Adriana Puiggrós

Adiós, Sarmiento

Educación pública, Iglesia y mercado

COLIHUE

Biblioteca **Adriana Puiggrós**

Introducción

Durante la campaña por la sucesión presidencial argentina del año 2015, se suscitó una discusión acerca la vigencia de los principios de la Ley de Educación Común 1420 de 1884. Si bien el tema se circunscribió a políticos y especialistas, dejó al descubierto las llagas causadas por la irresolución de conflictos estructurales de la sociedad argentina. La palabra “Sarmiento” los convoca.

Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) sigue siendo nombrado por amigos y enemigos que depositan en su figura los errores de sus contendientes y guardan para sí gajos mitificados de su complejo pensamiento. Hay cierta desesperación por apropiarse del Presidente de la Nación sanjuanino, que da que pensar sobre las insuficiencias del país federal organizado por hombres unitarios. Se trata del provinciano al que le fue negado estudiar en el Colegio de Ciencias Morales, del niño que creció entre los tíos curas y obispos y luego enfrentó al clero, del adolescente que se hizo maestro contemplando la cordillera con el tío Oro, y años después convocó a mujeres protestantes, anglosajonas, estadounidenses y bastante sufragistas, para que educaran con ideas modernas a los maestros de las nuevas generaciones argentinas; fue el político que lideró la construcción de un sistema escolar estatal, común, gratuito, obligatorio, y bregó por la educación laica. Ese hombre racista, iracundo, brutal, que puso en las palabras “Civilización y Barbarie” el drama latinoamericano y, en su dramática evocación a la “sombra terrible de Facundo”, reclamó al sujeto de su obsesión el saber ausente que lo enloquecía, rogándole “Tú posees el secreto: ¡revélanoslo!”¹.

¹ Sarmiento, D. F. (1949), “Introducción a la edición de 1845”, “Quiroga, Aldao. El Chacho (1845-1863)”, Ed. Luz del Día, *Obras Completas*, T. VII, Buenos Aires, p. 5.

El sistema educativo obligatorio y superior moderno fue consolidado en la República Conservadora, sufrió brutales represiones de las Dictaduras, la defección de gobiernos constitucionales, el aliento de las gestiones radicales de Yrigoyen e Illia, la democratización por parte de Raúl Alfonsín; el gran aporte a la inclusión de las mayorías sociales en los gobiernos peronistas de Juan D. Perón, Héctor Cámpora, Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. La educación sufrió la preeminencia de una u otra corriente pedagógica o didáctica, caprichos de la política educativa, cambios de funcionarios, burocratización de las estructuras de conducción, resistencias a los cambios. Pero el jardín de infantes, la escuela, el colegio, el instituto, la universidad públicos² fueron los instrumentos indubitables para la educación, hasta que la última Dictadura los erosionó. Luego, el Congreso Pedagógico de 1984/88 borró la diferencia entre *educación pública estatal* y *educación privada o particular*, abriendo compuertas que aportaron a la reforma educativa neoliberal que puso en marcha Carlos Saúl Menem.

Treinta años después de aquel Congreso, en el campo educativo se han producido cambios decisivos. La Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE), llamada “Club de los Países Ricos”, se ha puesto a la cabeza de los organismos financieros internacionales que controlaban la educación latinoamericana en las décadas anteriores, y ubicó a la educación en la lista de bienes transables. La era de los préstamos usurarios de los organismos internacionales para la educación pública ha sido superada por la invasión de corporaciones nacionales e internacionales. El interés de los gobiernos ya no es mejorar la mentada “calidad” de los sistemas escolares, sino habilitar la legislación y adecuar políticas para que las corporaciones inmobiliarias, informáticas, editoriales, comunicacionales, comerciales de todo tipo, se apropien de ellos, sin renunciar a que el Estado se siga haciendo cargo de las inversiones no redituables.

Pero van por más. El monopolio de la educación por parte de la institución escolar es un obstáculo para el avance del mercado, por lo cual se relativiza su eficacia y avanzan intentos de desescolarización. Desde el

² Usaré el término “escuela” para denominar genéricamente las instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario.

enfoque gerencial de la teoría de la administración, desprestigiar y desprofesionalizar a los docentes resulta indispensable. Una educación dialógica, inconcebible. Stands de ventas de máquinas y programas de capacitación en competencias, robots despolitizados que transmiten y absorben guiñapos de la cultura, el ideal.

El antagonismo que protagonizó las discusiones político-educativas durante más de un siglo adquirió nuevas características: en los comienzos de la era Macri-Trump, la escena está ocupada por fuerzas “destituyentes”³ de la escuela, aunque afines a negociar con los sectores tradicionales de la educación privada.

Mauricio Macri fue elegido Presidente de la Nación en 2015 por la coalición “Cambiemos”⁴, representando a grandes corporaciones e intereses nacionales y trasnacionales que están avorazados por el mercado de la educación. Pero en su triunfo fue decisivo el voto de la clase media y de sectores populares que habían sido defensores de la escuela pública durante más de un siglo, lo cual obliga a una profunda reflexión.

El gobierno que apoyaron está operando un cambio que pretende dejar en el pasado al sistema educativo moderno, afectando todos sus niveles y modalidades. Es ortodoxo respecto al credo de la libertad de mercado en educación; sus políticas producen una brecha profunda entre la educación “pública estatal” y la “pública privada tradicional”, en tanto entrega ambas al impredecible oleaje del mercado. Los medios de información monopólicos emiten mensajes pedagógicos, sustituyendo al sistema escolar en una de sus principales tareas, como es la comunicación.

La discusión que mencioné al principio de esta Introducción fue iniciada desde el campo del radicalismo por aliados al partido de Macri, el PRO (Propuesta Republicana). Acusaban al gobierno de Cristina Fernández de Kirchner de querer imponer la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y exigían que se restituyera la Ley 1420 que, lejos de establecer la

³ Este término fue introducido en la discusión política argentina por el filósofo Nicolás Casullo en momentos de la fundación del colectivo “Carta Abierta”, en 2008.

⁴ La coalición “Cambiemos” se fundó el 15 de marzo de 2015. Los principales partidos que la integran con representación parlamentaria son Propuesta Republicana (PRO), la Unión Cívica Radical (UCR), Coalición Cívica (ARI), el Partido Demócrata Progresista, el Partido Conservador Popular, el Partido Unión por la Libertad, el Partido Federal y el Partido Demócrata.

laicidad, había excluido la religión de los programas, pero legalizado su enseñanza en los recintos escolares, en su artículo 8º. Los demás principios, democráticos, están incluidos en la Ley de Educación Nacional de 2006.

Aumentando la confusión, Esteban Bullrich, ministro de Educación y Deportes de Macri, prometió reivindicar a Sarmiento, honrándolo junto a su busto en la ciudad de San Juan. "Se ha querido mitificar a Sarmiento del lado malo", dijo⁵. Al mismo tiempo convocaba a los inversores internacionales privados a la educación y, meses después, hacía pública su opinión favorable al establecimiento de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas.

¿Cuál es lado bueno y cuál el malo de Sarmiento? Puede interpretarse que, para la clase gobernante, cuyos funcionarios fueron capacitados en el circuito *escuela privada de élite-universidad privada-postgrado en EE. UU.-entrenamiento ejecutivo de transnacional*, Sarmiento, el liberal progresista y defensor a ultranza de la educación estatal, resulte un personaje por lo menos ajeno. Pero la postura socio-antropológica del sanjuanino concuerda con las justificaciones necesarias para la estratificación neoliberal del mercado educativo.

El liberalismo conservador fundó nuestro sistema escolar; el programa del neoliberalismo es desarticularlo, dispersarlo y deshacerse de él. El liberalismo argentino fue cipayo⁶, despectivo de lo nacional y lo latinoamericano desde su origen, y usó a la educación estatal como un instrumento compatible con la libertad de mercado; al mismo tiempo tenía sobre sus hombros la necesidad de superar la herencia colonial y el mandato de erigir las instituciones de la República. El neoliberalismo es helado, no le interesa ni la soberanía, ni la Nación, ni las personas, ni los ciudadanos; tan solo el mercado. No se hace cargo de ninguna demanda social, excepto cuando se ve obligado a ello para conservar el poder.

⁵ Diario de Cuyo, "Esteban Bullrich: "En los últimos años se quiso mitificar de mala manera a Sarmiento", *Diario de Cuyo*, San Juan, 6 de enero de 2016. En: www.diariodecuyo.com.ar

⁶ El término "cipayismo" es definido por el Diccionario de la Real Academia Española como "secuaz a sueldo", alude a los soldados indios que se entregaban a los intereses del poder británico. En su origen designaba a la tropa de caballería de élite del ejército romano. Vaya en memoria de Jorge Abelardo Ramos, quien encontró en ese término la más apropiada definición de uno de los mecanismos de operación político-cultural de la dependencia.

Mientras tanto, ¿se va perdiendo la memoria de las antiguas luchas? Uno de los daños que produce el utilitarismo extremo es la ignorancia voluntaria del propio pasado. La pérdida o negación de referencias históricas se detecta en las generaciones adultas y su carencia en los jóvenes. Con el agregado de que el programa neoliberal elimina de manera explícita la enseñanza de la historia pasada y reciente. ¿Para qué perder el tiempo con el pasado, si se puede navegar sin rumbo fijo en los límites (solo) aparentemente infinitos de la sociedad postmoderna? Todo es olvidado y muchos han perdido los parámetros para comparar y valorar las situaciones que vivimos. Marcados por eslogan “*You have to be ODD to be number one*”⁷, no se reconocen como sujetos de ninguna enunciación.

No todo es así, sin embargo. Las razones de la hegemonía de los mercaderes desencarnados de nuestra época merecen ser estudiadas desde distintos ángulos, porque no se trata de la única salida posible de la sociedad moderna en sus diversas versiones (neoliberal, liberal democrática, capitalista con modelo político comunista, corporativa, nacional popular, socialista, teocrática y/o fundamentalista de derecha). El fin de la historia como escenario triunfal y definitivo del capitalismo (que no es una novedad de teóricos del siglo XX, sino un elemento central de la teoría de Augusto Comte) podría ocurrir, claro está, mediante una catástrofe natural o provocada por la insensatez de la especie humana. Pero la humanidad tiene una larga experiencia y aquella no es la única prospectiva posible. Es posible que haya rastros de la “amabilidad”, esa palabra plena de significados que rescata Leonardo Boff. Ese es uno de los motivos que me impulsaron a escribir este texto, destinado a deslizarme tan libremente como me sea posible entre los secretos de la historia pasada y reciente, quizás buscando a ese sujeto que, muertos Sarmiento y Facundo, no imagino volviendo, sino resignificándose, no solamente “bárbaro, valiente y audaz”⁸ para cambiar el mundo, sino sabio, amante, libre. Debe estar germinando en algunos lugares de nuestro país y de América Latina.

⁷ Un sentido que se da a este eslogan es “Tienes que ser original, raro, para ser número uno”. Es una versión del mensaje mediático que promueve el “emprendedurismo” individualista, apoyado en la competencia con el resto de los congéneres.

⁸ Sarmiento, D. F., “Introducción a la edición de 1845”, *op. cit.*

Adriana Puiggrós

Vaya mi agradecimiento a mis amigos y colegas que leyeron borradores y aportaron opiniones e información para este libro, a las/los compañeros del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) de México, Colombia y Argentina, a la CTERA que me posibilita el contacto permanente con la vida escolar, a la Universidad Pedagógica Nacional, y a la editorial Colihue, siempre dispuesta a aportar al pensamiento nacional.

El apasionado diálogo con Jorge Bernetti, mi compañero, acompañó la escritura de este texto.

1ª. Parte

La fragua

del sistema educativo moderno

CAPÍTULO 1

Raíces latinoamericanas

Frecuentemente se alude a la “unidad latinoamericana” como una consigna política. Mariátegui escribió que “los pueblos de la América española se mueven en una misma dirección” y “la solidaridad de sus destinos históricos no es una ilusión de la literatura americanista”⁹.

El término “unidad” podría interpretarse como una expresión de deseos en una región que resultó balcanizada por los sucesivos grandes poderes del mundo, dividida en regiones geopolíticas por la corona española y en provincias eclesiásticas por la Iglesia Católica durante la Colonia, con consecuencias que persisten. Ejemplo de ello puede observarse en el establecimiento del Virreinato del Río de la Plata en 1776 que, escindiendo el territorio del Virreinato del Perú, cortó el antiguo camino del Inca y erigió a la ciudad puerto de Buenos Aires como cabecera política y económica de la nueva región, y, contra la voluntad imperial, abierta al contrabando de productos ingleses e ideas francesas y norteamericanas. El noroeste del nuevo Virreinato perdió su centro tradicional en Lima y resultó una carga para la nueva capital, dedicada al comercio y, tiempo después a la exportación de ganado, desinteresada de las economías regionales tradicionales.

La elaboración cultural en una y otra zona fue distinta. En la mayor parte de los países de la región no se alcanzó una secularización completa de la educación pública. En el noroeste argentino todavía, en el siglo XXI, se ratifica una y otra vez la centralidad del poder de la Iglesia si no sobre el estatal al menos íntimamente ligado a él social y legalmente. En varias

⁹ Mariátegui, J. C., (1979), *Obra Política*, Era, México.

constituciones, y en leyes provinciales de educación recientemente dictadas (en clara disidencia con la Ley de Educación Nacional), se ratifica la enseñanza obligatoria de la religión católica en las escuelas, en pleno ejercicio del papado de Francisco I. Por ello, es legítimo que el historiador ponga en duda el alcance del sistema nacional de educación pública generado a partir de la Ley 1420/1884 y la Ley Láinez (4874 /1905). La pregunta inquietante es: ¿qué influencia marcó el terreno, la de Sarmiento o la del obispo San Alberto?¹⁰

Las intervenciones de Gran Bretaña en la división del territorio de América Latina, derivadas de las guerras de la Independencia, y la política exterior estadounidense hacia la región, incidieron decisivamente en el diseño de los límites entre nuestras naciones. Esos conflictos nos hermanaron repetidamente, en el dicho “el enemigo de mi amigo es mi enemigo”. Tenemos una historia en común, no así idiomas y costumbres, salvo que olvidemos, como ocurre frecuentemente, la existencia de Brasil, el país más extenso y poblado de América Latina y, aunque en medio de la arrolladora globalización suene arcaico, las lenguas aborígenes. Ellas siguen siendo lenguas madre para millones de latinoamericanos, y han guardado sentidos del “buen vivir” que la soberbia colonizadora dio por muertos, y que hoy recuperan su importancia ante la evidencia del desastre ecológico y humanitario producido por el capitalismo.

México y Argentina están aproximadamente a la misma distancia que media entre Argentina y Europa y que es mayor que entre Europa y México. Abarcamos dos hemisferios. Sin embargo, México y Argentina, y el resto de países de la región, consolidaron repúblicas (sin olvidar los ritmos distintos de la Independencia y a los imperios de México de Agustín de Iturbide (1822-1823) y Maximiliano de Habsburgo (1863-1867), o a los portugueses Pedro I y II en Brasil (1822-1831 y 1831-1889, respectivamente), fueron escenarios de fuerzas políticas y político-educativas semejantes y atravesaron dolores que supieron compartir.

¹⁰ José Antonio de San Alberto (1727-1804) fue obispo de Córdoba del Tucumán. Conservador, enemigo tanto de la Revolución Francesa como de Tupac Amaru, fue quien fundó numerosas instituciones para huérfanos y escuelas, poniendolas bases del que posteriormente sería el sistema escolar del noroeste argentino.

La elección de uno u otro tipo de gobierno no dependía solamente de intereses políticos sino que surgía de concepciones de la vida, de preferencias sociales y estéticas, de prejuicios y de tradiciones. El ejemplo mexicano es claro al respecto. Declarada la Independencia en 1821, el Plan de Iguala estableció que gobernaría una monarquía parlamentaria. Hasta tanto se solucionara el nombramiento de un monarca, ocupó provisoriamente el mayor cargo público Agustín de Iturbide y se instaló un parlamento. En el seno de este último se manifestaron tres tendencias: republicanos, monárquicos y borbónicos. En 1822 Iturbide asumió como Emperador de México, en tanto el país seguía debatiéndose en los antagonismos entre los poderes locales y nacionales provenientes de la herencia indígena y colonial, las élites liberales y la Iglesia conservadora.

Las soluciones monárquicas implantadas de una u otra manera no fueron extrañas a los deseos y consistentes intentos de representantes de casi todos los países latinoamericanos por importar monarcas de Europa, o incluso restituir monarquías precolombinas. Bolívar y San Martín se inclinaron hacia la solución monárquica. Juan Bautista Alberdi (1810-1884), autor de *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, tenía la convicción de que la monarquía era el régimen más adecuado para la región, y en alguna medida lamentaba que fuera políticamente inconveniente propiciar tal solución. La monarquía aún se sustenta nada menos que en España, Gran Bretaña, Dinamarca, Suecia, Holanda, Noruega y Bélgica, para mencionar solo el Occidente en el cual crecimos, de modo que en el siglo XIX era lógico que se la considerara como una posibilidad. Afortunadamente el liberalismo español de Jovellanos y Campomanes, el Iluminismo francés y la revolución norteamericana, hicieron lo suyo en el pensar de los revolucionarios del siglo XIX. Tenemos repúblicas y hemos coincidido en múltiples situaciones y problemas que alcanzaron para identificarnos como “latinoamericanos”.

Pretendo justificar las comparaciones y referencias que haré en este texto referidas a algunos países de la región. La relativa simultaneidad de polémicas fundamentales en varios de ellos permite sostener que no fueron ajenos entre sí. El ejemplo más conocido es el del Movimiento Reformista que comenzó en Córdoba, Argentina, en 1918; las razones de su expansión regional guardan cierto misterio, ciertas causas político-culturales que siempre es necesario volver a analizar. La relación entre la Iglesia y el Estado, que

trataré a continuación, tuvo cauces y soluciones distintas, pero su desemboque político y educacional fue una de las preocupaciones más fuertes de nuestras naciones en la segunda mitad del siglo XIX; el mismo antagonismo se conformó con elementos circunstanciales y culturales distintos, y fue discusión parlamentaria, enfrentamiento armado, confrontación social.

