecho los y las ciudadanas de nuestros países? Y es aquí donde se ponen en juego las grandes corrientes que dialogan y disputan. La tradición de la educación pública frente a las tradiciones emancipadoras entra en el escenario de modo muy especial. Basta leer los libros de Jesualdo acerca del nunca bien ponderado sistema educativo uruguayo para hacer patentes las diferencias y antagonismos entre la educación liberal-democrática y la tradición emancipadora. La pandemia y su transición a la pos-pandemia hace más urgente y vigente que nunca este dilema, esta batalla y este proceso de confrontación de proyectos y sujetos. El Estado –que sigue siendo capitalista– reconoce sin embargo orientaciones muy diferentes. Y si bien sólo con una transformación integral del orden será posible una gradual mutación de la educación, la posibilidad de forzar los límites del Estado

capitalista –que supo definirse como “democrático”- constituye un desafío tangible y, creemos, necesario de abordar seriamente.

La dimensión táctica y estratégica

Hasta aquí intentamos poner en el papel los atributos, actores e implicancias de la compleja configuración del proyecto nunca acabado de “pedagogía emancipadora”.

La tensión de hacer nacer lo nuevo a partir de lo viejo, en el marco de unos contextos dinámicos exige rebasar el terreno de las formulaciones más o menos afinadas como las que intentamos hasta aquí y dar cuenta de los desafíos de construir una pedagogía emancipadora en la actual coyuntura histórica.

Atravesamos hoy una verdadera crisis orgánica del orden capitalista neoliberal, en el que se registran elementos, procesos y relaciones particulares.

Un primer rasgo del actual orden es que ha consolidado una dinámica de aguda brecha entre quienes más tienen, y quienes menos tienen. Según OXFAM, las 26 fortunas individuales más concentradas del mundo tienen la misma riqueza que la mitad de la población mundial, unos 3500 millones de seres humanos/as.

Segundo, por cada dólar que se “invierte” en la producción de bienes y servicios, se utilizan al menos veinte para la especulación financiera, generando un régimen de acumulación ficticio e históricamente insostenible.

Tercero, el modelo productivo es altamente predador de la naturaleza.

Cuarto, el desarrollo tecnológico está abriendo un escenario en el cual la especie se verá liberada del pesado trabajo manual, reemplazado por máquinas y tal novedad abre posibilidades e interrogantes acerca de quién se beneficiará de esos avances técnicos y organizacionales.

Quinto, en el campo de las relaciones internacionales el predominio alcanzado por “Occidente” tras la caída del socialismo real y la disolución de la URSS está ahora amenazado por nuevas alianzas entre China, Rusia y otros países del sur que están ganando la carrera económica y tienen una creciente capacidad militar que se ha expresado (y se sigue expresando) en los conflictos de Ucrania, Siria y Venezuela.

Sexto, ha sido América Latina el lugar que en los primeros años del tercer milenio ha formulado alternativas civilizatorias: desde el socialismo del siglo XXI (en sus variantes bolivariana, comunitarista, ciudadana) hasta el modelo de desarrollo fundado en el “buen vivir” existen y vibran apuestas colectivas cuyo éxito o fracaso no están asegurados de antemano. Una vez más, todo es lucha y creación.

Séptimo, la pandemia ha generado un escenario inédito pero, desde el punto de vista estructural, no hizo sino evidenciar los rasgos sustantivos del neoliberalismo en cuestión e inducir respuestas como las del *Financial Times* citadas antes. El modelo educativo predominante a escala mundial es el de la “calidad educativa” pensado en cánones tecnocráticos y mercantilistas. Así, una noción fundamental de “buena educación” es el equivalente a lograr resultados aceptables de exámenes estandarizados que habilitan la comparación de rendimientos. Tal esquema no sólo indica qué deben aprender los y las alumnas sino qué deben enseñar los y las docentes. Se convierte en un eficaz corsete para la dinámica de las instituciones y para la regulación y control del trabajo docente. Se trata de una pedagogía enajenada, autoritaria, amenazante como lo evidencia el modelo aplicado en Chile. La otra noción de “calidad educativa” –siempre en clave neoliberal– es la formación de emprendedores/as, de personas con una convicción mercantilista que hagan de las relaciones sociales vigentes motivos de exaltación entusiasta en la medida de lo posible.

