



CTERA

CTA

Secretarías de Educación,
Organización y Gremial.
Centro de Formación Profesional Nº14.



Ministerio de
Trabajo, Empleo
y Seguridad Social

Coordinación de Formación Sindical,
Programa de Apoyo a la Formación Sindical.



**FORMACIÓN SINDICAL
PARA DELEGADOS
2010-2011**

Eje: Política educativa y trabajo docente.

Comisión Directiva UTE

Secretario General: Eduardo López.

Secretario Adjunto: Alejandro Demichellis.

Secretaría Gremial: Graciela Moyano.

Sec. de Actas y Administrativas: Manolo Montero Biot.

Secretario de Organización: Guillermo Parodi.

Secretaría de Finanzas: Graciela Cingolani.

Secretaría de Prensa y Difusión: Claudia Mario.

Secretario de Acción Social y Salud: Roxana Rogalski.

Secretaría de Cultura: María Elena Balbuena.

Secretaría de Educación y Estadísticas: Angélica Graciano.

Secretaría de Jubilación y Seguridad Social: Eloisa Barreiro.

Secretaría de Derechos Humanos: Gustavo Chizzolini.

Sec. de Igualdad de Oportunidades y Género: Mabel Sampaolo.

Vocales titulares:

Matias Wojciechowski
Carlos Guerrero
Rubén Bergolar
Mariano Denegris
Alejandra Bonato
Esteban Sueyro

Vocales suplentes:

Ana María Ríos
María Teresa Franco
Ariel Sánchez
Susana Demichellis
Irina Garbus
Esteban Soffile

INTRODUCCIÓN

“La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo. La educación es indispensable en esa reinvención.

Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo

El mundo no es, el mundo está siendo”

Paulo Freire

El presente material de Formación de Delegados de la UTE-CTERA sobre Política Educativa tiene como propósito el planteamiento y análisis de las diferentes políticas constitutivas de nuestro sistema educativo. Como organización sindical sostenemos que la educación es un campo de disputas y por ello debemos involucrarnos en la crítica y en las propuestas concretas de políticas en las diferentes estructuras, niveles y modalidades.

Pensamos que la educación, como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos porque es producida y leída desde miradas diferentes (ideológicas, políticas, psicológicas, económicas, etc.)

La posibilidad de aceptar que la educación produce sentidos diversos ha sido negada a los docentes desde los comienzos del Estado liberal-oligárquico, es decir desde la concepción clásica de la escuela moderna donde los sentidos pedagógicos se reducen al discurso educativo dominante dentro de las instituciones legalmente constituidas con la finalidad de educar¹

‘La modernidad dijo: esto es educación y la escuela respondió, Yo me ocupo’² No se admiten fisuras, se naturalizaba el sentido social que el poder le daba a la educación y a la escuela desde un discurso pseudo neutral, de esta forma se despolitizaba negando la posibilidad política transformadora de los docentes. Esta postura se centraba en la supuesta capacidad “epopéyica” del Estado liberal para generar una ciudadanía “civilizada”

Luego desde posturas críticas apoyadas en miradas deterministas, también se negó la posibilidad de intervención política transformadora. Para esta postura la escuela es un aparato ideológico del Estado; la institución y los procesos educativos se relacionan con una materialidad depositada en la estructura económica de la sociedad, es decir son el reflejo de intereses económicos de las clases dominantes, la escuela sería así un espacio ocupado por lo que se niega la capacidad política transformadora de los actores comprometidos en el trabajo diario de educar, es decir de los docentes.

Como Trabajadores de la Educación creemos que no podemos analizar el discurso pedagógico y las políticas educativas separándolas de la historia de la escuela en la cual está inscripto, ni se lo puede separar de las múltiples y dinámicas prácticas de la lucha social e intereses que en ella se producen.

Para nosotros la escuela y la educación, pierden toda posibilidad de neutralidad, y naturalización, y también toda acepción determinista, ya que no es simplemente un instrumento de los sectores del poder, pues su existencia está marcada por múltiples y dinámicas prácticas articulada en la lucha por la hegemonía. La educación tiene capacidad de incidir en los procesos transformadores porque participa, en la construcción de hegemonía. Las demandas y propuestas pedagógicas se producen dentro y no fuera de ese espacio.