Primeros intentos de secularización

Se trata de intrincados conflictos que provienen de los inicios. No han sido ajenos a la relación histórica entre la monarquía española, el Papa y las órdenes religiosas, aunque aquella haya actuado más como un integrante del mismo campo, que como un poder externo al mundo eclesiástico. No obstante numerosos desacuerdos –entre los cuales la expulsión de los jesuitas de la América hispánica en 1767 fue el hecho más sonado– la cruz y los emblemas reales se clavaron en estas tierras formando una unidad decisiva para la conquista. Y esa unión, fundadora de la Colonia, se constituyó en presencia espectral en la vida independiente de las naciones.

Sin desmedro de la presencia de conatos de reforma de la relación entre la Iglesia y el Estado en otros sitios de la región, un antecedente de las consecuencias de aquel hecho se ubica en Chile, desde los primeros años del Gobierno Patrio. Salvadas las excepciones de los curas que se incorporaron a las filas independentistas, el clero fue conservador y siguió los lineamientos de la Encíclica del papa Pío VII, que en 1816 los alentó a luchar en el bando realista. Uno de los primeros incidentes notables ocurrió durante el gobierno de Bernardo O'Higgins, quien desterró al obispo y a varios sacerdotes a Mendoza y puso a otros adeptos al régimen independiente en cargos eclesiásticos. Estaba presente la idea de intervenir en las órdenes religiosas, se creó el cementerio general en la Capital y se autorizó otro para disidentes en Valparaíso, prohibiendo los entierros en las iglesias. Se avanzó hacia el Patronato. La apertura del Liceo, y la introducción del sistema lancasteriano durante el gobierno de O'Higgins, así como el otorgamiento de la nacionalidad chilena a su difusor en Latinoamérica, Diego Thomson, muestran la voluntad de avanzar en una educación secular en manos del Estado.

En una sociedad organizada en base al relato eclesiástico, fue notable que la disputa de espacios y poderes entre la Iglesia y el Estado ocupara un lugar de importancia en la política chilena. En la razón para que en la dé-

cada de 1820 se avanzara hacia el sistema de Patronato, influyó indudablemente la necesidad de fortalecer los poderes públicos. El gobierno tomó medidas sensibles, entre otras, las referidas al ejercicio del sacerdocio y –aunque se sostuvo poco tiempo– la desamortización de los bienes de “manos muertas”, es decir de aquellos que estaban en manos de la Iglesia y que provenían de donaciones, herencias no cobradas o sin propietario por razones diversas.

Dice el autor chileno Westermeyer Hernández¹¹ que la reforma no tuvo un impacto trascendente porque no se produjeron expropiaciones de tierras ni de otros bienes, pero la destaca como un antecedente de las posteriores discusiones sobre el derecho patrio, el derecho civil y en particular del derecho de propiedad. Hernández señala un elemento poco tenido en cuenta en los estudios sobre los conflictos entre Estado e Iglesia: el que expresa los tironeos entre el concepto y el derecho colonial de propiedad y las demandas del liberalismo al respecto. La consigna “Estado libre e Iglesia libre” no reduce su significado a esas dos instancias sino que condensa demandas de liberalización de distintos órdenes. Un impacto indigerible para la Iglesia conservadora es la secularización de la educación. La ideología sobre la propiedad va de la mano de una pedagogía en cualquier sociedad. Esa fue una razón para correr a la Iglesia conservadora del monopolio educativo y avanzar a lo largo del siglo XIX hacia una educación moderna.

Puede postularse que el mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi, periodista, fundador de *El Pensador Mexicano* y autor de fábulas cuyo relato aún escuchan algunos de los niños, fue uno de los más destacados precursores de las discusiones sobre la ubicación de la Iglesia en el marco de los nacientes Estados nacionales. Fernández de Lizardi es un ejemplo del impacto que produce la admisión de la libertad de imprenta establecida por la Constitución de Cádiz en 1812¹². Periodista y fuerte crítico de los resabios coloniales, enfrenta a la Iglesia desde la política, sin dejar de

¹¹ Westermeyer Hernández, D. F., *La desamortización de los bienes de regulares en Chile: la primera discusión jurídica del derecho patrio sobre la naturaleza y alcance del dominio*. Universidad de Chile, en www.revistas.uchile.cl/files/journals

¹² Galván Gaytán, C., *Plaza pública: conversaciones del payo y el sacristán. Un periódico de José Joaquín Fernández de Lizardi*, Universidad Nacional Autónoma de México, en cvc.cervantes.es/literatura

ser cristiano. Como explica Jesús Reyes Heróles¹³, Fernández de Lizardi escudriñó el problema e ideó soluciones anticipándose mucho a la solución mexicana del conflicto. No obstante, no superó la idea del Patronato que ya estaba presente en la década de 1820. El “pensador” tiene un problema de conciencia fuerte entre su afición a la religión católica apostólica romana y su convicción sobre la necesidad de fortalecer a la autoridad civil, suprimir las jurisdicciones privilegiadas y reducir la carga del diezmo a los creyentes. Son años en los cuales la prensa mexicana como *El Observador de la República Mexicana*, entre otras publicaciones periódicas¹⁴, muestra que la discusión sobre la relación entre la Iglesia y el Estado preocupa a las autoridades, así como la fuerte resistencia del clero. Señalan también la falta de referencia al Estado y la Nación en los documentos emitidos por las bulas papales y la Iglesia local.

Tampoco se sujetaban los obispos a la división de diócesis que se hizo desde el gobierno. El clero estaba en franca rebeldía. Osado, Fernández de Lizardi elabora una constitución ideal, buscando en los grandes utópicos de la historia legitimidad para su intento. Defiende a la francmasonería y es excomulgado. Denuncia la opresión de los clérigos españoles sobre los mexicanos que luchaban por la Independencia. En su escrito *Constitución* propone una reforma eclesiástica. No solamente sostiene la urgencia de la separación entre la Iglesia y el Estado, sino que avanza en propuestas liberalizadoras en el seno de la legalidad clerical, tal como la secularización voluntaria de curas y monjas. Establece que los frailes deban enseñar en los colegios religión, pero sin fanatismo, así como primeras letras, geografía, historia y astronomía. E incluso equitación.

En 1824 la Constitución Federal de los Estados Unidos de México organizó la República, pero el sector liberal fracasó ante la institución de un Estado confesional con prohibición de ejercer otra religión que no fuera la Católica Apostólica Romana. Los autores difieren sobre la aptitud de los mexicanos de aquellas épocas para recibir las ideas nuevas. Incluso para algunos, México fue renuente a las reformas borbónicas. Alegan que

¹³ Reyes Heróles, J., *El liberalismo mexicano en pocas páginas*, Lecturas Mexicanas, México, FCE, 1985.

¹⁴ *Ibidem*, p. 262.

la generación de la Independencia y la generación romántica atribuyeron equivocadamente el atraso a la Colonia y a la fuerza de la Iglesia Católica. Anne Staples señala a José María Luis Mora (1794-1850) como culpable de haber impuesto la idea errónea de la existencia de un monopolio educativo, siendo que, aunque la enseñanza fuera católica, la ejercían de la misma manera distintos sujetos (el gremio de maestros seculares, la Corona, instituciones de estudios superiores independientes de la Universidad)¹⁵. El texto citado sugiere que la herencia inmediata que recibió México fue la de los diputados novohispanos a las Cortes, que el atraso propio de su sociedad impidió la asimilación.

Por su parte, María de Lourdes Alvarado¹⁶ sostiene que en medio de las diferencias del período de la Independencia se coincidía en el principio de promover la educación para superar las limitaciones que provenían de los métodos, la organización, los hábitos y principios arraigados en los colegios y en la universidad a lo largo de los siglos coloniales, que defendían “a capa y espada” los grupos más conservadores de la sociedad. Esa habría sido la razón para obstaculizar la adopción estable de un programa educativo durante la primera parte del siglo XIX y algunas propuestas transformadoras no lograron arraigar. La administración de Carlos III, a fines del XVIII, no alcanzó a los estudios en México, donde no habría encontrado soporte suficiente. Los liberales observaron a la universidad como un baluarte del viejo régimen, no solamente en su enseñanza sino en la misma institución, por lo cual optaron por cerrarla y propusieron la creación de nuevos establecimientos.

Resulta interesante, en nuestros días, revisar una propuesta en ese sentido del intelectual y político Lucas Alamán (1892-1953). Proponía multiplicar las instituciones de educación superior en lugar de conservar las antiguas formas de las universidades. Aunque profundamente conservador en el aspecto político, en su actuación en diversos gobiernos desde

¹⁵ Staples A. (2011), El entusiasmo por la independencia, en T. de Estrada, D. (coordinadora), *Historia mínima ilustrada. La Educación en México*. El Colegio de México, México, p. 151.

¹⁶ Alvarado, María de Lourdes, La Universidad en el siglo XIX, en Marsiske, R. (coordinadora), (2001) *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, CESU, UNAM/Plaza y Valdés, México, pp. 87-113.

la década de 1820 hasta la de 1850, Alamán promovió la industrialización de México a partir de sus estudios en minería, química y ciencias sociales y en consecuencia disintió con el oscurantismo universitario.

También Mora consideraba que la universidad debía desaparecer, dado su carácter colonial y corporativo y que los cursos eran onerosos y dogmáticos. Lo mismo opinaba sobre los colegios, solo apropiados a la educación religiosa, donde se utilizaban textos perimidos, se usaban vestimentas eclesiásticas y los planes de estudio estaban destinados a formar teólogos y canonistas sin incluir materias indispensables como economía política, historia profana, agricultura y comercio. La antigua universidad, así como el Colegio de Santos (escuela preparatoria), sufrieron una clausura durante el breve gobierno de Valentín Gómez Farías (1833) y luego la universidad cerrada por el emperador Maximiliano en 1865, medida que fue ratificada por el presidente Benito Juárez en 1865¹⁷.

En mi lectura, la Iglesia era la principal educadora, siendo de menor importancia las otras iniciativas, hasta la reforma de Gómez Farías. No es la presencia cuantitativa de los eclesiásticos solamente lo que muestra la importancia política de la Iglesia. Efectivamente, en varios países de la región –lo veremos también en el caso de Argentina– se discute hoy todavía acerca de los indicadores cuanti y cualitativos de la presencia de la Iglesia, la cantidad de clérigos y miembros de las órdenes religiosas¹⁸, su distribución geográfica y su cercanía al poder político¹⁹. Pero hay suficientes investigaciones que demuestran que el organizador de la sociedad, hasta sus vínculos más profundos, era la Iglesia. Que los sacerdotes, cualquiera fuere su status eclesiástico, conducían las vidas de las gentes, disciplinaban y protegían. Educaban en todo el ámbito social, dentro y fuera

¹⁷ *Ibidem*, p. 93.

¹⁸ Di Stefano, Roberto, *Abundancia de clérigos, escasez de párrocos: las contradicciones del reclutamiento del clero secular en el Río de la Plata (1770-1840)*, Instituto de Historia Argentina y Americana, Dr. Emilio Ravignani, UBA, Buenos Aires, 3ª. serie, Nos. 16 y 17, 2º semestre 1997 y 1º. de 1998.

¹⁹ García Ugarte, Marta Eugenia (2010), *Poder político y religioso*. México, siglo XIX. 2 tomos, H. Cámara de Diputados, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, M. A. Porrúa; Martínez Asad, C. Reseña, en *Revista mexicana de sociología*, Volumen 74, No. 2, México, abril-junio 2012. En: www.scielo.org.mx

de los establecimientos educativos a su cargo, incluso en los dependientes de municipalidades o gobiernos estatales del gobierno central, en los púlpitos y en los hogares. El aparato eclesiástico, aunque escaso de sacerdotes, era un sistema de comunicación poderoso, enraizado desde siglos atrás.

Debates en el exilio

Deberán pasar muchas décadas hasta que los gobiernos pudieran competir con él, aunque la apertura y estímulo de las escuelas normales fue una medida profunda en dirección a la modernización de la sociedad; como veremos, fue relevante la concepción de la transmisión del saber letrado como una profesión. Probablemente se trató de una de las operaciones decisivas en la conformación moderna de los campos del saber, los campos profesionales y la ubicación del Estado y la Iglesia en la trama del poder.

La búsqueda de maneras innovadoras de educar a las poblaciones independizadas del poder colonial convocaba a los dirigentes post-independientistas. El entusiasmo con el cual el método desarrollado por el cuáquero inglés Joseph Lancaster fue recibido por los dirigentes del proceso de la independencia expone la inminencia que sentían por instruir a las poblaciones de manera amplia, superando la insuficiente llegada de las parroquias, de antiguas Escuelas del Rey transformadas en Escuelas de la Patria y de escuelas municipales. Veían en la instrucción básica una clave para profundizar la modernización cultural, a la que se oponía el monopolio eclesiástico de la enseñanza. Bolívar, San Martín, Artigas, Rivadavia, el emperador Pedro I de Brasil, entre otros, se interesaron por el método de enseñanza mutua, que requería pocos docentes y prometía alcanzar una amplia cantidad de educandos.

La vigencia del lancasterianismo fue efímera en varios países, pero en México desde 1822 la sociedad lancasteriana atrajo a políticos, clérigos y escritores interesados en luchar contra analfabetismo, un objetivo importante para la integración y homogeneización de una población que en su enorme mayoría ignoraba la lengua hispana. En aquel año el gobierno central le confió a la fundación lancasteriana la educación primaria para

todo el país, lo que fue el principio de la centralización educativa. Hubo intentos de transmitirlo en la formación de maestros, pero solo las primeras escuelas normales se establecieron en Zacatecas y Oaxaca bajo el sistema lancasteriano, a diferencia de Argentina, Chile y Uruguay, donde décadas después los normalistas se empezaron a formar en escuelas de base positivista.

Varios factores incidieron para que Chile fuera en las décadas de 1830 y de 1840 un sitio donde se encontraron y condensaron ideas de grupos de latinoamericanos desplazados de sus países por razones políticas. Los exiliados se vincularon fuertemente con los intelectuales chilenos y tuvieron acceso a los gobernantes, incidiendo en muchos aspectos del diseño de las jóvenes instituciones chilenas. El país andino tenía condiciones particulares que producían en su sociedad un empuje político-cultural que surge en algunos momentos particulares. Chile había aprobado su constitución en 1833, triunfó en la guerra contra la Confederación peruano-boliviana en 1839, poseía riquezas mineras. Intelectuales como Andrés Bello y los argentinos exiliados del gobierno de Juan Manuel de Rosas, como Sarmiento, Alberdi, Juan María Gutiérrez, Félix Frías, Bartolomé Mitre, y Vicente Fidel López, alternaron con los chilenos José Victorino Lastarria y Francisco Bilbao. Chile fue una fragua no solamente política sino cultural y educativa. Como en otros momentos latinoamericanos, la confluencia de exiliados intelectuales renovó la identidad común. Ese encuentro se produjo (como ocurriría un siglo después en Chile desde el golpe de Estado de 1964 en Brasil hasta la caída de Salvador Allende y, a partir de su derrocamiento, en México) por afinidad en la defensa de los valores y las ideas que habían provocado su persecución en cada país y por el espacio muy apto para la exposición y discusión. No por una supuesta esencialidad de raza, unidad de lengua o cualquier identidad originaria.

Aquellas décadas del siglo XIX en Chile registraron un ímpetu del periodismo y de polémicas sobre la lengua. La educación fue objeto de especial preocupación, al punto que podría situarse en esa circunstancia la coagulación del modelo escolar de gran parte de Sudamérica, un modelo que encontraría muy escasos detractores, entre los que se destaca el venezolano Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar.

Quizás haya sido Rodríguez quien mejor leyó a Rousseau, entre los educadores latinoamericanos de la época²⁰. Su concepto de República era indisociable del de democracia, lo cual se refleja en su propuesta educativa, en el rechazo a los castigos corporales (profundo reconocimiento de la libertad individual con relación al cuerpo), a la discriminación socioeducativa y a la enseñanza puramente memorística. Era un ideólogo solitario de la igualdad social y la democracia, prolífero escritor, que firmaba con el seudónimo de “Robinson”.

Simón Rodríguez compartió con Bolívar el compromiso de liberar a América del yugo hispánico y juntos conocieron a la intelectualidad liberal y masónica europea de la época. Bolívar se encontró en Londres con el lingüista venezolano Andrés Bello y conoció a Francisco Miranda, dirigente de la masonería que cumpliría un importante papel como ideólogo de la revolución latinoamericana. En la casa de Miranda, Bolívar se vinculó con Joseph Lancaster y quedó admirado por la propuesta pedagógica del inglés, en especial por su intención de diseñar una forma de organización de la enseñanza que hiciera posible abarcar amplios sectores humildes. Disintió en ese punto con Simón Rodríguez, quien atacaba el método de “enseñanza mutua” de Lancaster con la acidez habitual de su pluma. El maestro decía que ese sistema era “un disparate” inventado para enseñar la Biblia, en base a “gritos y ringorringos”, que formaba “papagayos” al mandar a recitar de memoria. En realidad, las objeciones de Rodríguez ponen en evidencia el surgimiento en la época de métodos de enseñanza rápida de saberes elementales destinados a capacitar a los trabajadores que requería el industrialismo en expansión²¹.

Pese a aquellas diferencias, en la concepción educativa de Bolívar, expresada claramente en el “Discurso de Angostura”²², puede leerse la más profunda vinculación entre el maestro y el discípulo. Rodríguez de-

²⁰ Puiggrós, A. (2011), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, 2004; Colihue, Buenos Aires.