La pandemia profundizó la desigualdad, como vimos en este mismo capítulo. Dicho esto, es claro que la creación de una pedagogía emancipadora no puede aislarse de este contexto crítico y turbulento. Es preciso comprender esta etapa y los mandatos dominantes para construir respuestas. Un/a docente, un colectivo docente, una

corriente pedagógica y una política educativa fundada en valores, principios y fines democráticos y emancipadores deben rebasar el campo educativo e involucrarse activamente, al mismo tiempo, con la creación de un orden social diferente, frente a la inviabilidad del actualmente vigente. El compromiso con una educación emancipadora no puede esquivar un pronunciamiento claro acerca de qué mundo habrá de construirse.

A la vez, la respuesta acerca del mundo que existe y del mundo que necesita la Humanidad no se hace en un vacío histórico ni identitario. Cabe aquí consignar que hablamos como nuestroamericanos. Y que sólo como Patria Grande tendremos un destino común fundado en la soberanía y la justicia. Esa construcción se inició, tras trescientos años de colonialismo, con la gesta continental encabezada por Bolívar (en medio de un núcleo potente de mujeres y hombres, de Pueblos dispuestos a ser libres o morir como efectivamente ocurrió y como enuncian nuestros himnos nacionales). Y, tras dos siglos de invisibilización del proyecto nuestroamericanista, volvió a emerger el impulso de unidad regional tras el triunfo de Hugo Chávez en Venezuela.

La agenda política tiene su capítulo pedagógico, para avanzar en un proceso de emancipación continental, social, político, cultural y educativo, en que se han empeñado y se empeñan nuestros Pueblos.

En el plano de la educación pueden anotarse las siguientes tareas, en curso o pendientes:

1. Recuperar el acervo de pedagogías propias, invisibilizadas o domesticadas, poniéndolas en diálogo con las prácticas y propuestas del presente.
2. Avanzar en la sistematización de las prácticas pedagógicas realmente existente, desplegando un proceso de crítica de lo viejo y de creación de lo nuevo.
3. Aplicar la sistematización a la recreación de un método que vaya desplegando y consolidando los logros parciales de una pedagogía emancipadora.

4. Generar un modelo organizativo que permita avanzar de manera expandida en la búsqueda y construcción de una pedagogía emancipadora (redes, círculos pedagógicos, expediciones).
5. Inventar modos de comunicación tanto para la crítica de lo existente como para la creación de lo nuevo.
6. Tender puentes en torno a la creación de una nueva hegemonía. Luchar en el sistema educativo es condición necesaria pero no suficiente pues habrá que crear alternativas en todas las esferas de la vida social que alumbren una nueva sociedad.

Hasta aquí llegamos, con estos fundamentos iniciales que esperamos habiliten anclajes más concretos. Es que la “educación emancipadora” no puede –a nuestro juicio– formularse como un enunciado abstracto. Tal definición, política, pedagógica, epistemológica, metodológica, organizativa y ética nos llevó por centenares de páginas.

Dar cuenta de las alternativas que abre la etapa de pos-pandemia requiere un rodeo histórico y conceptual que vaya más allá de la “contradicción principal” sin negarla. La disputa de época entre la educación como derecho o como privilegio es el principal eje de controversia entre dos proyectos civilizatorios al que apuestan grandes bloques históricos. Uno de ellos será el que logre imponerse al final de este camino y entonces surgirán las tensiones naturales de construcciones heterogéneas y diversas. De todas las posibilidades, hemos ido un paso más allá de denunciar la injusta e intolerable propuesta neoliberal y de anunciar la exigencia de una concepción de educación comprendida como derecho. Nos hemos pronunciado por la emergencia de una educación radicalmente democrática lo cual exigirá largos procesos de reinención, pudiendo hablar –según la potente categoría de Jesualdo Sosa– de “pedagogía-tránsito”, como construcción que hunde sus raíces en el pasado, hurga en las existencias del presente y mira al porvenir con una esperanza activa y eficaz.

En la idea de que hay que suturar la brecha entre la teoría y la práctica y entre el pasado y el porvenir, afirmamos nuestras convicciones

insurgentes y libertarias asumiendo la múltiple agenda sugerida por Freinet. En la convicción de que el capitalismo neoliberal es un orden agónico e inviable, en la decisión de contribuir a una pedagogía emancipadora para una sociedad igualitaria, diversa y libre es que pensamos una educación que se enrumba hacia esa meta. El día en que la Patria Grande sea una realidad sin retorno al tiempo colonial y neocolonial, deberemos haber conquistado el mayor grado de avance de una pedagogía consistente con esos fines libertarios. Ese trabajo, iniciado siglos atrás, requiere hoy nuevos impulsos.