Allí, en la escuela los sujetos son interpelados desde múltiples discursos que representan intereses e ideologías.

No estamos afirmando que toda producción pedagógica contribuye a la llamada pedagogía dominante. Nuestro trabajo, producción y compromiso político emancipador tiene un profundo significado que también va constituyendo al discurso y a la práctica pedagógica. Planteamos que la relación entre sujetos, prácticas y discursos es una relación dialéctica.

Existe una fuerte lucha diaria en el campo educativo y el sentido de la educación no está inexorablemente determinado por la clase dominante, sino que es producto del desarrollo desigual de múltiples contradicciones. Consideramos que como trabajadores de la educación debemos y podemos dar batalla por una mejor educación, más igualitaria y democrática.

Como Trabajadores de la Educación comprometidos con una educación emancipadora sostenemos la posibilidad de un discurso político-pedagógico con capacidad de representar los intereses populares; la construcción de los sujetos políticos y las políticas educativas que seamos capaces de proponer y de llevar adelante desde distintos espacios.

Como delegados sindicales de la UTE, siendo conscientes que nuestra organización no se limita al plano reivindicativo, sino que está comprometida en un modelo sindical que interviene activamente en la historia disputando política educativa y cultura por la transformación de la educación, y para el logro de una educación nacional, popular, igualitaria y democrática; nos preguntamos: ¿Cómo podemos incidir en la transformación de la política educativa? ¿Dónde se construyen dichas políticas? ¿Dónde se dirimen? ¿Con quiénes? ¿Cuál es el lugar de la organización

¹ Puiggrós Adriana, La educación popular en América latina- Orígenes, polémicas y perspectivas.

² Pineau, P; Dussel, I; Caruso, M.; La escuela como máquina de educar. Bs. As. : Paidós; 2010

sindical en estas disputas? El lugar del delegado? ¿Cómo nos relacionamos para el tratamiento de las distintas políticas educativas con la academia, la sociedad civil y la comunidad toda?

Las luchas históricas de la UTE-Ctera: han sido y son: por el Estado como garante de la educación, el derecho social a la educación, el presupuesto para educación, el acceso al conocimiento y la cultura, las condiciones simbólicas y materiales de enseñar y aprender, la democracia en las instituciones, la formación de ciudadanía.

Por esto es necesario construir una correlación de fuerzas para intervenir en la historia.

Tomando a Paulo Freire creemos que

“No hay situación pedagógica sin sujeto que enseña, sin un sujeto que aprenda, sin un espacio-tiempo en que estas relaciones se dan, y no hay situaciones pedagógicas sin objetos que puedan ser conocidos. No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula (...) hablamos de la direccionalidad de la educación, muchos confunden direccionalidad con dirigismo, con autoritarismo (...) La direccionalidad explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que es la política de la educación. Es la naturaleza de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político, la misma condición de educador me impone a la política. La política es inherente a la práctica educativa, como profesor debo tener mis opciones políticas mis sueños. Y lo que sueño lo discuto con mis alumnos (...) “no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías, no hay práctica educativa sin ética (...) Cambiar es difícil pero es posible. Nadie puede dar clase sin tenerla convicción de lo que hace, No puede decir, yo soy simplemente un técnico, distante del mundo, de la historia, debo demostrar mi convicción. Si no soy capaz de dar testimonio de mis convicciones pierdo mi base ética y soy un pésimo educador porque no sé transmitir el valor de la transformación. Es necesario aprender a escuchar ¿Cómo puedo comprender a mis alumnos de la villa sí creo que son unos sucios, que tienen mal olor, sino comprendo que están sucios porque no tienen agua para bañarse? Nadie opta por la miseria. Al pueblo le gustan las cosas bonitas (...) Hay que pelear para que el pueblo viva bien. Hay que democratizar las cosas buenas y no suprimirlas (...) No rechazo las cosas burguesas, sino la concepción burguesa de la vida. Una de las convicciones propias del docente democrático consiste en saber que enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. Un buen proceso educativo nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes. Saberes y virtudes deben ser creadas, inventadas por nosotros, nadie nace generoso, crítico, honrado o responsable. Cada uno es un proceso y no un destino”³

La direccionalidad de los tres artículos, es asumir como Trabajadores de la Educación y Delegados de la UTE el compromiso en la construcción de políticas educativas liberadoras.