²¹ Rodríguez, Simón (1990), *Sociedades Americanas*, Biblioteca Ayacucho, Venezuela, 269; (1959) *Cartas del Libertador*, Fundación John Boulton, Caracas, Italgráfica, C. A.

²² Bolívar, Simón, Discurso ante el Congreso de Angostura del 15 de febrero de 1819, en <http://es.wikisource.org/wiki/12/3/2015>.

cía: “Sin educación popular no habrá verdadera sociedad”²³ y quería que el esfuerzo educativo se dirigiera ante todo a los pobres, los negros, los indios, los desposeídos. Bolívar, por su parte, expresó: “La sangre de nuestros ciudadanos es diferente; mezclémosla para unirla”. Fundó una política educativa que tenía como destinatario al Pueblo, propició la formación de maestros para la educación indígena e impulsó la educación de las mujeres. Así también, transformó colegios de parroquias y conventos en escuelas públicas. Bolívar lo llamó a ilustrar a la Nación, a difundir la moral y las luces, a ponerlas al alcance del pueblo. Entendía que las instituciones educativas públicas eran indispensables para consolidar el Estado. La educación pública debía atender la educación moral y física desde el nacimiento hasta los doce años, y el gobierno levantar escuelas, publicar libros, enseñar en español antes que en latín, formar a los alumnos en historia y ciencias exactas y geografía. Los principios de la Revolución Francesa y la fuerte impresión que sintió cuando junto a Simón Rodríguez presenció la coronación de Napoleón, fueron determinantes en sus ideas educativas modernas. Fue un pionero en la construcción de los sistemas escolares modernos de América Latina²⁴: de la educación pública y obligatoria, de la educación de la mujer, de la transmisión de los saberes ciudadanos y la cultura universal. Anticipó la autonomía universitaria, la jubilación de los docentes, el sistema de concursos. Las diferencias políticas que Bolívar tuvo con el general Santander, en las que se discutían distintas propuestas sobre el Estado, enfrentaron también ideas sobre la educación. Por su parte Rodríguez fue enemigo del mariscal Sucre por las mismas razones.

En las décadas de 1820 y 1830, la República Federal de Centroamérica logró constituirse, pero no venció a las fuerzas localistas conservadores que se opusieron a las reformas liberales, encabezadas por la Iglesia. La fuerza de la Iglesia aliada a los terratenientes fue mayor que la de los liberales que, encabezados por Francisco Morazán, propiciaban reformas de las relaciones entre el Estado y la Iglesia, la prensa y el sistema jurídico.

²³ *Ibidem*, p. 80.

²⁴ Morales Gil, E. (2005), *Simón Rodríguez y Simón Bolívar. Pioneros de la Educación Popular*. Ed. de la Fundación Sucre Primero, Sucre.

Estallada la guerra civil entre la fracción liberal y la conservadora –con participación tácita de Inglaterra– la derrota de Morazán fue un golpe durísimo para América Latina no solo en ese preciso período sino afectándola prospectivamente.

En México, en 1831, José María Luis Mora, siendo asesor de Gómez Farías como Espinoza de los Monteros, Andrés Quintana Roo y otros, presentó su “Disertación sobre la naturaleza y la aplicación de las rentas y bienes eclesiásticos y sobre la autoridad a que se hallan sujetos en cuanto a su creación, aumento, subsistencia o supresión” ante el Congreso del estado de Zacatecas. En el decreto que convocó al Congreso se puede observar que la problemática a tratar no se restringía a la capacidad jurídica del Estado para decidir sobre los bienes eclesiásticos. Se puso a discusión también si la potestad correspondería, en su caso, al Congreso Federal (nacional) o a los estados (provincias).

Si bien los actores de aquella escena, repetida en casi todos los países latinoamericanos, fueron en el siglo XIX la Iglesia y los gobiernos, esa ampliación de la temática, denota que el enunciado “Estado versus Iglesia” condensa opiniones confrontadas sobre la organización del poder y la cuota que le tocara a las distintas fracciones de las clases privilegiadas. Está en juego el concepto de propiedad, el tipo de propiedad, y la legitimidad de los sujetos de apropiación de bienes. En el razonamiento de Mora también se plantea otra cuestión, que es la de la entidad de los sujetos sociales: la Iglesia solo reconoce a los particulares como sus súbditos y no a los gobiernos; entonces, el gobierno no tiene entidad para exigir a las personas contribuciones destinadas al sostenimiento del culto²⁵. Pero si se aplica el principio liberal del derecho a la propiedad, la Iglesia es una asociación civil más, una propietaria de bienes terrenales, de manera que debe responder ante el Estado por sus bienes y este último tiene competencia sobre ellos.

La diferencia de jerarquías, atribuciones y alcances del poder temporal y el poder espiritual, es filosófica y política, pero afecta de manera directa a la educación y, por lo tanto, al destino social. En la discusión sobre la propiedad, los liberales no solamente juegan sus intereses personales o sectoriales de orden económico, sino el proyecto de modernización cultu-

²⁵ *Ibidem*, p. 271.

ral. Las propiedades de la Iglesia tienen un doble destino de límites inciertos: catequizar y educar. En los sentidos precedentes, la opinión de Mora es determinante respecto a la separación de la Iglesia y el Estado, aunque no adopta una postura totalmente laica, pues acepta que este último debe asegurar económicamente el culto y promueve el principio del Patronato.

Valentín Gómez Farías había participado de las discusiones de la Constitución de 1824 desde el bando liberal. En un breve período de 1833, siendo Vicepresidente de la Nación en ejercicio de la presidencia, por ausencia de su titular, el centralista y conservador Antonio López de Santa Anna, llevó adelante la primera gran reforma liberal en México, dando curso a los preceptos de la Constitución de 1824. El Estado pasó a ser el principal responsable de la educación, desplazando al clero.

Su asesor, Mora, considera que los estudios teológicos y canónicos que caracterizan a la Universidad y el Colegio de Santos son inútiles para la vida real y que es necesario darle a la enseñanza una orientación mucho más práctica, más moderna, más acorde con la formación de la juventud; en los antiguos colegios no se enseña sino de la vida de los santos y se dan consejos evangélicos pero no se habla de Patria, de derechos civiles, de justicia, de honor, no se instruye en historia, ni en la vida de los grandes hombres. Denuncia asimismo la persistencia de los castigos corporales y la humillación que provoca la desnudez que requieren esos actos.

Pero Gómez Farías estuvo escaso tiempo en el poder. Le sucedieron el desorden institucional, levantamientos civiles e inestabilidad militar y epidemias. En ese marco varios estados (provincias) se resistían a la secularización, en particular a la confiscación de los bienes eclesiásticos y la laicidad de la enseñanza. Los liberales carecieron de fuerza y organización suficientes para retener el poder; el gobierno de Santa Anna enfrentó la situación de manera dictatorial; avanzaron hacia el territorio mexicano los independentistas de Texas. El gobierno no controlaba la educación ni se interesaba en ella. Las instituciones —algunas de importancia—, que se crearon en este período, fueron fruto de esfuerzos privados independientes de la Iglesia y del Estado, como ocurrió con el Colegio Militar y la Escuela de Medicina²⁶. Se trata de un hecho distinto que anticipa a la

²⁶ Robles, Marta (1979), *Educación y sociedad en la historia de México*, Siglo XXI, pp. 41-57.

educación liberal antiestatista, que tendría en nuestros países una extensión limitada a las colectividades de inmigrantes y casos especiales, y que no se propuso producir, ni produjo, daño alguno al poder de la Iglesia en la educación. Solo secundariamente se les otorgó valor de mercado a los establecimientos educativos hasta la mitad del siglo XX.

CAPÍTULO 17

El neoliberalismo le dice “¡Adiós!” a Sarmiento

En momentos de escribir estas páginas, el gobierno nacional, presidido por el empresario ingeniero Mauricio Macri, ha puesto en marcha un conjunto de estrategias, muy coherentes entre sí, que se enmarcan en el objetivo de desmontar el sistema de educación pública y abrirlo a la inversión privada¹. Sin embargo, la Argentina es un país donde más del 70% de la población sigue eligiendo la educación estatal; el sistema formal (público y privado) está profundamente amparado por la legislación y es el ámbito concebido por la

Buscando entonar el discurso neoliberal, en particular de los socios radicales y socialistas de la coalición “Cambiamos”, el ministro de Educación y Deportes, Esteban Bullrich (máster en Administración de Empresas de la escuela Kellogg, EE. UU.) fue a San Juan, la provincia natal de Sarmiento, en ocasión de la Reunión del Consejo Federal, y se fotografió junto al monumento al prócer, prometiendo que lo rescataría del maltrato que habría sufrido por parte del gobierno kirchnerista.

¹ El gobierno de “Cambiamos”, está compuesto por empresarios, CEOS, profesionales (especialmente de la economía, el derecho y la comunicación) e intelectuales orgánicos. En su mayoría son católicos, y han sido formados por colegios y/o universidades privadas, en particular dos de los colegios católicos más tradicionales, el Cardenal Newman y el Champagnat; la Universidad Católica Argentina, la Universidad Di Tella, la Universidad Austral, la Universidad CAECE, la Universidad del Salvador, escuelas de negocios en los Estados Unidos y en menor medida algunos han cursado estudios en las Universidades nacionales de Buenos Aires, Córdoba y Rosario. Casi todos han ocupado cargos jerárquicos en corporaciones transnacionales y dirigido o participado de los *think tank* neoliberales situados en el país, como el grupo Sophia, SUMA o el Cippec, este último de particular importancia por su trabajo en educación.

Sin embargo, ese nuevo intento de reinterpretación del máximo símbolo de la educación pública argentina por parte de fuerzas políticas y culturales que tienen intereses ideológicos y pedagógicos de fuerte antagonismo con Sarmiento, se vio frustrado por varios hechos.

Un año y medio atrás, a un mes de asumir, el gobierno de Mauricio Macri comenzó a tomar rápidamente medidas de desestructuración de la educación pública y de su apertura al capital privado. El gobierno recogió la propia experiencia de tercerización de funciones de la educación estatal acumulada por la gestión de Macri en el gobierno de la ciudad de Buenos Aires (2007-2015). Además, a pocos días de asumir, el gobierno nacional expuso su parentesco con la política de Carlos S. Menem dictando la Ley de Ministerios (Decreto de Necesidad y Urgencia, DNU, 13/ 2015) que modificaba funciones de la cartera de educación, nombrándola “Ministerio de Educación y Deportes”. El texto correspondiente a esas funciones consistió en un “corte y pegue” de la legislación menemista tan evidente que el gobierno debió anular el DNU y emitir una nueva versión con correcciones, ante la reacción adversa de los gremios docentes y la opinión pública, que hicieron oír su voz de rechazo. El Ministerio se disculpó diciendo que se había tratado de un *lapsus*.

A los pocos días, en la reunión del Foro Económico Mundial de Davos, en enero de 2016, Macri se reunió con Sunny Varkey², fundador de Gems Education Management Systems (GEMS), una de las mayores empresas transnacionales de escuelas y asesoramientos educativos de diverso tipo, que se extiende a más de 70 países. En esa reunión de negocios la transnacional fue invitada a introducir en la Argentina su red escolar, sus servicios de asesorías y programas de capacitación docente, entre otras ofertas comerciales.

Los resultados de aquel encuentro fueron externalizados por Vikas Pota, el Director Ejecutivo de la Varkey Foundation, el último día del año 2016, quien dijo: “Estoy orgulloso de que nuestros innovadores progra-

² Sunny Varkey nació en la India en 1957. Se educó en Dubai. Es propietario de la mayor empresa destinada a la gestión y asesoramiento educativo del mundo, con más de 130 escuelas en diversos países. Es Embajador de Buena Voluntad de la UNESCO y filántropo. Formado en internados católicos de India y Dubai, acumuló su capital en el rubro salud. En los emprendimientos que realiza en cada país busca asociarse a empresarios locales.

mas de formación de docentes en Ghana y Uganda hayan continuado con éxito impactando en el aprendizaje y llegando a más alumnos marginalizados. Estoy también encantado de la introducción de nuestro programa de Escuelas de Liderazgo en Argentina, que se ha diseñado en consulta con el ministro de Educación de Argentina"³.

La Fundación Varkey no tardó en instalarse en nuestro país. Ha comenzado a trabajar en las provincias de Jujuy, Mendoza y Corrientes, en las cuales se establecieron convenios con los gobiernos respectivos. Empezó haciendo una convocatoria para llenar cargos de coordinadores, facilitadores y tutores (véase que no se usa el término "docentes"). El "Programa de Liderazgo e Innovación Educativa" (PIL), con el cual comienza la Fundación su instalación en el país, consiste en un entrenamiento de seis semanas de duración con el propósito de alcanzar a dos participantes de cada escuela provincial, formando en dos semestres 900 directivos como líderes. Precisamente los destinatarios son, en especial, los directores de las escuelas públicas. El aviso llega por carta a una selección de ellos y a algunos docentes. Dos elementos más que llaman la atención. El programa se lanza en escuelas públicas con actos donde participan las autoridades gubernamentales. Por ejemplo, en la Provincia de Corrientes se inició con un acto en el Colegio Secundario del Barrio Apipé, con presencia de la ministra de Educación provincial, otras autoridades y el director de Varkey Argentina, Agustín Porres⁴. La Fundación Varkey ha creado el *Global Teacher Prize*, un programa que adjudica un premio de US\$ 1.000.000 (un millón de dólares) a un docente de cada país, por año. El primero en obtenerlo fue un directivo colombiano. El segundo país donde se implementará es la Argentina.

Los directores son objeto de especial atención de los programas de corte neoliberal. La Universidad de San Andrés es una de las pioneras, aplicando desde 2010 el programa "Directores: líderes en acción" (DLA). Entre sus objetivos se destaca que los directores diseñen sus programas con objetivos y acciones basados en indicadores y ejerzan funciones de líderes comunitarios. El programa es financiado por el Deutsche Bank

³ Pota, Vikas (2016). En: <https://www.varkeyfoundation.org>

⁴ Ver: #Jujuy. <https://vkylat.am/2nUFySP> #Liderazgo

Americas Foundation, la Organización Román, la Fundación del Pilar, el Cippec, Dibuja una Sonrisa y el Proyecto Educar 2050. El programa se comenzó a aplicar en zonas pobres, como casi todos los dirigidos a la formación de líderes comunitarios desde la óptica colonizadora, en este caso en la localidad de Tres Isletas de la Provincia del Chaco. Hasta 2015 habían participado directores de diez provincias, que constituyen un blanco elegido para instalar programas no gubernamentales, puesto que sufren las carencias de la institución a su cargo y pueden valorar lo que se les presenta como ayuda desinteresada. El peligro es que en el estado de abandono por parte del gobierno de sus instituciones, la pérdida de su rumbo por parte de ciertos consejos escolares, la inoperancia de muchas cooperadoras, les proporcione justificación para tornarse gerentes, como se intenta, aplicando a la educación la teoría de la administración⁵.

El gobierno de Mauricio Macri como Jefe de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires había avanzado en la comercialización de la educación pública, lo que derivó en una puja permanente con la Unión de Trabajadores de la Educación y otros gremios de la ciudad, que se opusieron. En realidad algunas asociaciones estaban desde la época de Menem. Una de ellas es la "Fundación Leer", vinculada a "Reading is fundamental, INC." (RIF), que comenzó sus actividades en EE. UU. en 1964 y en la Argentina en 1997. Su principal actividad es la promoción de la lectura, introduciendo libros y otros materiales, así como diversos programas pedagógicos en escuelas, centros comunitarios y asistenciales, asociaciones profesionales, como la de pediatría. Según informan en su página WEB, en estos veinte años la "Fundación Leer" llegó en nuestro país a 2.067.498 niños y jóvenes; repartió 2.011.562 libros y capacitó como líderes comunitarios a 22.301 adultos⁶.

He dado un ejemplo de las acciones inaugurales de la política educativa del gobierno de "Cambiemos", a partir de la gestión del PRO en la

⁵ CTERA (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*, CTERA, Buenos Aires, pp. 82-88.

⁶ Forman parte del Consejo Asesor de la "Fundación Leer" los miembros de la Academia de la Educación Pedro L. Barcia, Guillermo Battro, Jaim Etcheverry, Alfredo van Gelderen, Antonio Salonia, así como Mariano Grondona y Steven Rockefeller.

apital de la República. Ya desde el gobierno nacional, las convicciones que motivan la política educativa oficial han sido expuestas por el ministro Bullrich y por el propio Presidente de la Nación. Mauricio Macri ha amentado que exista: "una terrible inequidad, de aquel que puede ir a una escuela privada versus aquel que tiene *que caer* en la escuela pública"⁷ (La cursiva es de la autora).

Por su parte Bullrich, durante su alocución en el *stand* argentino del Foro de Dubái, en 2017, expresó: "esa convocatoria, a la que *invito también a los inversores extranjeros que vengan a la Argentina*, lo hacemos con mucha humildad, creemos realmente que *nosotros no podemos* resolver el problema educativo, que es un problema de todos"⁸ (La cursiva es de la autora).

En su alocución ante la 22^a. Conferencia de la Unión Industrial Argentina, el mismo Ministro alegó por una articulación entre el mundo empresarial y el sistema educativo, convocando a las empresas a que se acerquen a las escuelas: "La educación es apertura de nuevos mercados. Es mejora de la productividad. Es innovación. Es el tipo de cambio ideal. La buena educación no tiene barreras arancelarias. La educación es un logro social. Es una construcción de todos"⁹.