Tenemos la esperanza de que esta obra sea útil para estos objetivos, tan deseables como necesarios. Sabemos, claro está, que no es una labor que se despliega en un vacío histórico sino en el marco de una aguda disputa civilizatoria.

Llegando a los últimos párrafos de este texto pensemos la idea que expresa el título *Memorias pedagógicas del futuro desde Nuestra América*. Hagamos los últimos esfuerzos: dar cuenta del significado del título de este libro es comprender las raíces e inspiraciones que impulsaron su escritura. Estas memorias plantean la hipótesis de que, en primer lugar, hay un hilo visible temporal entre el presente y el porvenir. En segundo término, asumimos la coexistencia de proyectos y sujetos - en todos los planos de la vida social- que, de muchos modos, dirimen creaciones disputando la direccionalidad de los procesos colectivos. Los futuros posibles que vendrán tras el neoliberalismo conservador son materia de arduos debates y combates. De allí que si las memorias pedagógicas se han recorrido en estas páginas como construcciones en diálogo y confrontación, cabe para el futuro un mismo pronóstico: lo que ocurra será producto de luchas. Cerramos apostando a la construcción de unas memorias pedagógicas futuribles para la emancipación, inspiradas/os en una sabia definición del poeta Bertold Brecht: “quién lucha, puede perder. Quién no lucha, ha perdido ya”. Y quién puede dudarlo: los Pueblos, y sus educadores y educadoras, crean y luchan cada día en el mundo.

Bibliografía

Libros

AA.VV. (1972). *Cartas a una profesora*. Shapire editor.

AA.VV. (1982). *Discutir el Estado: posiciones frente a una tesis de Louis Althusser*. Folios.

AA.VV. (1985). *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Cartago.

AA.VV. (2005). *Las Reformas Educativas en los países del Cono Sur. Un Balance crítico*. CLACSO.

AA.VV. (2007). *Método Invedecor: teoría y práctica emancipadora*. Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología.

AA.VV. (2015). *Construir Caminando. Reflexiones y aprendizajes acerca de las Expediciones Pedagógicas Venezuela-Argentina (2013-2014)*. Ediciones del CCC-Idelcoop-Ctera.

AA.VV. (2016). *El Maestro Ambulante. José Martí y las Pedagogías Nuestroamericanas*. Ediciones del CCC-Idelcoop.

- Álvarez Uria Rico, Fernando, (comp.). (1998). *Neoliberalismo Versus Democracia*. La Piqueta.
- Andrade Oliveira, Dalila. (2000). *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Vozes.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal Universitaria.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Paidós.
- Apple, M. (1989). *Maestros y Textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós.
- Apple, M. (1996a). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Apple, M. (1996b). *Educar como Dios Manda: Mercados, Niveles, Religión y Desigualdad*. Paidós.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila.
- Apple y Beane. (comps.). (1997). *Escuelas Democráticas*. Morata.
- Argumedo, Alcira. (1993). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Aricó, José. (2011). *Nueve lecciones de economía y política en el marxismo*. Colegio de México.
- Aricó, José. (2020). *Dilemas del Marxismo en América Latina*. CLACSO.
- Bachelard, Gastón. (1999). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI.
- Banco Mundial. (1986). *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de Política*.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*.

- Banco Mundial. (2014). *Profesores Excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*.
- Baudelot, Christian, y Establet, Roger. (1999). *La escuela capitalista*. Siglo XXI.
- Bobbio N., Matteucci N. y Pasquino, G. (1994). *Diccionario de Política*. Siglo XXI.
- Capella, Juan Ramón. (2005). *Los ciudadanos siervos*. Trotta.
- Carbajal, Nancy. (2016). *Jesualdo. Una pedagogía emancipadora rioplatense*. Mimeo.
- Chávez Frías, Hugo. (2005). *Selección de Discursos del Presidente de la República Bolivariana de Venezuela Hugo Chávez Frías*. (t. 1). Ediciones del Ministerio de Comunicación e Información.
- Ezcurra, Ana María. (1998). *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*. Lugar Editorial-Ideas.
- Fernández, M; Lemos M.L y Wiñar. (1997). *La Argentina Fragmentada. El caso de la educación*. Miño y Dávila-IICE.
- Ferrer i Guardia, F. (2002). *La Escuela Moderna*. Tusquets.
- Fitzpatrick, Sheila. (1977). *Lunacharsky y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)*. Siglo XXI.
- Follari, Roberto. (2000). *Epistemología y Sociedad. Acerca del Debate Contemporáneo*. Homo Sapiens.
- Fraser, Nancy y Honnet, Axel. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?*. Morata.
- Freinet, Célestin. (1996a). *Para una pedagogía popular*. Agostini.
- Freinet, Célestin. (1996b). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna del sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Morata. Madrid.