Sabiendo que la escuela es un lugar de resistencia y construcción. Resistencia a la reproducción de lo mismo, resistencia a la reproducción de desigualdad. Es decir al cumplimiento de las profecías del fracaso que anticipan un destino prefijado, y cierran toda posibilidad a nuestros chicos y jóvenes de hacer su vida. La escuela es un espacio de construcción política de libertad, autonomía, de vida.

Como docentes sabemos que es posible educar aún en condiciones adversas, si se lucha junto con los pibes/as, con la comunidad educativa toda, y con nuestra organización sindical, para cambiar las condiciones, en esa lucha los docentes enseñamos. Esa lucha es liberadora y emancipadora.

El Módulo está conformado por tres artículos diferentes pero con una misma direccionalidad.

El primer artículo, ***Política Educativa en la Argentina. Entre la construcción de la escuela moderna y la crisis. Volver a empezar***, es un breve recorrido por las distintas políticas educativas desarrolladas en nuestro país desde el surgimiento del Estado Nación hasta el presente. Intenta hacer un rescate dialéctico de la historia de la educación argentina, relacionando las políticas educativas con los diferentes modelos de Estado dominante, y la relación con las posturas políticas críticas que surgían en dicho proceso histórico.

El segundo artículo, ***Educación y Poder***, es un acercamiento a las políticas educativas y su relación a la construcción de poder, en una relacionalidad macro y micro. Rescatando desde la mirada sindical del delegado, la clara influencia política del mismo, para la construcción de espacios políticos y pedagógicos emancipadores dentro de la institución.

El tercer artículo, ***Escuela, arte y cultura***, es un llamado al rescate de la cultura y el arte como fuerzas liberadoras dentro de la escuela. Tomando al arte como propuesta concreta de emancipación en relación con otras manifestaciones culturales, libres de toda “ortopedia social modernizadora”.

Sabemos que la escuela no es todopoderosa, pero puede poner en cuestión el carácter de “inexorable” del destino de muchos sujetos, justamente cuando la escuela toma la decisión política de interrumpir el cumplimiento de la profecía de fracaso, cuando esta allí para resistirse a ser reproductora de modalidades humillantes y de condiciones de indignidad. Nosotros podemos reconquistar ese carácter político de la acción, del acto político que significa, ser docente, ser trabajador.

³ Freire Paulo, El grito manso.

POLÍTICA EDUCACIONAL EN LA ARGENTINA

“Entre la construcción de la escuela moderna y la crisis”. “Volver a empezar”

El propósito de este breve recorrido por las políticas educacionales en la Argentina, es construir un espacio para analizar y debatir entre todos, no solo la Política educacional como disciplina que nos compete como docentes y trabajadores de la educación, sino también recorrer el proceso histórico y político, preguntándonos: ¿A qué intereses representó la educación y el sistema educativo a lo largo de la historia argentina? ¿A quiénes fuimos funcionales los docentes en los distintos procesos históricos? ¿Cómo buscamos las grietas dentro del sistema para lograr una educación liberadora? Y en especial poder asomarnos juntos en la búsqueda de nuevas políticas para la educación, como docentes críticos y emancipadores, como hacedores de nuestro presente.

Debemos tener en cuenta que mientras: “la política educativa” refiere al gobierno del Estado en materia de “educación pública”, sus discursos, sus acciones, sus dispositivos, etc., “la política educacional” es la disciplina que aborda el estudio de esos fenómenos y sus incidencias en la totalidad social

Cabe entonces hacer algunas referencias, en esta introducción, a las características de la “crisis educativa” y a los focos que desplegaremos para el análisis político educacional de las políticas educativas pasadas y presente.