La coincidencia con las directivas de la OCDE es completa. Pero instalar el programa de mercantilización de la educación requiere por parte del gobierno tomar medidas que contradicen la legislación y provocan conflictos sociales. No obstante, sigue de manera puntual las indicaciones del manual de política educativa de mercado, a la cual me he referido en los acápites anteriores. Por eso ha desconocido la paritaria nacional docente, establecida en el artículo 10º. de la Ley de Financiamiento Educativo 26.075/2005, ya mencionada, y el artículo 14º. bis de la Constitución Nacional, que garantizan a los trabajadores la concertación mediante convenios colectivos de trabajo.

⁷ Macri, Mauricio, Conferencia de prensa, Buenos Aires, 21/3/2017, En: página12.com.ar

⁸ Bullrich, E., Conferencia, en el "Argentine Business & Investment Forum", Dubai, 2017. En: video youtube

⁹ Bullrich, E., Debemos articular más el mundo empresarial y el sistema educativo, Infobae, 22 de noviembre de 2016.

El gobierno nacional fijó por decreto el aumento salarial anual en 2017 (en 18%, siendo la inflación superior al 35%, según datos oficiales¹⁰), y transfirió a las provincias el conflicto suscitado. Con relación a los docentes, el gobierno incumplió los compromisos de capacitación fijados por la LEN y la Ley de Financiamiento Educativo. Entre otras medidas suspendió las contrataciones de los coordinadores y tutores de “Nuestra Escuela”, el programa de postítulos para docentes de la plataforma virtual del Instituto Nacional de Formación Docente, con vistas a cerrarlo. La fuerte movilización de los trabajadores impidió hasta el momento la clausura del programa, aunque se despidió personal técnico calificado, especialmente vinculado con el postítulo en “Educación Latinoamericana”. Se anunció extraoficialmente que no se seguiría dictando ese postítulo, así como que se cambiarían los contenidos de los correspondientes a “Derechos Humanos” y “Educación Sexual”, por estar demasiado sesgados, como “herencia” del gobierno kirchnerista. También de manera (todavía) extraoficial, se advirtió que no se permitiría incluir en ningún caso bibliografía orientada hacia la educación popular, la pedagogía de la liberación, las alternativas pedagógicas y el enfoque latinoamericanista.

El gobierno de “Cambiemos” ha avanzado también en transformar el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET). En base a los resultados de una encuesta aplicada a 900 empresas, Bullrich plantea cambiar el eje para orientar el organismo facilitando que el INET forme los recursos humanos que las empresas requieran. No se trata de una revalorización del Estado como formador de técnicos para el desarrollo nacional, sino de usar al INET de acuerdo con las demandas inmediatas de las grandes empresas. Aun así, durante su primer año el gobierno ejecutó tan solo un 11% del presupuesto adjudicado al organismo, y se comenzó a anunciar que al menos dos tercios de los recursos del INET se derivarían para financiar una agencia de talentos¹¹.

¹⁰ Burgueño, C., La inflación oficial de 2016 fue del 36% (dato clave para paritarias), en periódico *Ámbito Financiero*, 1/2/2017. En: www.ambito.com

¹¹ Ferrari, M., Formar “talentos” a pedido de las empresas, *Diario Página 12*, 9/1/1, pp. 4-5. En: <https://www.facebook/13235-formar-talentos-a-pedido-de-las-empresas>

Debe notarse que este conjunto de ideas avanza desde la ortodoxia neoliberal de los años 90, que es su predecesora. Surgen desde el seno del empresariado corporativo transnacional y han eliminado las mediaciones que todavía tenían los programas del BID y del Banco Mundial. Hoy los intereses de Microsoft, Pearson, Banco Santander, Google, entre otros, actúan de manera directa en el país a través del Ministerio de Educación y Deportes. Desde el arco oficial no hay disimulo al respecto, porque consideran que es lo adecuado. Paralelamente, se suman cada vez más fundaciones y empresas destinadas a vender servicios educativos, tales como la ya mencionada GEM, *Junior Achievement*, EIDOS o programas como *Teach for America*, Educar y Crecer, entre otras.

Por ejemplo, este último programa tiene como donantes a la Fundación Benito Roggio, Chevron Argentina, Johnson & Johnson. Usan un modelo de "franquicia social" destinado a promover que diversos actores se dediquen a la educación. Les facilita material didáctico, capacitación y asesoramiento. Sin mucho esfuerzo de imaginación leemos este programa acompañándolo como música de fondo con el tintineo de la frase múltiples veces repetida por conductores de programas televisivos¹², redactores de editoriales de diarios liberales y economistas devenidos en pedagogos: "¡La Educación Pública está en decadencia!".

La acción siguiente es la convocatoria a voluntarios para que reemplacen a los maestros y profesores, condenados. Es lo que hizo el gobierno de "Cambiemos" en la Provincia de Buenos Aires. Fue su propuesta de solución ante el paro docente provocado por la negativa gubernamental de convocar a la convención colectiva de trabajo. Pero sería un error creer que fue una reacción circunstancial de la gobernadora María Eugenia Vidal. Por el contrario, los voluntarios sustituyendo a los docentes profesionales, son sujetos centrales de la compra-venta de educación. Si agregamos la convocatoria, ya mencionada, del ministro Bullrich a inversores extranjeros en educación, se aclara el sentido de que se trate de introducir en las escuelas públicas "*Teach for America*". Como ha manifestado su CEO en el discurso de conmemoración de los 25 años de la fundación,

¹² Del Moro, Santiago, en Programa "Intratables" Canal América, Argentina, 16/3/2017, 21.24hs.

dirigiéndose a los donantes, ha sido exitosa su tarea en la formación de líderes y en la promoción de comunidades indígenas y marginales¹³. Convocar a *“Teach for America”* es lógico que aparezca como una solución para quienes ven la educación pública argentina poblada de seres incultos y culturalmente atrasados, con el mismo espíritu colonizador con el que encaran su tarea en otros países.

Repercusiones en la educación privada histórica

En cuanto a la educación privada tradicional, la política de libertad de mercado en la educación del gobierno le crea una situación complicada, que se combina con las demás diferencias internas que la atraviesan. Naturalmente la Iglesia Católica, así como la colectividad judía y otros credos históricos, cuidan su propio sistema privado de educación, que no es automáticamente adaptable a las concepciones educativas del mercado, olvidando sus objetivos tradicionales. El mercado no incluye entre sus reglas tener consideraciones para ninguna institución, ni siquiera las religiosas.

Empero, desde el término de la Dictadura, la Iglesia Católica tropezó con obstáculos, que he mencionado, para ser quien indicara los sentidos de la educación. La voluntad de una educación integrista ha debido postergarse una y otra vez, y concentrarse en el espacio privado¹⁴. No es un dato menor que este último, antes de que se hiciera visible la era del mercado, ya había sido poblado por escuelas, colegios y universidades laicos, indiferentes o de otras confesiones.

Según una encuesta académica que informó el sociólogo Fortunato Mallimaci, en 2013 en todo el país la proporción ante los distintos cultos era: 76,5% católicos; 11,3% indiferentes; 9% evangélicos; 2,1% Testigos de Jehová; 1,2% resto. En el AMBA: 69,1% católicos; 18% indiferentes;

¹³ CEO Elisa, *Reflections from our CEO*, 1/2/2016. En: www.teachforamerica.org

¹⁴ Mallimaci, F. (2013), El catolicismo argentino de Bergoglio y el papado de Francisco. Una primera aproximación desde la Argentina, *Sociedad y Religión*, Vol. 23, 40, julio-oct.; Santiago de Estrada, entre el Estado y la institución católica. La trayectoria de un dirigente católico desde Onganía a Macri, en *Revista de Ciencias Sociales*, 2ª. época, Año 8, No. 29, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, otoño, pp. 115-134.

9,1% evangélicos; 1,4% Testigos de Jehová; 2,4% resto. Reflexiona el autor que en el campo religioso actual hay un activo mercado, desinstitucionalización, quiebre del monopolio católico, amplia cultura cristiana y una laicidad de subsidiariedad¹⁵.

Sin pretender agotar en esta exposición las posturas de un campo tan complejo como es en la actualidad el de la Iglesia Católica (menos aún del catolicismo), no son menospreciables, ni los ecos de la complicidad de la Iglesia con la Dictadura, ni la presión de la derecha conservadora y procesista contra los gobiernos kirchneristas, y sobre los gobiernos de Macri, con resultados distintos. Mientras con el kirchnerismo no se alcanzó un acuerdo durante la gestión de Bergoglio, la Pastoral Social tuvo que presentarse ante Macri para exigirle que vetara una ley. Así es que, como se ha visto, Macri vetó en el 2012 su propio proyecto de Congreso Pedagógico.

Como las convicciones religiosas personales del Presidente se muestran algo eclécticas (incluso ha incorporado prácticas budistas), puede deducirse que la coincidencia con el integrista está en la idea de una grey sumisa y en el rechazo de toda forma de organización popular fuera de un espacio bajo control¹⁶. El actual ministro de Educación y Deportes, Esteban Bullrich, ha avanzado un paso más, anunciando su aprobación de establecer la enseñanza de la religión en las escuelas públicas. El 25 de abril de 2017, un sacerdote encaró al Ministro en la Provincia de Corrientes, pidiéndole "volvamos a impartir educación católica en las aulas [...] ya que no es imposible" [...] Está pasando lo que está pasando porque hemos sacado a Dios de nuestras vidas, hemos sacado los crucifijos de los juzgados, todos los signos de Dios los vamos sacando y hay que recuperarlos". El Ministro, cuya militancia está vinculada con la orden de los "Legionarios de Cristo", respondió diciendo que como católico trata de ser buen apóstol y buen discípulo, pero que habría que enseñar *también* otras religiones como la budista, el hinduismo y la religión de Mahoma (olvidando al judaísmo, el protestantismo, los diversos cultos evangélicos, las creen-

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Ise, E., Macri encontró en la armonización budista la manera para abrir su universo íntimo, *Revista Perfil*, 26/07/2015.

cias de los pueblos originarios y a los agnósticos y ateos)¹⁷. Esas declaraciones muestran que no es imposible una alianza por la cual se liberalice la enseñanza de la religión en las escuelas, ya no tan públicas por estar invadidas por las empresas, a la vez que se mantenga el sector privado subvencionado por el Estado.

Paralelamente, acercarse a la comprensión ideológica de la sociedad argentina actual obliga a estudiar el complejo campo de las corrientes protestantes, evangélicas y el evangelismo no histórico. Según varios autores, este último tuvo un fuerte desarrollo en el país después de la Dictadura, avanzando sobre espacios como la Pastoral Social de la Iglesia Católica. Entre otras se destaca la "Asociación Evangelista Billy Graham". Su fundador fue asesor de George Bush y de Richard Nixon y su hijo y heredero, Franklin Graham, es el capellán del Pentágono. Cuando Billy Graham visitó la Argentina en 2010, llenó el Luna Park, y las canchas de San Lorenzo, Rosario Central y el Belgrano Stadium de Córdoba.

El campo educativo no dejó de sentir la influencia de las nuevas Iglesias evangélicas, que se caracterizan por la interpelación de amplios sectores sociales por medio de líderes carismáticos, escasa base teológica y discursos muy ligados a los problemas cotidianos de la gente. Sus discursos, que tienen una fuerte carga de esperanza de bases especulativas, y en algunos casos suman prácticas de sanación, constituyen una intervención pedagógica sobre cuyos efectos formativos de las creencias políticas y sociales aún sabemos poco. Como el discurso de las nuevas Iglesias evangélicas impacta en sectores populares, los autores registran la incidencia en el peronismo, aunque no se excluyen otros sectores políticos, e incluso los intentos, hasta ahora de escaso éxito, de constituir fuerzas políticas propias.

Sin duda la diferencia es fuerte con las Iglesias históricas, en especial las iglesias metodista, luterana, los valdenses y la Iglesia Evangélica del Río de la Plata, cuyas posturas firmemente sostenidas en principios evangélicos y sociales, fueron semejantes a la Teología de la Liberación. Además, su aporte es importante en el Movimiento Ecuuménico Internacio-

¹⁷ *Clarín*, Esteban Bullrich habló sobre las religiones en la educación pública y generó polémica, Buenos Aires, 25 de abril de 2017.

nal. Estas últimas contribuyeron a lo largo de su historia en el país, que comenzó en la época de la inmigración europea, a la apertura del campo religioso, frente al monopolio de la Iglesia de Roma. Una empresa que hubiera admirado Sarmiento. Un siglo después las Iglesias protestantes históricas aportaron, junto con el progresismo o liberalismo católico, a la fundación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos en 1975 y al Movimiento Ecuménico de Derechos Humanos en 1976¹⁸.

Para un panorama más completo del campo religioso argentino, además de profundizar las corrientes católicas, sería necesario tener en cuenta a la red de escuelas judías con sus distintas líneas. En cuanto a la población de origen árabe, ha concurrido históricamente a la escuela pública y, en gran parte, se convirtió al catolicismo. Sin embargo, en la actualidad hay grupos mahometanos cuya educación se desarrolla en escuelas propias. Deben agregarse los adherentes al budismo. Por otra parte, en los últimos años las comunidades autóctonas de todo el país comenzaron movimientos tendientes a crear sus propias instituciones educativas. Han llevado adelante proyectos de magnitud, con experiencias pedagógicas de una profundidad equiparable a la reforma educativa boliviana del gobierno de Evo Morales. Me refiero en particular a la obra de la organización Tupac Amaru, cuya líder Milagro Sala es la presa política que, junto a otros dirigentes, está encarcelada en la Provincia de Jujuy (precisamente una de las tres primeras provincias donde se instaló la Fundación Varkey para formar líderes). El sistema educativo comunitario, alternativo a la economía capitalista de mercado, desarrollado por la Tupac Amaru es una de las causas de la represión a esa organización.

Un punto de interés son las articulaciones entre el mercado educativo y los diversos credos. En un análisis aún preliminar, puede observarse que el evangelismo no histórico es el que más precisamente se ubica en una lógica de mercado. No se trata solamente de la industria de artículos

¹⁸ Cartonelli, M., Ciencias sociales, evangélicos y política. Una lectura sobre la producción científica acerca de la participación política evangélica en la vida democrática argentina. *Revista Cultura y Religión*, Vol. V, No. 2, dic. 2011, pp. 96-116; Mallimaci, F., Giménez Beliveau, V., Creencias e increencias en el cono sur de América. Entre la religiosidad difusa, la pluralización del campo religioso y las relaciones entre lo público y lo privado. *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 5, no. 9, 2007, pp. 44-63.

religiosos sino de la recaudación económica que muchas de aquellas Iglesias consiguen de sus fieles. Sin ninguna asignación oficial, logran situaciones económicas muy considerables. Queda como interrogante cuánto de las prácticas de sus congregaciones redundan en beneficio económico para sus dirigentes, virtuales propietarios, y cuánto se convierte en aprendizajes de valores neoliberales de su grey. Un tema de interés para investigar es la función social que cumplen al posibilitar una práctica espiritual desligada de los rituales de los credos tradicionales.

De todos modos, el mercado tiene capacidad como para absorber casi todas las creencias, comerciar con todas las Iglesias, y multiplicar la oferta afectando sobre todo al Estado y a la Iglesia Católica, o sea a los dos más importantes proveedores de educación. Intentando una proyección preliminar del futuro, a partir de la política del gobierno argentino actual, encontramos un parecido muy fuerte con otros países latinoamericanos. El campo educativo tiende a ordenarse en cuatro circuitos: los establecimientos privados de élite (vinculados a instituciones internacionales de educación de alto costo); los privados subvencionados tradicionales; los públicos puestos en situación de escuelas *charter* o con *vouchers*: el libre mercado con infinitas variantes escolares, nuevas y libres ofertas de instrucción desescolarizadas.

Volviendo al campo de la educación argentina, encontramos que no todas las opiniones de los intelectuales que inciden en el gobierno son coincidentes. Me detendré en algunos autores, que representan distintas corrientes.

Intelectuales orgánicos de la educación neoliberal

En capítulos anteriores me referí a intelectuales católicos integristas, laicos y sacerdotes, que aportan a las ideas educativas o son convocados para cargos públicos por la coalición de la derecha argentina. Es de tenerse en cuenta que desde el comienzo de la actual etapa constitucional, después de la Dictadura, pero especialmente durante el gobierno de Menem, tomaron fuerza en el país fundaciones financiadas por grandes empresas nacionales e internacionales. Su tema fuerte es el económico, pero casi todas se han dedicado también a la educación, en interacción con univer-

dades privadas y la Academia Nacional de la Educación. Un hecho significativo es la reciente fundación de un *think tank* denominado "Observatorio Argentinos por la Educación". El diario *La Nación*, anuncio que se trata de: "una iniciativa plural y con independencia política y partidaria que mañana firmará con el presidente Mauricio Macri su primer acuerdo con el gobierno nacional para poder acceder a datos estadísticos del sector"¹⁹.

Integran el Observatorio alrededor de 50 ejecutivos de empresas como la Organización Román, Pampa Energía, Banco Galicia, BSIN&Co, Muchnik.co y Despegar.com. Los referentes en educación que integran la nueva entidad representan a la intelectualidad orgánica de "Cambiemos".²⁰

Me detendré en el análisis del pensamiento de intelectuales representativos del espacio neoliberal argentino, que tienen una activa participación en los medios de comunicación, a través de universidades privadas y fundaciones y en cargos públicos nacionales e internacionales.

Enfoques neodarwinistas

Opuestos a las diversas versiones del liberalismo keynesiano (progresistas o nacionalistas populares), adherentes a la ortodoxia económica, algunos autores, especialmente economistas, encontraron en el discurso pedagógico neoliberal un campo fértil para sus trabajos. La escuela pública, y los sujetos que la conforman, son descalificados por ese sector con argumentos diversos e incluso contradictorios. Un razonamiento clásico, emparentado por cierto con el prócer irredento ante el antagonismo "Civilización

¹⁹ Polack, M. E., Iniciativa plural para monitorear el estado de la educación, diario *La Nación*, 24/5/2017.