- Freire, Paulo (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI
- Freire, Paulo. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. La Aurora.
- Freire, Paulo. (1996). *Política y Educación*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2008a). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2008b). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2008c). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2015). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Friedman, M. y R. (1993). *Libertad de elegir*. Planeta –Agostini.
- Galeano, Eduardo. (1995). *Memorias del Fuego II. Las caras y las mascara*. TM Editores.
- García Linera, A. (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. CLACSO-Prometeo.
- García Linera, A. (2013) *Democracia, Estado, Nación*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- García Linera, A. (2011). *Las tensiones creativas de la revolución*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- Gramsci, Antonio. (1981). *Cuadernos de la Cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Era.
- Gramsci, Antonio. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.
- Grassi, Estela. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Espacio.

- Grüner, Eduardo. (2010). *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Edhasa.
- Hobsbawm, Eric. (1998). *Historia del siglo XX*. Crítica Grijalbo. Mondadori.
- Imen, Pablo. (2005). *La Escuela Pública Sitiada. Crítica de la Transformación Educativa*. Ediciones del CCC.
- Imen, Pablo. (2010). *La Escuela Pública Tiene Quién le Escriba. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político-educativas*. Ediciones del CCC.
- Imen, Pablo. (2014). *Educación Rodrigueana para el Socialismo del Siglo XXI*. Ediciones del CCC.
- Jackson, P. W. (2001). *La Vida en las Aulas*. Morata.
- Konstantinov, N. (1984). *Historia de la Pedagogía*. Cartago.
- Lander, Edgardo (comp.). (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. UNESCO/CLACSO.
- Lanz Rodríguez, Carlos. (2009). *Memoria Histórica e Innovación Pedagógica: A propósito de la sistematización del Proyecto Integral Comunitario-PEIC*. Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Lechner, Norbert. (Comp.). (1981). *Estado y política en América Latina*. Siglo XXI.
- Lechner, Norbert. (2006). *Obras Escogidas*. LOM Editores.
- Lowy, Michael. (2005). *Walter Benjamín: aviso de incendio. Una lectura de las tesis 'Sobre el concepto de historia'*. Fondo de Cultura Económica.
- Makarenko, Antón Semionovich. (2012) *Poema Pedagógico*. Akal.
- Manacorda, Mario. (1998). *La Alternativa Pedagógica. Antonio Gramsci*. Fontamara.
- Mancini E. y Caballero M. (comps.). (2020). *Maestras Argentinas. Entre mandatos y transgresiones*. Centro Cultural de la Toma/Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de Pensamiento Margarita Tereré.

- Martí, José. (2015). *Ideario Pedagógico*. Centro de Estudios Martianos y Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez Peria, Juan Francisco. (2012). *¡Libertad o Muerte! Historia de la Revolución Haitiana*. Ediciones del CCC.
- Marucco, Marta. (2019). *La Pedagogía Cooperativa de Célestin Freinet*. Incluir.
- Marx, Karl. (1999). *El Capital*. Fondo de Cultura Económica.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich. (1948). *El Manifiesto Comunista*. Edición del centenario. Babel.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich. (2005). *La ideología Alemana*. Santiago Rueda Editores.
- Miliband, R. Poulantzas N. y Laclau, E. (1991). *Debates sobre el Estado Capitalista*. Imago-Mundi.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. (2008). *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires. Biblos.
- Neill, A.S. (1976). *Summerhill*. Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, Jesús. (1999). *La cuestión escolar. Críticas y Alternativas*. Fontamara.
- Pini, Mónica (comp.). (2009). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Colección Educación. UNSAM edita.
- Popper, K. (1985). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Orbis.
- Poulantzas, Nicos. (1969). *Hegemonía y dominación en el Estado Moderno*. Cuadernos de Pasado y Presente. 1985. 1969.
- Ponce, Aníbal. (2005). *Educación y lucha de clases*. Akal.
- Poulantzas, Nicos. (1991). *Estado, Poder y Socialismo*. Siglo XXI.

Pozzi, Pablo y Nigra, Fabio. (2003). *Huellas imperiales. Historia de los Estados Unidos de América 1929-2000*. Imago Mundi.