Señalábamos que el término “crisis educativa” puede constituir, antes que un diagnóstico preciso, una coartada para justificar imposiciones, para reasignar responsabilidades, para establecer culpables, para construir defensas...”⁴

Creemos en la necesidad de realizar un recorrido por las distintas políticas educativas para poder asomarnos a la llamada crisis educativa.

Los docentes tenemos que asumir la importancia de la memoria, si se congela el pasado, la historia, si nos negamos a transmitirla, nos condenamos a asumir posiciones autoritarias para imponer lo que ya no sirve, ni representa el interés de las mayorías, y mucho menos a nosotros como trabajadores, protagonistas y hacedores de dicho proceso educativo.

Nuestro sistema educativo y sus políticas son producto de nuestra historia, son producto de sus contradicciones, del juego dialéctico entre los intereses populares y de elite. “La historia del sistema educativo es parte de la historia de la lucha de clases y en tal sentido está impregnado de injusticias inherentes al orden establecido como de disputas y conquistas parciales del bloque subalterno en el camino de constitución de su identidad y su proyecto”⁵

El abordaje histórico que necesitamos realizar los docentes requiere reafirmar nuestra posición como sujetos del conocimiento, hay que ubicarse en esa posición sin perder la identidad de transmisores, sin olvidar que poseemos conocimientos y saberes que aún no se han legado. Rescatar la tarea de enseñar, como decía Paulo Freire en una doble operación: “Aprender a leer filosofía y deconstructivamente la pedagogía constituye un aspecto ineludible en la compleja tarea de poner en evidencia la matriz filosófica, peligrosamente empirista y metafísica del discurso pedagógico y del aparato (universidad) a la vez pedagógico, filosófico y público”⁶

La Política Educacional como disciplina es de desarrollo medianamente reciente. También es el producto de un proceso histórico, el de nuestra propia historia educacional. Esta disciplina dentro del marco de las Ciencias de la Educación tiene un enfoque propio de los fenómenos educativos, además aborda el estudio de las relaciones entre los distintos sistemas educativos y de las acciones educativas con el Estado.

¿Por qué decimos que la Política educacional es producto del desarrollo histórico de nuestra historia educativa?

Antes de comenzar el desarrollo de este punto veamos la mirada que tomaremos para el abordaje de lo que nosotros llamamos Política educativa.

⁴Imen, Pablo: “Encuadre y herramientas para la lectura de una crítica de la política educacional. Marco epistemológico, político y pedagógico. Educación y lucha de clases; mecanismos de privación del conocimiento; procesos de lucha por su democratización. Capitalismo y Educación. Período fundacional”, en el curso: “La crisis educativa en la Argentina”. (Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, Octubre 2009).

⁵ Idem anterior

⁶ Gómez Sollano Marcela, Introducción, en M Gómez Sollano (coordinadora), Teoría epistemología y educación: debates contemporáneos, UNAM, PyV, CEC, México, 2002,P29

“Concebimos el abordaje de la política educativa desde una concepción epistemológica **crítica, dialéctica y crítico-transformadora**. **Crítica** en la medida en que nuestro análisis se niega a admitir la realidad como un fenómeno dado e inexorable, y la concibe como una compleja trama de relaciones sociales, históricas, económicas, culturales, políticas en la que sujetos colectivos expresan conflictos inherentes a cada bloque histórico, siempre y necesariamente transitorio. **Dialéctica** dado que sostiene que la realidad es una totalidad compleja, contradictoria y en desarrollo. Esta afirmación supone al menos tres cosas. En primer lugar, que existen, en la organización y dinámica de proyectos sociales en disputa, tendencias generales que explican la orientación del sistema social vigente. En el caso del capitalismo, se trata de un orden que se estructura según determinados criterios orientados a asegurar la acumulación de capital y a establecer la legitimidad de las relaciones sociales predominantes (...) En este marco, la educación sistemática juega un papel fundamental en la construcción de hegemonía.