²⁰ Son referentes intelectuales del Observatorio Argentinos por la Educación los ex ministros de Educación de la Nación y de la ciudad de Buenos Aires, Juan Llach y Mariano Narodowski, respectivamente, el ex rector de la UBA Guillermo Jaim Etcheverry, las ex funcionarias del gobierno de Menem Inés Aguerro y Irene Kit, Carlos H. Torrendell y Gabriela Azar por la Universidad Católica Argentina, Claudia Romero, Eduardo Levy Yeyati, Rebeca Anijovich y María Corelezzi por la Universidad Torcuato Di Tella, María E. Podestá, por la Universidad San Andrés, y Alejandro Ganimian por la Universidad de Princeton. *Ibidem*.

o Barbarie”, es el de Juan Llach y Silvia Montoya²¹. Veamos algunas citas de un libro clásico, donde estos autores expresan sus posiciones. Las siguientes citas son muy ilustrativas: “Y hay otros –países casi todos ellos ¿curiosamente? latinos– cuya población con educación secundaria o más es bastante inferior al que ‘deberían’ tener de acuerdo a su PIB/h. Tal es el caso de Brasil, Uruguay, Portugal, España, Italia y... la Argentina”²² “... [son determinantes de la calidad educativa] factores propios de cada persona, tales como el sexo o las habilidades innatas”²³ [...] “Obviamente, una de las razones que explican esta importancia decreciente del NES es la selección darwiniana, más elegantemente llamada desgranamiento, que caracteriza al sistema educativo”²⁴ [...] “En este tipo de enfoque [el de capital humano] se ve al rendimiento escolar como una función del tiempo, el ingreso y los gustos de los padres respecto de la educación de sus hijos, así como de las habilidades y condiciones genéticas de los chicos heredadas de los padres”²⁵.

²¹ Silvia Montoya es egresada de la Universidad Nacional de Córdoba, Master en Administración Pública en la Escuela de Gobierno de la Universidad de Harvard y Master y Ph. D. en Policy Analysis en la Pardee RAND Graduate School (PRGS) en Santa Mónica. Fue Directora Ejecutiva del Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa (IDECÉ, hoy DiNIECE) en el Ministerio de Educación de la Nación y coordinadora del Programa Iberoamericano de Calidad Educativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (entre 1999 y 2001). Durante su gestión, la Argentina inició su participación en las pruebas PISA de la OCDE. Fue Directora General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires durante el mandato de Mauricio Macri y es actualmente directora del Instituto de Estadísticas de UNESCO.

Juan Llach estudió en el Colegio del Salvador, se recibió de Licenciado en Sociología en la Universidad Católica Argentina y de licenciado en Economía en la Universidad de Buenos Aires. Fue investigador del Instituto Di Tella y de la Fundación Mediterránea y es investigador del Conicet. Fue Jefe de asesores del Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos de la Nación (1991), Secretario de Programación Económica y luego viceministro de Economía durante la gestión de Domingo Cavallo (1991-1996) y Ministro de Educación durante el gobierno de la Alianza (1998). Es miembro de la Academia Nacional de la Educación y del Observatorio Argentinos por la Educación.

²² Llach, J.; Montoya, S.; Roldán, F. (1999), *Educación para todos*, IERA.

²³ *Ibidem*, p. 99.

²⁴ *Ibidem*, p. 110.

²⁵ *Ibidem*, p. 105.

En el esquema de Llach y Montoya, la educación formal es solo uno de los factores que dinamizan el *background* de la persona y que le permiten producir más y mejor. Ese reservorio está dado por la capacidad innata, habilidades y condiciones genéticas del individuo, más las relaciones familiares y del entorno. Extremando el análisis, sería inútil educar a jóvenes con escaso *background*, ya que nunca estarán en condiciones de "competir". ¿Para qué invertir recursos en la educación superior de grandes sectores de latinoamericanos que han tenido una educación básica deficiente debido, en última instancia, a un factor incontrolable de origen genético?

Pero al plantear que "es imposible concebir que mejore la distribución del ingreso si no mejora la distribución del capital humano", y por otra parte que "el nivel socioeconómico de las familias es el principal determinante de los logros escolares" los autores caen en una contradicción y plantean un círculo vicioso de neto corte neoconservador. Si hay causas genéticas que son determinantes en la distribución del capital humano en la población, "es imposible" que mejore la distribución del ingreso y, en consecuencia, el nivel socioeconómico del cual dependerían los logros escolares. Uno de los más destacados biólogos argentinos, Alberto Kornblihtt, reaccionando frente al desfinanciamiento de la investigación científica por parte del gobierno de Macri, ha escrito que: "los argumentos utilizados por ministros y funcionarios para justificar los recortes presupuestarios son falsos y falaces. La pobreza generalizada en la Argentina, se nos dice ahora, hace injusto y poco ético dedicar la misma cantidad de dinero que anteriormente a la ciencia. (¡Como si la pobreza no existiera antes!) A diferencia de otros países, Argentina debe su pobreza estructural no a la limitación de sus recursos naturales o humanos sino a una perversa y desigual distribución de la riqueza y a un sistema impositivo regresivo"²⁶.

En las expresiones de Llach y Montoya, se encuentra la búsqueda de una causa única y esencial, que reconocen en inferioridad de los sectores segregados y superioridad de los privilegiados, para justificar el ordenamiento en una misma serie de medidas que restringen los derechos ciudadanos (trabajo, educación, cultura, salud, esparcimiento, etc.) y restringir

²⁶ Kornblihtt, A., Donde chocan la ciencia y el sinsentido, diario *Página 12*, 11 de enero de 2017.

la inversión pública en educación superior e investigación científica y tecnológica.

A la justificación de la desigualdad basándose en trabajos de investigación genética²⁷ debe sumarse su uso para producir cambios conductuales que no están destinados a lograr el éxito de todos, sino a la confirmación de su supuesta incapacidad y a su adaptación a los límites educativos que la sociedad les impone. Dice la investigadora Ana María Ezcurra: “Otro aspecto muy importante es la imagen que cada alumno tiene de su propio capital cultural, y sus expectativas sobre su propio desempeño. En los alumnos de franjas sociales desfavorecidas prevalecen una imagen negativa y bajas expectativas, predomina el temor al fracaso. Y el miedo es un factor clave en el desempeño académico. La contracara es la validación de los docentes y la institución hacia los alumnos; las señales que reciben respecto de si son capaces de aprender y tener un buen desempeño. Esto es central, porque son estudiantes extremadamente vulnerables a cualquier señal que refuerce su propia imagen negativa”²⁸.

Recorriendo la historia de la educación argentina nos encontramos una y otra vez con la tesis de la inferioridad genética o de una inferioridad cultural innata de nuestra gente. ¿Qué diferencia sustancial existe entre la teoría colonial del “buen salvaje”, la de los liberales positivistas del siglo XIX, que sostenían la inferioridad de indios e inmigrantes de origen latino, el neodarwinismo y las tesis del neoliberalismo? Desde hace quinientos años, la pregunta que citaba el maestro mexicano José León Portilla regresa con ropajes diferentes: “¿Cómo los van a meter a la escuela, si no hablan la Castilla?”.

Regular el mercado de capital humano

Hablar “la Castilla” del siglo XXI es requisito para ser considerado parte del “capital humano”. De manera cuidadosa algunos economistas nos dicen que ese capital es ahora más importante que el capital físico, y es po-

²⁷ Herrnstein, Richard y Murray, Charles (1994), *The Bell Curve*, MacMillan, USA.

²⁸ Lorca, J., Hay un proceso de inclusión excluyente, *Diario Página12*, 7 de mayo de 2012.

sible adquirirlo mediante la educación. Entre otros, Alieto Guadagni²⁹ y Francisco Boero enumeran factores que actúan en la nueva Sociedad del Conocimiento y del Tratamiento de la Información, como el ingreso de distintas culturas organizacionales y nuevas tecnologías en los países, las modificaciones en el mercado mundial de bienes y servicios, la exigencia creciente de una mayor calificación para todos los empleos, el establecimiento de pisos de educación por parte de las empresas para las contrataciones. Consideran que el nivel de competencias está directamente relacionado con la probabilidad de inserción laboral y el salario. Este último sigue escalas relacionadas con el nivel educativo.

Los autores manifiestan su adhesión a la justicia social en materia de educación y se preocupan por la escuela secundaria, a la que consideran "la llave para acceder a buenos empleos"³⁰, informando que la desocupación entre quienes no terminaron ese nivel es el triple de la de quienes alcanzaron un grado universitario. La desigualdad actúa sobre el crecimiento de las economías, puesto que impide la acumulación de capital humano. Los autores reconocen a la pobreza estructural como un problema intergeneracional, con el agravante para la Argentina que la generación presente tiene menos movilidad social que la anterior. Como los pobres "tienen menos capital humano acumulado (representado en términos de escolaridad), por eso generan menos ingresos y no están en condiciones de financiar una mayor acumulación de sus hijos (más escolaridad)"³¹. Los autores reclaman una política fiscal progresiva dirigida a disminuir la desigualdad social. En cuanto a la escuela, consideran que es una "institución clave, donde ciertas formas de reparto de bienes simbólicos compensen la desigualdad de oportunidades, que es lo que más importa"³².

Los autores reconocen a la pobreza estructural como un problema intergeneracional, con el agravante para la Argentina que la generación presente tiene menos movilidad social que la anterior.

²⁹ Alieto Guadagni se graduó como economista en la Universidad de Buenos Aires, cursó estudios de postgrado en las universidades de Chile, California (Berkeley), Chicago, Yale y en el Massachusetts Institute of Technology (MIT). Es Director del Centro de Estudios de la Educación Argentina de la Universidad de Belgrano, y miembro de la Academia Nacional de Educación.

³⁰ Guadagni, A.; Boero, F. (2015), *La educación argentina en el siglo XXI. Los desafíos que enfrentamos: calidad, deserción, inclusión*, El Ateneo, Buenos Aires, p. 43.

³¹ *Ibidem*, p. 48.

³² *Ibidem*, p. 58.

Si bien Guadagni expresa que se niega a hacer predicciones sobre el futuro de la escuela³³, adelanta que la educación pública es cada vez más un "sistema de contención social", en tanto avanza la estructuración de un sistema privado; que se ampliará la brecha entre educación pública y privada, y que la utopía de la igualdad de oportunidades será cada vez más lejana; de la opción privada saldrán los integrantes de los niveles socioeconómicos más altos del país. Sin advertir que la educación privada avanza con las reglas del mercado y no con la lógica de las instituciones particulares tradicionales, los autores pasan a criticar la "hiperconcentración de decisiones", no en los organismos como la OCDE, o en las corporaciones que imponen productos pedagógicos en el mercado, sino en el Estado. En línea con el modelo de los años 90, les parece que es insuficiente la descentralización ejecutada hacia las provincias y que solo en la cúspide del sistema esté el Ministerio de Educación nacional, en lugar de las familias, los docentes y la comunidad local. Afirman la necesidad de restablecer una coparticipación primaria a favor de las provincias superior al 50% (lo cual es razonable), aunque insistiendo en la completa descentralización del sistema educativo nacional. Proponen que, con criterios cuantificables, el Órgano Federal de Aplicación, que prevé la LEN en su artículo 75, proporcione periódicamente la información para diseñar coeficientes de distribución (atiéndase) para *"apoyar financieramente a las provincias que progresen no solo en la magnitud de la cobertura escolar, sino también en mejorar el nivel educativo de los alumnos"*³⁴ (las cursivas son de la autora).

Asimismo alientan las autonomías de gestión y critican que en la Argentina la información que producen las pruebas de evaluación no se pueda difundir en su totalidad. Combinando ambos factores llegan a la conclusión de que de la evaluación se podrían derivar "nuevos incentivos salariales para las escuelas que mejoran su calidad"³⁵.

Guadagni y Boero informan los porcentajes de privatización de los últimos años y consideran que estamos ante una "novedosa y acelerada"

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*, p. 72.

³⁵ *Ibidem*, p. 66.

privatización: el 51% de los niños incorporados a jardines de infantes fueron a privados, desde el 2003; la matrícula estatal creció un 13,2% y la privada un 77,6% a nivel superior entre 2003 y 2012; la primaria estatal perdió entre 2003 y 2013 el 10% de sus alumnos, en tanto la privada creció un 23,5%, aunque en el siguiente párrafo dicen que en 2010 la matrícula había caído 0,7%³⁶; en cuanto a la matrícula en la secundaria registran un crecimiento de la privada en un 19,2%, frente a un 9,2% de la estatal, agregando el dato fuerte de una enorme diferencia entre las provincias en la opción, que va desde una reducción del 12,2% en La Pampa a un aumento del 32,6% en San Juan en la educación pública.

Con relación a los docentes, los autores parten de dos premisas: que el número de docentes por alumno no es significativo para la calidad de la educación y que es negativo que haya docentes que no estén frente al aula, proporción que, informan, es mayor en el sector privado que en el público y muy desigual entre provincias.

Afortunadamente, los autores dan la bienvenida a los bolivianos que concurren a nuestras escuelas, que "estudian, trabajan y hacen las tareas del hogar, mientras los argentinos se dedican al ocio, fiestas y 'chateo' en la computadora"³⁷. Bien por el reconocimiento a nuestros hermanos bolivianos, pero el elogio se torna algo folklórico al aparecer junto a la descalificación de los alumnos argentinos. El razonamiento es semejante al de Sarmiento cuando valoraba a los afroamericanos y despreciaba a los argentinos que décadas después serían llamados "cabecitas negras". La razón por la cual es predecible y altamente deseable que los estudiantes bolivianos pueblen nuestras universidades en los próximos años no es, como dicen los autores, un abstracto proceso de ascenso social apoyado en la voluntad de los personajes de Florencio Sánchez en *M'hijo el doctor*, obra que citan, sino en el esfuerzo de un pueblo entero que construyó un Estado Pluricultural, soberano y popular y, en ese marco, un sistema escolar profundamente democrático.

³⁶ *Ibidem*, p. 69.

³⁷ *Ibidem*, p. 161.

Las soluciones que proponen Guadagni y Boero son de dos tipos:

a. *Establecer mecanismos regresivos:*

- premiar al que alcanza las metas (¿quién fija qué?);
- castigar económicamente a los menos exitosos en términos de eficiencia y calidad (¿qué define a quién?);
- estimular financieramente a las provincias que cumplan con los días de clase obligatorios;
- estimular las carreras tecnológicas por encima de las demás.

b. *Regular la población del sistema y la cantidad de profesionales:*

- con un examen general al terminar el secundario como requisito para ingresar al nivel universitario público o privado;
- con un examen general y obligatorio para los egresados universitarios de ambos sectores, público y privado.

Las políticas que se asientan en premios y castigos, siempre perjudican al más débil y aumentan la desigualdad. En el caso de estos autores el criterio es explícito, solo que contradictorio con su declaración de adhesión a la justicia social. ¿Qué prueba hace falta para entender que si le restamos financiamiento a la escuela, el alumno o el docente que tiene dificultades para alcanzar una meta que le imponemos, va a estar cada vez peor, y peor? Durante todo el siglo XX, desde la pedagogía, la psicología, la organización escolar, se trabajó para erradicar los castigos como método de enseñanza-aprendizaje. Su complemento, los premios, están a la orden del día en este mundo donde la dinámica de los vínculos es netamente competitiva. Los premios como contracara de los castigos sirven para profundizar la desigualdad, terminan constituyendo dos caras de un mismo mecanismo.

Ninguna pretensión de superar a la vieja escuela, incluso a la "vieja y gorda vaca sagrada" como exageradamente la llamó Iván Illich, puede sostener la pedagogía de los premios y castigos. En cambio, si se ve a la educación con ojos de mercado, estamos ante uno de los mecanismos que pueden regularlo. Tiene la potencia de crear franjas de clientes que se reproducen, acordes con las condiciones sociales familiares, y que generación tras generación tiendan a empeorar, aunque se acompañe esa política con un lamento por la injusticia social.

Cierto es que Sarmiento rechazó los castigos corporales pero fue partidario de medidas punitivas contra los chicos que se portaban mal en la escuela. Entre esas medidas, de acuerdo con documentos recientemente encontrados³⁸, habría incluido suspender por un año al niño mal comportado. Al mismo tiempo recordó con dolor las reprimendas que recibía en la escuela de su infancia, y aprendió con Horace Mann que es mejor un sermón que echar a un chico de la escuela.

En cuanto al remedio, definido en términos financieros, la propuesta radicalizaría la desigualdad entre provincias, municipios, localidades y escuelas, produciendo una concentración de recursos en la ciudad de Buenos Aires y marchando hacia una recentralización unitaria de una pirámide escolar.

En cuanto a los exámenes propuestos para el término del secundario y la universidad, son barreras sociales que promueven una educación superior para pocos, una secundaria para todos los empleables por las empresas, una educación primaria o básica vinculada con la seguridad y la formación de la capa masiva de clientes. Aunque los autores se refieren a la necesidad de mejorar la primaria y la secundaria en términos progresistas, son evidentes las consecuencias inevitables de la política educativa que proponen.

¿Fallas o coincidencias?

Criterios distintos son los que utiliza Axel Rivas³⁹. El autor menciona cuatro revoluciones educativas en la historia: la coincidente con las guerras religiosas entre católicos y protestantes; la expansión de la educación estatal; la llegada de los sectores excluidos y la consideración de la educación

³⁸ Sarmiento, D. F. (2010), *Manuscritos hallados en una escuela de San Miguel del Monte*. En: <http://polimodalitos.over-blog.es/article-castigos-de-sarmiento-para-los-alumnos-con-mala-conducta-62274482.html>

³⁹ Axel Rivas es licenciado en Comunicación de la Universidad de Buenos Aires y Máster en Ciencias Sociales de Flacso; ha realizado estudios en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Fue director del área de educación del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y es profesor de las universidades de San Andrés, Di Tella, Flacso, UNIPE y UBA. En 2009 fue premiado por su trayectoria educativa por la Academia Nacional de Educación.

como derecho, que llegó junto a la revolución cultural de postguerra cuyo fenómeno central, la masificación de la televisión, golpeó el corazón de la escuela: "Todo en las aulas quedó temblando"⁴⁰. La cuarta revolución educativa fue provocada por Internet, y lo cambió todo. La tercera revolución había puesto en juego la autoridad tradicional; la cuarta la ignora; redes, digitalización, ¿ciber-docentes?, Wikipedia, el gran símbolo de la época.