Puiggrós, Adriana. (1994). *Historia de la Educación Argentina*. (t. 1). Galerna. Buenos Aires. 1994.

Rauber, Isabel. (2012). *Revoluciones desde abajo. Gobiernos populares y cambio social en Latinoamérica*. Peña Lillo. Continente. (4ª edición).

Rodari, Gianni. (1993). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colihue. (4ta reimpresión).

Rodríguez, Simón. (1954). *Escritos*. Sociedad Bolivariana de Venezuela.

Rodríguez, Simón. (1990). *Sociedades Americanas*. Ayacucho.

Rodríguez, Simón. (2001). *Obras Completas*. (t. 1 y t. 2). Presidencia de la República. Caracas.

Rodríguez, Simón. (2008). *O Inventamos o Erramos*. Biblioteca Básica de Autores Venezolanos. Ediciones Monte Ávila.

Rozitchner, León. (2012). *Filosofía y Emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar*. Ediciones de la Biblioteca Nacional.

Rumazo, A. (1980). *Ideario de Simón Rodríguez*. Centauro.

Sacristán, Gimeno. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata.

Sarmiento, Domingo F. (2011). *Educación Popular*. UNIPE- Editorial Universitaria.

Scott, W. (2013). *Las mujeres y los derechos del hombre: feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*. Siglo XXI.

Sirvent, María Teresa. (2004). *Cultura popular y participación social: una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Miño y Dávila.

Sosa, Jesualdo. (1935). *Vida de un Maestro*. Sociedad de Amigos del Libro Rioplatense.

- Sosa, Jesualdo. (1950). *La expresión creadora del niño*. Poseidon.
- Sosa, Jesualdo. (1943). *Los Fundamentos de la nueva pedagogía*. Americalee.
- Thwaites Rey, Mabel. (Editora). (2005). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*. Prometeo.
- Thwaites Rey, Mabel. (Comp.). (2007). *Estado y marxismo. Un siglo y medio de debates*. Prometeo.
- Thwaites Rey, Mabel. (2012). *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. Arcis-CLACSO.
- Toussain, E. (2004). *La Bolsa o la vida. Las finanzas contra los Pueblos*. CLACSO.
- Wallerstein, I. (2007). *La decadencia del imperio. Estados Unidos en un mundo caótico*. Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Capítulos o partes de libros

- Campione, Daniel. (1999). Los comunistas somos nosotros. Cooke y el Partido Comunista Argentino. Mazzeo Miguel. *Cooke, de vuelta. El gran descartado de la historia argentina*. La Rosa Blindada.
- Cucuzza, R. (1985). El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y las primeras tentativas de reforma. AA.VV. *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Cartago.
- Holloway, John. (2005). Del grito de rechazo al grito de poder: la centralidad del trabajo. Bonnet, Alberto; Holloway, John; Tischler, Sergio. (Comps.). *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana*. (vol. 1). Universidad Autónoma de Puebla y Herramienta Ediciones.
- Offe, Claus. (1990). La política social y la teoría del Estado. *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. Alianza Editorial.

Tischler, Sergio. (2005). *Abrir la historia: constelaciones y luchas en la elaboración del tiempo nacional. Una aproximación desde la historia de Guatemala*. Bonnet, Alberto, Holloway, John, Tischler, Sergio. (Comps.). *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana*. (Vol 1). Universidad Autónoma de Puebla y Herramienta Ediciones.

Artículos de revistas

Adelantado, José; Noguera, José; Rambla, Xavier y Sáez, Luis. (1998). Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica. *Revista Mexicana de Sociología*. núm. 3.

Feldfeber, Myriam. (2003). La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. *Educ. Soc.* vol. 24, núm. 84. pp. 923-943.

Fraser, Nancy. (2006). Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente. *Entrepasados*. núm. 7.

Monasterios, Casimira. (2011). "Descolonización Cultural. Inclusión desde el Estado". *Revista Comuna*. N°5. Año 3.

Oszlak, Oscar. (1998). Estado y sociedad, ¿nuevas reglas de juego?. *Reforma y Democracia*. N° 9. CLAD.

Paredes, Eduardo. (2011). La Organización Política como Representación Legítima de los Ciudadanos. *Revista Comuna*. núm. 4. Año 3.

Stafford, Griffi. (2006). Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación. *Revista Preal*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO.

Tamayo Valencia, Alfonso. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Revista HISTEDBR*. núm. 24. p.p. 102 –113.