Pero si, como señalamos, el sistema tiene mandatos a partir de los cuales instala dinámicas económicas, políticas y culturales funcionales a la reproducción ampliada de las relaciones sociales capitalistas, la perspectiva dialéctica no puede dejar de señalar la existencia de contratendencias que operan efectivamente en direcciones contrarias obstaculizando la plena realización de las orientaciones impuestas por los intereses del capital (...) Finalmente, sostenemos una perspectiva **crítico-transformadora** porque esperamos que nuestro aporte teórico aporte herramientas para contribuir a la modificación sustantiva del orden social y del sistema educativo en sentido democratizador”⁷

En nuestro país, la escuela y el sistema educativo nacional, como ya vimos en el encuentro anterior cuando abordamos la primera parte de la Historia del Sindicalismo docente, se configura junto con nuestro Estado Nación moderno, desde los finales del siglo XIX, cuando el Estado de elite asume la función de crear “argentinidad” tomando el binomio sarmientino de “Civilización o Barbarie”. Desde esta mirada e ideario, la elite se embarca en la cruzada “epopéyica” o “ilusión moderna” de homogeneización para el logro de la construcción de ciudadanía funcional a dicho Estado de elite. El interés de dicho sistema se centró en el dictado de las leyes o estructura normativa necesaria que permitieran organizar y consolidar las instituciones educacionales, todo esto en el marco ya visto de construcción de institucionalidad moderna.

En los comienzos del SXX, al sistematizarse la formación de maestros, fueron incluidos elementos de legislación escolar entre los contenidos de la Pedagogía General, hasta que en los años 40´ se la incluyó como materia y se impartió con programa propio. También en el espacio universitario formó parte de diversas cátedras, con énfasis en la legislación escolar. Pero recién a fines de los años 50´ se dictó de manera independiente.

La complejización social, es decir la distintas mutaciones societarias, en especial la salida de la primera matricidad moderna dependiente del proyecto ochentista, y los cambios durante los años 50´ con la instauración del paradigma desarrollista que alejó el devenir espiritualista en educación, marcó el agotamiento no solo de dicho proyecto de modernidad sino también el agotamiento del sistema normalista hacedor de la primera ciudadanía y de la “argentinidad”. Dicha diversificación, crecimiento, y complejización transformó la realidad educacional. La misma práctica social de la educación llevaron a la incorporación de nuevos temas, y el desarrollo de nuevas metodologías de análisis, de esta forma su campo de estudio se amplió significativamente.

El campo de estudio de la Política Educacional se fue construyendo desde su origen con los aportes de la filosofía, la pedagogía, la historia de la educación y el derecho. En el marco transformador de mediados de los 50´, se sumaron las contribuciones provenientes de otras disciplinas como la sociología, la economía política y las ciencias políticas. Así se fueron estructurando nuevos campos interdisciplinarios como la sociología de la educación, la economía de la educación y la política educacional.

Es central para esta síntesis sobre la construcción del espacio de las Políticas Educativas, ir reconociendo cómo la disciplina se fue construyendo, como un producto histórico, a la par que se fue configurando su propio objeto de estudio, trabajando sobre la reconstrucción de los nudos centrales e intereses históricos concretos que actuaron sobre los sistemas educativos y fueron estructurando sus distintas miradas.

“La construcción moderna” o “Las Políticas educativas en la primera modernidad”

“El sentimiento de igualdad pervertido por su misma exageración y puesto al servicio de inteligencias poco previsoras han producido muchos males (...) Las nuevas generaciones se acostumbraban a desertar del campo del trabajo productor, el hijo del agricultor, del industrial, del comerciante, abandona desdeñosamente la estancia, o taller (...) El hijo de la viuda indigente o del artesano consideraba como una injusticia el no poder “estudiar para doctor”

Memoria de Instrucción Pública de 1881

⁷ Imen Pablo, op cit

¿Por qué no emprender deliberadamente lo que ya se viene indicando que es difundir la enseñanza primaria, fatalmente rudimental, por medio de mujeres, que se adaptan más que los hombres a las circunstancias y condiciones de su país, abriendo escuelas poco retribuidas pero en gran número, así pudiese reunirse mayor número de niños?