Pero ¿adónde va la educación argentina?, pregunta el autor. Hace hincapié en las diferencias que existen entre la primaria y la secundaria desde su origen. Una destinada a la cultura común y la otra a seleccionar, a formar a los dirigentes. Toma nota del carácter centralista del federalismo y sus consecuencias sobre la constitución del sistema escolar. Sostiene como hipótesis que con la llegada de la democracia, en el gobierno de Alfonsín, se suprimió el examen de ingreso, se abrió la gran compuerta y la secundaria tuvo una nueva misión, educador a todos. Pero nada había cambiado en su diseño original. Rivas muestra que la secundaria es un caos a los ojos de los sectores que siempre tuvieron acceso, pero advierte que quienes están afuera, quienes provienen de familias que nunca habían alcanzado ese nivel de escolaridad, ven otra cosa, y plantea como interrogante cómo "revivir las aulas y llevarlos al jardín de los conocimientos"⁴¹.

Con una buena imagen, Rivas muestra que dos planetas han chocado, la primaria y la secundaria y, por el contrario de Guadagni, Rivas está en desacuerdo con la dispersión provincial y local del sistema escolar, con la extrema descentralización: hay 24 sistemas, tantos como jurisdicciones y a cada chico le toca un sistema distinto, de acuerdo a dónde nació: jornada simple o completa (agrego, o media jornada, o extendida), variación en los paros docentes (agrego, en los salarios, en las condiciones de trabajo, en la capacitación). La reforma curricular, dice, no logró entrar a las aulas. Las escuelas estaban en el campo de la batalla social. Salvo excepciones que no contradicen la regla el sistema se desarmó y se derrumbó sobre los brazos de la docencia⁴².

⁴⁰ Rivas, A. (2014), *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*, Debate, Buenos Aires, p. 26.

⁴¹ *Ibidem*, p. 37.

⁴² *Ibidem*, p. 48.

Rivas considera que durante el kirchnerismo hubo grandes avances educativos. Aun así, la recuperación educativa fue más lenta que el crecimiento de la economía y empleo, aunque este último constituyó el mayor efecto transformador de las condiciones materiales y actuó sobre la salida de la pobreza. Los recursos llegaron a las escuelas, pero faltó "una gran política de ataque pedagógico a la pobreza". La dispersión pedagógica subsistió, el sistema quedó atomizado, roto por dentro.

A diferencia de la mirada de la economía ortodoxa sobre la educación, Rivas considera que "el modelo de mercado con libre elección financiada por el Estado" aumenta las desigualdades educativas. Asimismo, duda de los procedimientos de evaluación que mostraron a la educación chilena en la cúspide. Rechaza apelar a los premios-castigos para mejorar el aprendizaje, en especial la forma que se ha estado difundiendo (y discutiendo) en los Estados Unidos y en algunas provincias argentinas: los incentivos a los alumnos en dinero.

¿Por qué razón Rivas interrumpe su argumentación, hasta ese momento discutidora de los ejes principales de la teoría de la administración aplicada a la educación, para buscar soluciones en las neurociencias, y cita a Abel Albino como el "gran sanitarista" que habría demostrado que "la desnutrición infantil es el peor enemigo de las conexiones neuronales"⁴³? Veamos las dos cuestiones.

Albino, director de la Fundación "Conin" y asesor del gobierno de Macri, propone cinco medidas contra la desnutrición: estimular y alimentar el cerebro del niño en nombre de Sarmiento; cuidar a la mujer embarazada luchando contra todo tipo de anticoncepción en nombre de Alberdi, porque "gobernar es poblar"; poner cloacas rescatando la idea del ministro de Salud de Perón, Ramón Carrillo, poner agua corriente porque, como nos decía Sarmiento, dice Albino, "el agua es como la sangre de un cuerpo". La quinta medida es garantizar la luz eléctrica porque "La luz es como la vista. No hay derecho a que una persona quede ciega después de las seis de la tarde", dice Albino⁴⁴.

⁴³ Rivas, A.; *op. cit.*, p. 178.

⁴⁴ Albino, Abel, "Si queremos un gran país debemos iniciar la guerra del hombre contra el hambre", Concordia, 22 de julio 2014, www.aconcordia.org

Preocupado por aumentar la población, Albino recomienda una educación sexual basada en el fomento del dominio y señorío sobre el propio cuerpo y la castidad, así como considerar al acto sexual adecuado solo cuando se propone la procreación. “La desnutrición infantil es una enfermedad cultural propia de sitios en los que el acto sexual [...] se lo suele llevar a cabo compulsivamente, bajo los efectos de una vehemencia descontrolada e irracional que pretende la mera satisfacción de un placer instintivo por parte del varón”.

En un libro que lleva el osado título de *Gobernar es poblar*, Albino sostiene que la desnutrición tiene como una de sus causas los abusos sexuales, entre los cuales enumera la distribución de profilácticos, los dispositivos intrauterinos, la ligadura de trompas y la vasectomía, las píldoras anticonceptivas y obviamente el aborto y la píldora del día después. También la homosexualidad, que debe ser combatida. La mujer debe ubicarse en su lugar, subordinada al hombre, idea que Sarmiento combatió, en pleno siglo XIX⁴⁵.

Dada la mención de Rivas a la neurociencia, es bueno señalar, al menos, dos corrientes dentro del campo de la neurociencia y qué incipiente relación con la pedagogía establecen. La primera desemboca en el uso de la neurociencia para el control de la conducta y atrapa esa rama del conocimiento en las concepciones más conservadoras. Es coherente con el Sarmiento racista, con la educación centrada en la tecnología instruccional, no con la significatividad social que otorga el propio Rivas a la enseñanza-aprendizaje. Esa versión de la neurociencia proporciona fundamentos y complementa la teoría de la reducción piramidal del sistema educativo, acomodándose a los requerimientos del mercado. También produce publicaciones que pueden clasificarse entre los manuales de autoayuda, que difunden preocupantes afirmaciones, como por ejemplo que los cerebros masculino y femenino están conformados de diferente manera, de modo que sus funciones cognitivas difieren y procesan de distinto modo las

⁴⁵ Albino, Abel, *Gobernar es poblar. Criterios antropológicos y éticos para una correcta educación sexual. ¿Paternidad responsable o fornicación asistida?*, Ed. Logos, diciembre 2010, p. 30. En: [www.http://isftnsfatima.wordpress.com](http://isftnsfatima.wordpress.com) // *Diario Página 12*, “El médico del PRO salió de la caverna”, miércoles 25 de noviembre de 2015. En: www.pagina12.com.ar

emociones⁴⁶. La reciente vinculación de estas interpretaciones de la neurociencia está directamente vinculada con acciones de política educativa; lo que se refleja en el proyecto de ley que tiene media sanción en el Congreso de la Nación que aborda la dislexia como una discapacidad mental. Sigue de esa manera la línea de cuadros supuestamente patológicos, como el nombrado, o el déficit de atención con hiperactividad o ADD, que supuestamente requieren aplicar medicamentos a los escolares para controlar su conducta y estimular su éxito en las evaluaciones. Los niños y adolescentes son estigmatizados a partir de las dificultades circunstanciales o los simples errores que puedan cometer, tema que ha sido materia de fuertes discusiones internacionales y en nuestro país desde la década de 1990, pero varios laboratorios productores de metilfenidato y anfetaminas reciben beneficios⁴⁷.

Pero hay otro tipo de estudios de la vinculación entre neurociencias y economía⁴⁸, y neurociencia y pobreza. Estos últimos abordan enfoques multidisciplinarios y multidimensionales que rechazan reducir el origen de la pobreza a causas únicas, morales o raciales, o al enfoque economista que aborda los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cerebral y psicológico utilizando una sola variable, como el nivel económico de ingreso o la insatisfacción de las necesidades básicas. Se oponen a que el concepto de pobreza constituya "en sí mismo un juicio de valor" o "una definición política"⁴⁹.

Digo "versiones" porque no hay posibilidades epistemológicas de disociación completa entre el discurso científico, el ético y el social. "Los

⁴⁶ Manes, F. (2015), *Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor*, Paidós Ibérica, España.

⁴⁷ National Institute on Drug Abuse (2009), Medicamentos estimulantes para el trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH); el metilfenidato y las anfetaminas. En: www.drugbuse.gov.ar

⁴⁸ Campanario, S., Lennon y McCartney de la economía mundial. Una obra que indaga en el vínculo de los psicólogos que iniciaron el estudio sobre los efectos del comportamiento en lo social, diario *La Nación*, 26/2/2017.

⁴⁹ Lipina, S. (2016), *Pobre cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos*, Siglo XXI, Buenos Aires, En: Kindle, posición 236.

efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos”, es el subtítulo de un libro que expone otra línea de trabajo, que sabe que “el cerebro es especialmente sensible al estrés crónico, al maltrato, la carencia física y afectiva... a la pobreza”⁵⁰. Lipina, su autor, nos explica “lo que la pobreza le hace al cuerpo”, no que el cuerpo es el determinante de la pobreza. Nos informa el autor que antes de los años 80 del siglo pasado las formas de definir y medir la pobreza usaban concepciones unidimensionales y estáticas teniendo en cuenta solamente “un criterio o dimensión de la carencia, sin observar su cambio en el tiempo”, lo cual fijaba la noción de pobreza a la estratificación socioeconómica, o bien “la idea implícita de que las variaciones en el desempeño asociadas a la pobreza se deben a algún tipo de déficit irreversible, en abierta contradicción con la evidencia acumulada sobre cambios producidos mediante las intervenciones”⁵¹.

El mencionado neurobiólogo expresa que: “Desde una perspectiva moral, el uso de indicadores sencillos que buscan evitar la complejidad metodológica y logística, propio de los criterios clásicos de medición de la pobreza, no debería primar sobre la consideración del sufrimiento de nuestros congéneres”⁵² y destaca la importancia de “interpretar en forma adecuada la evidencia empírica para generar acciones orientadas a abordar las necesidades concretas de las comunidades”⁵³. Comparte una información sustancial: que los avances recientes de la psicología y las neurociencias permiten sostener que la racionalidad “destructiva y deshumanizante que caracteriza a la civilización contemporánea” actúa destruyendo proyectos de vida de millones de niños y adultos y compromete seriamente el desarrollo humano. Los investigadores de esta corriente presentan serias evidencias sobre las posibilidades del aprendizaje en todas las etapas de la vida. Sigue habiendo oportunidades, dicen estos neurobiólogos, lo que nos permite decir a los pedagogos, “no condenemos a nadie por medio de

⁵⁰ Golombek, D. (2015), “El mejor alimento para la patria de los hombres”, en Lipina, S., *op. cit.*; Sigman, M., *La vida secreta de la mente*; Debate, Buenos Aires.

⁵¹ Lipina, S., *op. cit.*, posición 2524.

⁵² *Ibidem*, posición 268.

⁵³ *Ibidem*, posición 469.

prejuicios biologicistas, sociológicos o pedagógicos, sepamos detectar las modas en la crianza, los métodos pedagógicos, las palabras y los actos que vienen atados al discurso eventual del mercado".

Después de esta breve incursión en las discusiones en el apasionante campo de la neurobiología, puedo asociar la postura de Axel Rivas sobre la relación entre pobreza y neurobiología con una limitación que consiste en considerar que "el Estado es la suma de los individuos, llamados ciudadanos"⁵⁴, o bien que el sistema educativo es resultado de "millones de microdecisiones"⁵⁵. Ambos enunciados remiten a una unidad última que pierde su carga social a favor de un metafísico individuo.

Repito que la anterior es una falla en el razonamiento del autor, especialmente respecto al sentido humanístico de sus páginas anteriores, con relación a los niños y los docentes. Expresa: "Solo la docencia podrá revivir las aulas [...] La gran ruta del cambio son los docentes. No serán las tecnologías ni los tecnócratas, ni nadie que no sepa lo que pasa en las aulas o lo que importan las aulas. Serán los docentes. Quienes están allí. Quienes miran en los ojos a sus alumnos. No hay forma de cambiar la educación si no se atiende esto definitivamente"⁵⁶.

Y presenta preguntas sugerentes: "¿Cómo aprovechar todo lo que saben los docentes y potenciarlo para hacer posible el cambio educativo desde adentro? ¿Cómo lograr que lo que los maestros piensen sea desafiante y apasionante, tanto que haga inevitable el cambio educativo esperado?"⁵⁷.

A la hora de optar por soluciones, Rivas avanza con restricciones que ponen en peligro sus propias preocupaciones, como la formación docente. Sin duda hay que mejorar el sistema de formación de los maestros y profesores, pero Rivas propone disminuir el número de institutos, en lo cual coincide el ministro Bullrich. De esa manera se cerrarían los públicos y se beneficiaría a los privados, que crecen rápidamente. Hay otras soluciones.

⁵⁴ Rivas, A., *op. cit.*, p. 23.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 182.

⁵⁶ Rivas, A.; *op. cit.*, p. 202.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 203.

Rivas tampoco está de acuerdo con el examen al finalizar la secundaria ni con el *ránking* de escuelas. Pero propone uno al finalizar la formación docente. Por mi parte expreso el mismo criterio que respecto a los exámenes de finalización de cada nivel: hay que asegurar que curso tras curso, materia tras materia, cada período de estudios, sea bien enseñado-aprendido y seriamente acreditado. Las situaciones de exámenes donde se juega el todo por el todo, donde lo que una persona cursó durante cuatro, cinco o más años de su vida se puede perder en dos o tres horas, son sin duda traumáticas. No hay ningún test capaz de dar cuenta de lo que realmente sabe el futuro docente, estudiante o profesional en un instante. Por esa vía se toma una foto y se pierde la película.

Con la necesidad de la “convergencia pedagógica” de las distintas modalidades de formación y capacitación docente, de acuerdo, a condición que discutamos el punto de reunión. Si se trata de los indicadores de la prueba Pisa o semejantes, no será posible⁵⁸.

“Esa vieja y gorda vaca sagrada”⁵⁹

Una postura diferente ante pasado, presente y futuro de la educación es la que sostiene Mariano Narodowski⁶⁰. Profesor de la Universidad Di Tella y ex ministro de Educación de Macri en la ciudad de Buenos Aires, tiene una amplia obra en defensa de la desescolarización. En un reciente libro

⁵⁸ Rivas, A. (2015). *Resumen Ejecutivo. América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas sobre la educación en siete países (2000-2015)*. CIPPEC/Natura, Buenos Aires.

⁵⁹ Frase que pronunció el filósofo austriaco Iván Illich en 1971, desde el balcón del Palacio Quemado, Casa de Gobierno de Bolivia. Convocado por el gobierno como asesor de educación, llamó a los maestros a abandonar la escuela e irse a sus casas para favorecer la libertad cultural y educativa. Desde una postura antinstitucional, Illich trabajó en varios países de América Latina, en particular desde el Centro Intercultural de Investigación (CIDOC), en Cuernavaca, México. Illich se había graduado en la Universidad Pontificia Gregoriana de Roma.

⁶⁰ Mariano Narodowski es licenciado en Pedagogía de la Universidad CAESE, doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Fue profesor de varias universidades entre otras la Universidad Nacional de Quilmes, director del área de investigación de la Universidad Di Tella, presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), legislador de la ciudad de Buenos Aires y ministro de Educación de la gestión de Mauricio Macri en la misma ciudad.

que sintetiza la mayoría de sus posturas⁶¹, Narodowski muestra una dolorosa radiografía de los quiebres profundos de las sociedades actuales, ubicando a las fronteras intergeneracionales como lugares donde se desintegraron los sujetos de la educación moderna.

Identificado con la línea de pensamiento de Jean Baudrillard⁶² y Neil Postman⁶³, describe a la educación moderna como una fábula caduca. La ruptura de los lazos vertebradores de la sociedad trastocó por siglos los lugares fijos de niños, adolescentes y adultos, que flotan sin rumbo alguno de navegación en un espacio donde no hay atrás, ni estaciones probables de futuro. El núcleo más fuerte del estallido son los adultos, que llega hasta la posible mutación de los sentimientos hacia la infancia que siempre fueron considerados naturales. Es doloroso pero interesante leer la descripción de Narodowski sobre el fin de la adultez, su corrimiento, el abandono de sus responsabilidades y el reconocimiento de que en este mundo postmoderno ni siquiera las etapas de la vida son inmutables. Por lo tanto asistimos al final de la idea de infancia nacida con la modernidad, así como la adolescencia, que tiene un pasado de apenas un siglo.

El autor reconoce la profunda alteración de la infancia, atacada por el mercado y carente de la contención tradicional de afectos y normas de los adultos. Motiva a pensar en un círculo vicioso donde los cambios de cada generación producen los de las otras. El acontecimiento muestra la caducidad de la cultura que, a partir de categorías de la antropóloga Margaret Mead, Narodowski denomina "posfigurativa". En esa cultura tradicional "la experiencia y la antigüedad lo son todo"⁶⁴. Se suma el disciplinamiento, para cuya efectividad el dispositivo adulto dispuso de instituciones como la Iglesia y la escuela. Esta última fue descrita por el autor desde sus primeras obras como un lugar de "secuestro". Ya en un

⁶¹ Narodowski, M. (2016), *Un mundo sin adultos, Familia, escuela y medios frente a la desaparición de los mayores*, Debate, Buenos Aires.