Fuentes electrónicas

Cepal-UNESCO– La Educación en Tiempos de la pandemia de COVID-19. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/> (Consulta: 20/03/2020).

CTERA. (2020). Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria de Covid-19. Disponible en: <https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/publicaciones/item/3611-informe-de-la-en-cuesta-ncional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid19>. (Consulta: 12/12/2020).

Feldfeber, M; Duhalde, M. Y Caride, L. (2020) *Privatización y mercantilización educativa en Argentina*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA. Libro digital. Disponible en: <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/f9d4ac0efdf389cbe12ca0a9104711c6.pdf> (Consulta: enero 2021).

IESALC-UNESCO. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/02/Declaracion-de-Cartagena-Conferencia-Regional-de-Educaci%C3%B3n-Superior-2008.pdf> (Consulta: 25/05/2020).

Machado Aráoz, Horacio. (2017). Potosí en los Orígenes del Extractivismo. Versión digital: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/77692/CONICET_Digital_Nro.0f2415b6-d8a9-4a1d-8f45-b62092e8a401_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Consulta: 4/11/2020).

Portal web Política Argentina. (2017). Disponible en: <https://www.politicargentina.com/notas/201710/23082-el-insolita-explicacion-de-marcos-pena-sobre-el-cambio-de-animales-por-proceres-en-los-billetes.html> (Consulta: 12/10/2020).

UNESCO (2020). Surgen brechas digitales alarmantes en la educación a distancia. Disponible en: <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> (Consulta: 24/01/2021)

Varsavsky, Oscar. (1969). *Ciencia, política y cientificismo*. Disponible en: http://docs.politicasciti.net/documents/Teoricos/Varsavsky_CPC.pdf (Consulta: 15/11/2020)

Žižek, Slavoj. (2020) ;Qué película que estamos viendo en la vida real! *Página 12*. Edición digital. Ver: <https://www.pagina12.com.ar/260905-que-pelicula-que-estamos-viendo-en-la-vida-real> (Consulta: 11/11/2020)

Documentos / normas/ fichas

Alcorta, Amancio. (1886) *La Instrucción Pública*. Mimeo. Ficha de trabajo. Teorías de la Educación II.

Celman, S. (2012). Evaluación del trabajo docente: inversiones que cambian sentidos. Presentación del IX Seminario de la RED ESTRADO. Mimeo.

CTERA, Libro de Actas. Acta N° 1. Declaración de Huerta Grande. Congreso de la Unidad Docente. Sesiones preparatorias. pp. 50-53. Huerta Grande, Córdoba, 31/7 al 4/8/1973.

García, Linera, A. (2010). Conferencia: La construcción del Estado. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Ley de Educación Común (1884). N° 1420. Argentina.

Ley Orgánica de Educación (2009). Venezuela.

Pío XI (1929). Encíclica *Divini Illius Magistri*. Sobre la Educación Cristiana de la Juventud. Suscripta por el papa Pío XI fue publicada en el año 1929. Ficha de trabajo. Teorías de la Educación II.

Paviglianiti, Norma. (1988). Diagnóstico de la Administración Central de la Educación. Serie Estudios y documentos. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología educativa.

Paviglianiti, Norma. (1993). Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional. Ficha de trabajo. Mimeo.

Rigal, L. y Sirvent, M.T. (2014). Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. Manuscrito en revisión.



El título del libro nos señala con precisión el recorrido que Pablo Imen realiza. Que las y los futuros lectores lo sepan desde el inicio es una invitación a sumergirse en una lectura meticulosa, consciente, y al mismo tiempo amplia en su desarrollo. El autor se propone "no dejar puntos sueltos", y así transita la historia desde el siglo XIX hasta nuestros días. Esa insistencia en la lectura de la historia social de las experiencias educativas de maestros y maestras que rompieron ciertas tradiciones escolares es una de las más fructíferas formas de entender, profundizar y hacer suya la labor de las y los indispensables constructores de la nueva escuela liberadora.

La lectura de *Memorias pedagógicas del futuro* reafirma la condición docente del autor frente a públicos diversos: militantes políticos, dirigentes sindicales, docentes y estudiantes. Su labor iniciada en los noventa en la cátedra de Política Educativa (Facultad de Filosofía y Letras UBA) y continuada en la Universidad de Luján, junto con su trabajo en entidades del cooperativismo transformador —Idelcoop y Centro Cultural de la Cooperación— ratifica lo que las y los educadores siempre afirmamos: el oficio del docente —maestro, profesor— "se hace haciendo y nos va haciendo".

Amanda Toubes



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