⁶² Baudrillard, J. (1978), *Cultura y simulacro*, Kairós, Barcelona.

⁶³ Postman, N. (2012), *La desaparición de la niñez*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante.

⁶⁴ Narodowski, M., *Un mundo sin adultos, op. cit.*, p. 34.

libro publicado en 1993⁶⁵ hace una crítica profunda a esa institución que (comparto) es perfectamente analizable con el dispositivo foucaultiano. El terror adulto a la madurez de los cuerpos y los esfuerzos para introducirlos en moldes y contenedores sale a la superficie en la escuela secundaria. Todo ello ha estallado.

El tema de las identidades infantiles y juveniles es materia de numerosos trabajos y una amplia discusión. Solamente desde el ángulo más arcaico se sostiene una esencialidad del concepto de infancia, en tanto el siglo XX, llamado “Siglo de los niños”, abrió un amplio espectro de acepciones⁶⁶ y de preguntas acerca de la configuración de las identidades infantiles, los posicionamientos de los niños en los núcleos familiares, las instituciones educativas y la vida pública, las dinámicas de la vida cotidiana familiar en los contextos sociales⁶⁷.

Las que acabo de citar son posturas muy distintas a la de Narodowski, pues este autor prescinde de los “contextos sociales” para tratar el tema en medio de una evanescente universalidad. También se diferencian de las opiniones del autor las nuevas investigaciones sobre pobreza y neurobiología a las que me referí páginas atrás, pues estas últimas se interesan en la integración no esencialista del sujeto, en tanto el planteo de Narodowski desemboca en su dispersión. Un hecho significativo es que Macri nombrara al escritor Abel Posse como sucesor de Narodowski. El ex embajador de Lanusse y de Menem y apologista de la última Dictadura, duró solamente 12 días a cargo de la educación de la ciudad de Buenos Aires, por el escándalo público que provocaron sus declaraciones. Su postura misógina y homofóbica, su consideración de los jóvenes como estupidizados por el rock, sus apelaciones al disciplinamiento causaron amplio rechazo⁶⁸. Posse, como Narodowski, habla del distanciamiento entre la

⁶⁵ Narodowski, M. (1993), *Especulación y castigo en la escuela secundaria*, UNdel Centro Tandil.

⁶⁶ Frigerio, G. (2008), *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Del Estante, Buenos Aires.

⁶⁷ Carli, Sandra (2011), *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós, Buenos Aires.

⁶⁸ *Página 12*, Abel Posse, en el gabinete PRO, diario *Página12*, 9/12/2009.

generaciones y de las nuevas posiciones de los adultos, pero sus soluciones consisten en extremar los controles para afianzar el concepto más retrógrado de lo común. Desde esas convicciones exalta la figura de Sarmiento. La visualiza superior a la de los Libertadores. Dice: "Estamos viviendo muy malos años para la idea sarmientina de la educación [...] Las crisis son episodios y las culturas son continuidades que no debemos perder"⁶⁹.

Abel Posse reverencia al Sarmiento que existió racista, discriminador, extremadamente autoritario. Aboga por la continuidad cultural de manera fundamentalista, buscando la recuperación de lo común innato perdido, en tanto Narodowski rechaza el vínculo asimétrico entre adultos y niños/adolescentes, el dominio y la subordinación. Celebra la disgregación de la "sociedad posfigurativa" y el fin de la risa monocorde de la masa de alumnos, entre los cuales no es posible distinguir entre sí a los individuos. Se acaba la escena de la sociedad "posfigurativa", que vive en la fragua de la herencia. Se va un paradigma tecnológico que está en plena decadencia. Narodowski le opondrá la "cultura prefigurativa" donde la acumulación lineal de la experiencia y las nociones de continuidad y antigüedad pierden valor. Son los jóvenes, los que no llevan la carga de la cultura acumulada, aquellos cuya experiencia no está "cimentada en los paradigmas deteriorados o decadentes, [son] quienes están en mejores condiciones para resolver los problemas que se van presentando. Paradójicamente la inexperiencia resulta en estas ocasiones la mejor experiencia posible"⁷⁰.

Los ministros de Macri chocan de frente en cuanto a sus valores, a sus referentes filosóficos y pedagógicos. Posse quiere cementar la sociedad y la escuela; Narodowski alienta la dilución de su estructura. Posse cuida el saber instituido; Narodowski lo desecha, dado que muchas veces la ignorancia de los jóvenes es más valiosa que: "la experiencia caduca, anquilosada e ineficaz de los mayores, dado que el no saber bien puede convertirse en un saber eficaz, mientras que reconvertir la experiencia acumulada de los mayores se considera una inversión insuficiente para un presente y un futuro que llegan cambiantes, inestables, flexibles, difíciles de ser ade-

⁶⁹ Polack, M. E., Posse, Abel: "Periódicamente nos sumergimos en el absurdo", diario *La Nación*, 23/11/2012.

⁷⁰ Narodowski, M. (2016), *Un mundo sin adultos*, Debate, *op. cit.*, p. 82.

cuadramente interpretados por medio de antiguos paradigmas epistémicos preexistentes”⁷¹.

Una síntesis que a primera vista parece imposible, es la que expresa Esteban Bullrich, que fue sucesor de Posse en el ministerio porteño. Su educación en círculos de élite y su participación en espacios de la derecha católica, se combinan con su formación en el lenguaje neoliberal de la teoría de la administración. En esa trama no cabe la educación pública y nada tiene que ver con Sarmiento. Pero este último, como hemos visto, siempre inquietó a la derecha argentina por su progresismo, a la vez que le atrajo, como he repetido, su frenética furia contra los indios. Por eso es coherente que el ministro Bullrich haya dicho en la Provincia patagónica de Río Negro: “Esta es la nueva Campaña al Desierto, pero sin espadas, con educación”⁷².

Aunque luego se tuvo que retractar aclarando su respeto por las culturas aborígenes, en la Argentina esa alusión remite al genocidio de las poblaciones indígenas en el siglo XIX por parte de los gobiernos nacionales, para extender la propiedad de las tierras, afianzar el poder del gobierno central y consolidar a la clase oligárquica. Pero el gobierno de Macri no se propone “educar al soberano”, el conocido propósito de Sarmiento, sino que ve en la “educación común” una carga de la cual prefiere desprenderse.

No es posible aplicar sin más las ideas de Albino, Posse o Aguer ni por medio de la escuela, ni de los medios de comunicación. La siembra conservadora debe subordinarse a las directivas del mercado y encontrar nichos donde subsistir. En la educación pública y privada tradicional se está llevando a cabo una penetración del credo neoliberal escuela por escuela. Esa es la “educación común” más poderosa que se haya intentado porque tiene a su servicio tecnologías de comunicación dispuestas para aniquilar la capacidad de comunicación de la educación pública, y amenaza arrastrar el sistema de comunicación de la Iglesia Católica. Un peligro acecha: la ecuación tecnología + evangelio + corporaciones o tecnología + biblia + corporaciones, que desnudan a la educación de contenidos

⁷¹ *Ibidem*, p. 83.

⁷² Veiras, N., Por una nueva Campaña al Desierto, diario *Página 12*, 19/9/2016.

sociales, históricos, aluden al problema ecológico de manera descomprometida de su origen en el capitalismo salvaje, despolitizan.

La poderosa empresa productora de agrofertilizantes Monsanto incide políticamente en las elecciones de autoridades de facultades de Agronomía y Veterinaria de varias universidades nacionales y penetra las escuelas técnicas con materiales pedagógicos. La empresa líder mundial en agrofertilizantes es desde hace varios años un sujeto a tener en cuenta como educador presente en la sociedad argentina. Solo un ejemplo es que en una de sus múltiples actividades educativas, en 2014 llegó a 1200 trabajadores rurales en el "campamento San Luis" de Rojas, Provincia de Buenos Aires. Les proporcionó enseñanza primaria, cursos de cocina, nutrición y gestión de proyectos productivos. Monsanto tenía en ese momento 5500 trabajadores contratados en el país. Trabaja en educación de manera directa y a través de fundaciones y ONG que llegan al medio rural⁷³. Pero subrayo su ingreso al sistema de educación pública porque no es un hecho menor en un país en cuya economía es central la explotación agraria con alta tecnología.

Funcionarios con nuevas responsabilidades de gestión hacen también gestiones en el mismo sentido. Puede encontrarse en Internet un video en el cual Mercedes Miguel, la Secretaria de Igualdad y Equidad del Ministerio de Educación y Deportes, informa su vinculación con la transnacional "Teach for América", y con su CEO, Wendy Koop. La funcionaria está experimentando las estrategias propuestas por Koop para lograr mayor equidad y piensa aplicarlas en su gestión; dice también que sus lecturas, además de los libros de Koop, son economía de la educación en "líneas muy liberales, muy ortodoxas con la finalidad de descubrir cuál es la solución para nuestro explotado sistema educativo".

Desde el 2012 la ONG "Enseñá por Argentina", está en el país. Se trata de una derivación de la estadounidense ya mencionada "Teach for All", que llega a más de cuarenta países. La ONG recibió subsidios y apoyos de los gobiernos de la ciudad de Buenos Aires, las provincias de Córdoba y Salta, de LAN, Microsoft, el Banco Galicia, el HSBC, Nestlé, Techint, DirectTV, las universidades Austral y San Andrés, Western

⁷³ Web Monsanto. En: www.monsanto.com

Union, la UADE, entre otros⁷⁴. El bloque de legisladores del PRO presentó un proyecto para declarar el programa de “interés cultural y educativo”. La organización también sigue los lineamientos de “Teach for America”, de la misma familia de programas, que se aplica en numerosos estados de EE. UU. y países diversos. “¿Por qué tú?”, pregunta la página WEB de este último. “Responde que porque ambicionas ser diferente y estás preparado (listo, *ready*) para ser parte de algo grande”.

El 23 de junio de 2016 el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, representado por su director, Gabriel Sánchez Zinny⁷⁵, firmó un convenio de colaboración con la ONG, representada por su director ejecutivo Oscar Ghillione, por el cual la fundación llevará adelante programas educativos y el INET proveerá los recursos necesarios⁷⁶.

“Educar por Argentina”⁷⁷ instruye y luego envía a las escuelas a jóvenes profesionales o simplemente voluntarios como “agentes de cambio” que formen líderes con “compromiso y liderazgo a largo plazo”. Se los llama PexAS⁷⁸. Su misión es alcanzar a 14 mil personas entre 2016 y 2019. Se trata de una estrategia típica de la política exterior estadounidense hacia América Latina que sirve a fines diversos, en primer lugar políticos y de evasión impositiva. En este caso el objetivo es deteriorar la profesión docente, mostrar que la escuela puede funcionar con menos personal, y más barato, sensibilizar a los directivos y a la comunidad. Desde esa lógica se entiende que el gobierno considere que no hace falta formar tantos maestros y profesores, puede considerarse necesario cerrar unos mil institutos de formación docente, desmantelar el programa de postítulos docentes “Nuestra Escuela” y no cumplir con los acuerdos paritarios de capacitación. La ONG contrata a los PexAs como monotributistas, pagándoles un tercio del salario establecido en convenios colectivos de trabajo para los docentes concursados.

⁷⁴ <http://portaldenoticias.com.ar/2016/04/26/una-fund>

⁷⁵ En momentos de editarse este libro, G. Sánchez Zinny había sido propuesto como Director General de Cultura y Educación al Senado de la Pcia. de Buenos Aires por la gobernadora Vidal.

⁷⁶ www.inet.edu.ar

⁷⁷ CTERA, *op. cit.*, p. 119.

⁷⁸ <http://www.ensenaporargentina.org/redalumni.php>

En el año 2016 desembarcaron en escuelas primarias públicas de la ciudad de Buenos Aires en carácter de codocentes. Trataron de intervenir en la planificación de los contenidos y de participar en el dictado de clases, aprovechando la excesiva carga de trabajo de los profesores. Sin embargo en varios liceos los docentes los rechazaron y se produjo una fuerte presión gremial que obligó al gobierno a desistir del intento. En 2017 han llegado a cinco escuelas técnicas del partido de San Martín y cuatro al de Tres de Febrero, en la Provincia de Buenos Aires. Los jóvenes PexAs se ofrecieron como "parejas pedagógicas". Están autorizados por el gobierno.

En algunas escuelas los docentes opinaron colectivamente y decidieron no permitirles entrar. Cuentan los docentes que cuando preguntaron a los recién llegados qué venían a hacer, la respuesta fue que a ayudarlos a mejorar la calidad. No tenían titulaciones habilitantes para la enseñanza. No conocían las materias en las que pretendían incorporarse.

La Fundación Conciencia es otra ONG que ha hecho un convenio con el gobierno de la Provincia de Buenos Aires. La tarea fuerte que pretende hacer, y para la cual ha sido habilitada por la Resolución 63/2016 de la Dirección General de Cultura y Educación de dicha jurisdicción, es de mediación entre el gobierno y las escuelas, supervisando actos escolares, haciendo reuniones con las comunidades y participando de actividades pedagógicas.

Los anteriores han sido solamente ejemplos para ilustrar una situación cada vez más compleja. Los docentes de muchas provincias están informándose de manera directa, viviendo la experiencia, inédita en nuestra historia, de presiones destinadas a desconfigurar el sistema de educación pública. Los docentes de las escuelas privadas tradicionales no están en mejor situación puesto que, muchas veces con peores salarios que sus colegas de establecimientos estatales, muy limitada su posibilidad de acciones gremiales por presión patronal, ahora también ven penetrar asociaciones comerciales exteriores a su institución, que de manera tercerizada se hacen cargo de funciones diversas.

Las evidencias nos orientan hacia la posible (la probabilidad depende de las fuerzas sociales) fagocitación de las escuelas por múltiples dispositivos tecnológicos, lo que resulta inevitable si se realiza el ejercicio teórico de introducir la argumentación de Narodowski, favorable a las tesis de Iván Illich, en los mares habitados por voraces corporaciones. Entre los

desechos de las escuelas, podrán verse trozos de la identidad docente: de su profesión, de su puesto de trabajo, de sus saberes y su experiencia. De su humanidad.

Durante el menemismo las ONG de educación no encontraron todavía a una sociedad civil dispuesta a recibirlas y durante el kirchnerismo chocaron con obstáculos que les impidieron “viralizarse”. Se instalaron, sin embargo. En otros trabajos he dado como ejemplo los acuerdos del Banco Santander con la Universidad de Buenos Aires, de la cual maneja su “cuenta sueldo”, y de Pearson con el programa de idiomas.

Como puede observarse, estamos sumergidos en una situación de enorme significatividad político-educativa de consecuencias sociales imprevisibles. No deberíamos limitarnos a calificar las posturas adversas a nuestro pensamiento. Debemos discutir seriamente, de manera argumentada y explicando procesos que resultan complejos, especialmente en medio de la tormenta de mensajes al respecto que emiten los medios. Los principales sujetos políticos y sociales que las sustentan lo hacen con profunda convicción, tanta como quienes entendemos que toda la educación, en todos sus niveles y modalidades, es un derecho de toda la población argentina, y no una mercadería.

CAPÍTULO 18

Últimas reflexiones

En este texto he argumentado que a partir del dictado de la Constitución Nacional en 1853, la clase dirigente argentina (en sus sucesivas composiciones políticas y sociales) puso ladrillo sobre ladrillo para construir un sistema escolar moderno, que fue al mismo tiempo el más potente aparato de comunicación durante más de un siglo. Contó con el consenso de la población. Inmigrantes, comerciantes, trabajadores urbanos y rurales, la clase media en expansión, incorporaron entre las metas más importantes de su vida que sus hijos o ellos mismos concurren a la escuela pública. La palabra de la maestra/o y el conjunto de la cultura escolar eran determinantes en la vida de la familia; las significaciones e informaciones que allí se compartían (y se comparten) permeaban a la sociedad. Así como la palabra del párroco y el orden de las ideas y de los comportamientos impuestos por la Iglesia Católica y por algunas comunidades de nacionalidades o de otros cultos, que, en mucha menor medida, sostuvieron sus propias escuelas. La élite oligárquica se aisló en escuelas gestionadas por órdenes religiosas. La decisión sobre cuál sujeto debía ser el principal, el Estado o la Iglesia, fue el antagonismo que latió en la educación. La Iglesia actuó en dos frentes: dentro de la educación pública y ampliando su propio espacio.

Desde la Ley 1420 de 1884 en adelante, el Estado hizo avances incompletos en la secularización de la sociedad y de la educación. Como he argumentado, mi hipótesis es que la sociedad argentina —que ha sido en su gran mayoría católica, y donde ese culto, pese a grandes pérdidas sufridas en el último cuarto de siglo, sigue alcanzando adhesiones de diversa intensidad en aproximadamente más del 60% de la población— prefirió no resolver la separación de la Iglesia del Estado y mantener un equilibrio inestable que

perjudicó la modernización cultural y social de gran parte del país. Como fuere, la población eligió hasta los años de la última Dictadura militar enviar a sus hijos a la escuela pública, de la que se sintió orgullosa.

No puede obviarse que se trató de un sistema escolar desertógeno, expulsivo de los más pobres, los discapacitados, los que aprenden a otros ritmos o su lengua madre es aborígen. El antagonismo entre "bárbaros y civilizados" no fue ajeno sino que formó parte de la trama de un sistema, que al mismo tiempo fue uno de los más igualitarios de su época. Sarmiento no inventó el antagonismo; conceptualizó de manera genial la matriz de los vínculos entre los argentinos. Ese antagonismo era él mismo, su propia raigambre en la tierra áspera de San Juan y más atrás de Andalucía, y su clase adoptiva, la soberbia élite de Buenos Aires. Mientras continuaba como Presidente de la Nación el genocidio en el Paraguay, con Mitre y contra el Alberdi de *El crimen de la guerra*, Sarmiento consolidaba el sistema de "educación común" destinado a todos los argentinos, que llevaba dentro su propia negación.

Desde 1884, cuando se dictó la Ley de Educación Común, hasta 1994, cuando el gobierno de Carlos S. Menem sancionó la Ley Federal de Educación, el sistema de educación pública transitó políticas de distinto signo ideológico y político y sufrió su peor momento durante la última Dictadura cívico-militar, con la represión, muerte y desaparición de miles de docentes, alumnos y familiares.

Desde la caída de Perón, en 1955, había comenzado el abandono casi continuo de las políticas destinadas a la educación pública. Pocas fueron las interrupciones: en distintos registros e intensidades el gobierno de Illia, el gobierno de Cámpora y el de Perón en 1973-74, hasta la muerte de este último. La escuela pública estaba garantizada para todos y los problemas no resueltos eran la deserción, hasta entonces casi exclusivamente ligada a causas sociales, una carga de discriminación siempre presente, la discontinuidad de la formación docente y de los enfoques pedagógicos, y la desigualdad entre provincias y jurisdicciones. Pero lo que quiero destacar en estas conclusiones es que los principios vertebradores del sistema, con todas sus contradicciones, sostuvieron esa escolaridad pública que se recuerda en tono melancólico como una de las mejores de América Latina. El factor de indudable significatividad fue la fuerte identidad de los docentes y su capacidad de transitar los cambios profesionales, lo que se reflejó especialmente en el dictado del Estatuto del Docente (10.059/1957

y sus modificatorias) y la fundación de la CTERA en 1973, donde sellaron su pertenencia a la clase trabajadora.

El estallido de la sociedad moderna se produjo en las últimas décadas por razones socio-políticas, científico-tecnológicas e ideológicas. Tuvo su punto simbólico de emergencia en los movimientos estudiantiles de 1968, desde París hasta México, en la ruptura cultural que se visualizó con el movimiento hippie y el rock, la expansión de las luchas feministas y genéricas, los nuevos movimientos religiosos de alcance masivo en Occidente, la conquista del espacio, la caída de la URSS. El Imperio estadounidense se cerró sobre el mundo, representando los intereses de corporaciones y capitales trasnacionales occidentales y orientales. Obtuvo los controles monopolizando el mercado financiero internacional, los medios de comunicación, la fabricación de armamentos, la apropiación de las reservas naturales, la producción de ciencia y tecnología. La cultura se globalizó en inglés. Mientras las mismas series televisivas se ven en todos los lugares de la tierra, los gobiernos nacionalistas populares o democráticos que intentan políticas soberanas, son perseguidos, derrotados en elecciones, destituidos por medios ilegítimos mediante agentes locales, o derrocados por las Fuerzas Armadas de los EE. UU. y sus aliados. En el mundo musulmán la situación irresuelta entre palestinos e israelíes, la alianza entre la derecha militarista israelí y Estados Unidos, la intromisión bélica permanente, produjo una de las peores reacciones posibles, como es el surgimiento de sectas fundamentalistas islámicas. Se habla de una tercera guerra mundial de baja intensidad.

América Latina es la región más desigual de este mundo. Afortunadamente no hay ninguna guerra abierta en su territorio pero, por oscuras causas, la lucha contra el narcotráfico, contra el terrorismo, por la seguridad, registra centenares de miles de muertos en estos territorios. En tierra mexicana están los estudiantes de Ayotzinapa.

Entre nosotros también la reconfiguración de las sociedades se está produciendo de manera acelerada, deslocalizando los vínculos, trastocando las coordenadas espacio-temporales que estructuran las instituciones en las que vivimos las generaciones adultas y modificando “el estatuto epistemológico tanto como institucional de los *lugares de saber* y de las *figuras de razón*”¹.

¹ Barbero, J. M., *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*, Nómadas/

Los vínculos entre las personas, con los saberes, con la tecnología, con el medio ambiente, están sacudidos, en buena parte caducos. Pero no han desaparecido. Vivimos una etapa de transición acelerada que en muchas ocasiones ha sido comparada con el momento de la invención de la escritura o la aparición de la imprenta. Pero no es real que la incomunicación entre generaciones sea completa, que los individuos floten solitarios oyendo músicas distónicas en lenguajes encriptados para los no nacidos y criados (NyC) informáticos.

Lo que es notable —y a mi gusto alentador— es la capacidad de resocialización, la reconstitución de tendencias gregarias, que pueden observarse en el salto de la televisión a Internet. Las generaciones televisivas continuamos la pasividad del aula tradicional delante de un aparato que ni siquiera nos preguntaba si estudiábamos o nos llamaba como el maestro por nuestro apellido. Pero cierto es que fue la televisión la que nos introdujo en el mundo de la imagen y sus efectos preocuparon como si no fuéramos a leer nunca más. También que ha sido el instrumento más útil para la penetración de la cultura estadounidense, llegando a competir con nuestras lenguas. Sin duda la televisión incide en las modalidades de circulación de la información en el hogar² y destruye las fronteras intergeneracionales referidas a la información sobre el sexo, la crueldad, la guerra, la maldad, y sobre todo los motivos profundos y las conductas ocultas de los adultos.

Pero el cambio no se detuvo en la televisión, sino que esta ha sido superada por Internet, cuya mayor novedad son las redes sociales en las cuales los chicos, y ya muchos adultos digito-adoptivos, pasan el día entero. Las personas se comunican por sus teléfonos digitales en el trabajo, en el colectivo, en la cama, en su casa y en lugar del problema que teníamos hace dos generaciones cuando no lográbamos que los chicos salieran de la hipnosis televisiva, tenemos que desvincularlos de interlocutores que viven en el otro extremo del mundo. La actividad que requiere ser habitante de las redes es incomparable con la exigencia de la lectura de libros de la colección Robin Hood, o del Manual de Estrada. Quizás el mejor

UCC, Bogotá, 1996, p. 6. En: www.redalyc.org

² *Ibidem.*

antecedente en materia de libros sea el viejo *Tesoro de la Juventud*, una antigua enciclopedia que contenía imágenes, juegos para compartir e historia variadas. Solo que su contenido está revuelto, pero, sin embargo, ¿tan revuelto? Por ejemplo, lo que tengo en esta misma pantalla podría denominarse la versión Wikipedia de la Biblioteca de Alejandría. Sigue un ordenamiento que tiene una característica decisiva para pensar la educación: se enriquece e incluso cambia permanentemente.

Me preguntaba, al comenzar este texto, si hay culturas que no cambian, si hay sociedades que no enseñan. En la sociedad global que compartimos se están abriendo todas las bibliotecas, se transparentan los archivos privados, sabemos que aquello, que los culpables de genocidios, injusticias o delitos económicos guardan celosamente, no tienen ya seguro de ocultamiento. Sabemos que la censura es un gesto de impotencia. Nos preguntamos cuánto tiempo van a tener estatuto de verdad mentiras como las que dice Donald Trump, cuando manda a su vocero a asegurar que Hitler no usó armas químicas ni gases. Cuán consistentes son las estadísticas modificadas a favor de unos u otros. Los límites del discurso mentiroso no solamente están en lo real que duele, que no se puede simbolizar, sino en la propia mecánica de la comunicación, cuyos destiempos dejan lugar a las fallas por las cuales pasan las otras verdades.

En cuanto a la individuación absoluta, que derivaría en la desaparición de toda institución educativa, no deberíamos identificar nuestros diagnósticos con el deseo de los propagadores del postmodernismo neoliberal. Las corporaciones hacen ingentes esfuerzos para que cada uno se constituya como supuesto emprendedor o emprendedor fracasado, individuo. Pero el desgajamiento absoluto de las personas de vínculos con otros, ni en la psicosis es posible. Ni siquiera los líderes políticos, los CEOs, los patronos, pueden comprarla en el mercado.

Los chicos que abandonan las escuelas por tedio, porque se desenganchan del ritmo lineal y monótono de la enseñanza, porque tienen que ir a trabajar o porque se sienten ajenos, se juntan con otros siempre, en las esquinas, con o sin la cerveza y el porro. O son capturados por alguna empresa de ventas callejeras, o se meten en un grupito de chorros para parar la olla, o los incorpora la red narco o los apalea la policía. Los chicos de clase media que fracasan en la secundaria son enviados a escuelas privadas de menor categoría (las de buena reputación o las de élite no siempre los

reciben) y van a academias particulares del barrio. Dada la apertura del mercado educativo será cada vez más fácil comprar un diploma de enseñanza media. Ya hay empresas que venden a otras empresas terminalidad de la secundaria para sus empleados, pues encontraron un buen negocio en el lugar que ocupaba el Plan Fines; como el Ministerio de Educación de la Nación no emite títulos, consiguen hacer algún arreglo con las direcciones de educación privada de ministerios provinciales.

El panorama que brevemente he mencionado, ¿es el más adecuado para renunciar a la escuela, despedir a los maestros y profesores, habilitar a cualquier voluntario para que intervenga en las escuelas, declarar caducos los colectivos de aprendizaje, decirle ¡Adiós! a Sarmiento y su "educación común" declarando a ambos plomazos postfigurativos? Siguiendo las figuras de Margaret Mead, que han sido ampliamente citadas por varios autores³, estaríamos en un momento "cofigurativo", cuando el pasado aún convive con un presente turbulento y un futuro impredecible. Es interesante. En la sociedad "prefigurativa" ya no estamos, o sea que no es un destino necesario, aunque muchos de sus rasgos andan por aquí (si hay un "aquí").

De la sociedad moderna, "postfigurativa", al menos podemos asegurar que tenemos algunas herencias que no se han rechazado ni fueron destruidas por el tsunami. He mencionado los dispositivos de almacenamiento de las redes, como Wikipedia, que clasifican, difunden, se renuevan; envío a la "nube" mi escrito, se va de mis manos, ahora es de quien lo atrape; decenas de miles de personas leen libros de los cuales se imprimieron dos o tres mil ejemplares en papel, o cientos de miles de los *best sellers*; escribo el programa de mi seminario en *drave* (tal vez una antigüedad cuando se publique este libro dentro de tres meses) porque lo construyo con otros docentes y alumnos. Los ricos y poderosos seguirán insistiendo en el mensaje publicitario dirigido a cada persona, pero obsérvese que no ignoran la efectividad de destinarlos a grupos por edad, sector social, gustos, etc. Estamos en un campo de lucha educativo-comunicacional, en la cual se usan todos los recursos.

¿Cuál es la razón para darse por vencidos y entregar la escuela pública? No hay duda que presenta resistencias a los cambios porque está formateada

³ *Ibidem.*

con gradualidad, linealidad, pertenece a la cultura letrada. Se dice que hoy nadie lee, que “¿cómo se va a seguir sosteniendo una institución basada en el invento de Gutenberg?”. Subo al subterráneo o al colectivo y miro qué hacen los pasajeros: leen. Y a la vez se comunican. Algunos leen libros o *E-books*, textos en papel o en sus celulares; otros leen y responden mensajes, se ríen, discuten, se aman y hasta lloran intercambiando emociones por teléfono, en medio de la multitud. Los chicos pugnan para que se les permita leer y escribir en el celular en clase los que, en algunas escuelas, se están incorporando como instrumentos de la enseñanza. A los docentes nos cuesta trabajo porque estamos acostumbrados a la cultura de la palabra nuestra y la lectura individual de los alumnos. ¡No se conversa en clase!, decíamos. Afortunadamente ahora el maestro o el profesor no es el único que habla. Lo hacen todos, solo que es necesario pactar algunas estabilidades; tiene razón Narodowski cuando vislumbra la posibilidad de aprovechar cada oportunidad que se presente para hacer acuerdos, aunque resulten algo efímeros. ¿Los chicos hablan cada uno por su cuenta? No, lo hacen colectivamente, y sus vínculos no son *light*, suelen ser muy profundos.

Hablemos de lo común. Reducido al monopolio estatal es una imagen del mercado, cuya manera de ser es monopolizar. La opción “educación común”-monopolio estatal o desescolarización es la imagen conservadora y a la vez la preparación de un campo de caza para las inversiones en educación. Sarmiento no podía imaginar una educación en flujo constante pero sí en progreso. De todos modos el flujo no es constante; el presente no es absoluto, aunque McDonald haya puesto en el aeropuerto de Montevideo un gran cartel que dice “Trabajamos para el presente”. No solamente hay algunas generaciones postfigurativas que sobrevivimos, sino que los NyC digitales leen y escriben, y en varios idiomas y lenguajes. ¿Es imposible el vínculo entre generaciones? La “educación común” es un concepto que supone su posibilidad.

La discusión sobre la “educación común” se vincula con las opiniones encontradas sobre la actualidad de la Nación y el Estado; se desarrolla mientras las ONG, que son la cara superficial de poderes corporativos que penetran el sistema de “educación común”, tratan de arrancarle pedazos para “hacer negocio”.

¿Qué es la “educación común” sino el acuerdo de una sociedad sobre las configuraciones culturales más importantes que decide compartir?

¿Qué es la educación pública sino uno de los pilares de un Estado democrático? ¿No es acaso una demostración de la vitalidad de la escuela y los docentes, que sean el blanco de ataque preferido de los publicitarios de la libre compra-venta de educación? ¿No reside ahí la reticencia del gobierno argentino para cumplir con la capacitación docente establecida legalmente? La escuela es por definición un lugar de comunidad, aunque esté dañada, aun cuando los docentes tengan cuatro o cinco cargos en distintos establecimientos, no lleguen fondos para arreglar lo que se rompe y la antigua cooperadora esté alicaída y los familiares culpen a los maestros.

La propuesta es hacer esfuerzos colectivos para transformar la educación, partiendo de los cambios que ya se están produciendo en las escuelas (recuerdo que estoy usando “escuelas” de manera genérica, como sinónimo de “establecimiento educativo”). Enfrentar la idea de la inevitabilidad de la incomunicación y de la inutilidad de la experiencia. Otorguemos significación pedagógica a las nuevas formas de comunicación; tramitemos lo nuevo partiendo de la escuela.

No le temamos a lo “común”: es sociedad. Si abandonamos la posibilidad de construcción de lo común desde la democracia popular, vamos a fortalecer “los comunes” del mercado. La concentración del poder material y simbólico en unos pocos. No permitamos que se le diga “*Good bye*” a Sarmiento. Despidámonos al enojón racista y belicista; recibamos la “educación común”, gratuita, laica y obligatoria como un derecho. Volvamos a construir lo común entendiendo con Paulo Freire que los humanos somos “seres de la praxis” y por lo tanto con capacidad de crear no solo “los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones”; “los hombres no son, están siendo”. Una pedagogía del “estar siendo” debe pensarse como parte de un proyecto emancipatorio, que necesariamente es colectivo y ecologista. Que reivindique la política. Abordemos la laicidad desde la relación dialógica, cuya gramática es un juego de intercambio, de aprendizaje mutuo, de tolerancia y comprensión de los otros, fuera de toda imposición dogmática. Entendamos la gratuidad como un derecho del pueblo. Sepa-

⁴ Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire: una biografía intelectual*. Colihue, Buenos Aires, pp. 100-111.

mos que no existe, en esta era, un sujeto distinto al Estado para garantizar el derecho humano a la educación, lo que no implica su monopolio sino su carácter de principal responsable; no perdamos de vista que no se ha elaborado todavía otra opción razonable (no digo sólida, sino capaz de deshacerse y rehacerse transformada) ante la dislocación del sistema de enseñanza que produce su reducción mercantil.

Durante un siglo, desde cuando Sarmiento decía de mil maneras que era necesario un fondo permanente para la educación, no hubo resolución del tema. Recién en 2006 se dictó la primera Ley de Financiamiento Educativo (No. 26.075), que fue el mayor acuerdo alcanzado por la comunidad educativa democrática. Se cumplieron casi todas sus metas. Quedó como rezago avanzar en la extensión de la jornada escolar. En 2015 presentamos con CTERA un nuevo proyecto, actualmente en discusión en el Senado de la Nación, que incluye un aumento del presupuesto hasta un 8% del PBI para la educación obligatoria y un 2% para las universidades y la investigación en ciencia y técnica. Este proyecto prevé que la Nación invierta el 60% y las provincias el 40%, invirtiendo la relación que establece la ley anterior; es una medida destinada a lograr una distribución más justa de los fondos para educación. La falta de una ley de coparticipación federal afecta su distribución equitativa. Una característica de la ley 26.075 y del proyecto actualmente en discusión es que las metas financieras están ligadas a metas educativas: universalización de la escolaridad obligatoria, capacitación docente, doble escolaridad, contrato colectivo de trabajo. Ambos textos sostienen la responsabilidad principal del Estado y la libertad de educación privada en los marcos de la legislación nacional y provincial. Esas leyes no abordan el tema del régimen vigente de subsidio a la educación privada, la que constituye un tercio del sistema educativo nacional en su modalidad tradicional y que el equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona que mencioné denominó “de alianza público-privado”. Es bueno llamar a las cosas por su nombre. Pero pocos hubieran imaginado que un día estarían en peligro todas las escuelas, las públicas y las privadas. Ahora a los docentes de CTERA, UDA, CEA, que representan a la educación pública, se han sumado los que tra-

bajan en escuelas privadas, representados por SADOP. La Internacional de la educación y su filial latinoamericana asumen a su vez una lucha contra la comercialización y mercantilización de la educación, componiendo otra manera de encarar la inevitable globalización desde una perspectiva en la cual el tema ecológico es el telón de fondo.

Hoy, 12 de abril de 2017, los docentes argentinos lograron levantar una "Escuela Itinerante" en la Plaza de los Dos Congresos de la ciudad de Buenos Aires. Porque no olvidaron su historia, la Marcha Blanca, la Carpa Blanca, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, superaron la represión policial con la cual el gobierno intentó impedirselo. El nombre, "Escuela Itinerante", expresa que los docentes han entendido perfectamente los sentidos de este mundo postmoderno.