Sarmiento (*Monitor de la Educación Común*, tomo 1, pág 9)

Como ya dijimos durante un largo período el interés de las políticas educativas se centraron en la construcción concreta de los modernos sistemas educativos masivos que permitieran la homogeneización y la construcción de ciudadanía. Recordemos que durante esta primera etapa el llamado normalismo tuvo el claro propósito de argentinizar al “bárbaro” gaucho, al indio y al inmigrante, este último era el representante ilusorio de nueva mano de obra, pero también representaba para la elite en el poder, la amenaza de nuevos idearios revolucionarios y críticos a la modernidad naciente, el logro civilizatorio era el objetivo de la tan ansiada masividad educativa, denominada como “educación popular” por Sarmiento.⁸

Desde fines del siglo XVIII y hasta las últimas décadas del siglo XIX se gestaron y organizaron los modernos sistemas de educación pública, en disputa política con el monopolio que la iglesia había tenido en materia de educación. La tensión política estaba centrada entre los estados nacionales en formación que configuraron sus sistemas educativos específicos y por la Iglesia católica en la puja acerca de a quiénes les asiste el derecho de educar en una sociedad, cómo se fijan los contenidos obligatorios, y la validez de los títulos. En nuestro país, “Uno de los mayores puntos de conflicto era la garantía constitucional de la libertad de cultos, así como de la libertad de enseñar y aprender. La Iglesia consideraba que era su derecho ejercer el monopolio religioso y pedagógico (...) Su aspiración era hegemónica a nivel nacional (...) Solo la Iglesia Católica tenía legitimidad como educadora. Su palabra pedagógica representaba la civilización, la moral, la verdad y el orden social. Su labor principal era combatir al enemigo: el ateísmo-protestantismo-judaísmo-liberalismo-positivismo-anarquismo-racionalismo científico-socialismo. El normalismo laicista encarnaba todos esos males, tanto en su versión positivista como en su versión espiritualista (...) La derrota de la posición católica antiestatista en la década de 1880 no implicó que la religión se restringiera totalmente al ámbito privado. Por el contrario, su presencia se manifestó en la escuela pública en el propio discurso escolar, que incluyó elementos religiosos en los libros de textos, en los discursos de las conferencias pedagógicas, en las disertaciones de funcionarios y en la palabra cotidiana de muchos maestros (...) El estatismo centralizador y laico que triunfó, lo hizo sobre posiciones más democráticas: la escuela sería neutral para dar cabida a todos los habitantes es esa época de inmigración, pero el Estado nacional se proponía mantenerla bajo un férreo control. En 1884 el Congreso de la Nación debatió ampliamente y luego aprobó la ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los territorios nacionales⁹”

El carácter elitista de la educación media desde sus orígenes, que representaba la formación para la futura elite dirigente, estaba marcado por la falta de una legislación específica. Durante el período conservador ochentista se dictaron la Ley de Educación Primaria y la Ley Universitaria. En cambio en relación a la escuela secundaria solamente hubo una ley que la atendía parcialmente: la N° 934 de 1878, que regulaba las formas de pasaje de los alumnos desde el ámbito privado al público y la revalidación de sus estudios. En términos sociológicos; “La enseñanza media y la superior cumplieron la función de formar una *clase política* homogeneizada en la adhesión a las pautas modernizantes del sector porteño. Es bien sabido, sin embargo que el sistema político argentino fue convirtiéndose progresivamente en un sistema oligárquico, en el cual dicha elite política que controlaba el poder regulaba su renovación sin participación del resto de la población y sin brindar posibilidades de acceso a los competidores. La expansión relativa del sistema educativo dentro de un sistema político oligárquico condujo, inevitablemente, a la aparición de grupos que trataron de provocar la apertura del poder político a sectores más amplios¹⁰”

⁸“La utilización del espacio y del tiempo educativos para generar y disciplinar sujetos sociales, fue una estrategia integrante de la concepción sarmientina, usada intensamente por las generaciones posteriores al 80 que la convirtieron en una operación de control social (...) Así desde el sistema escolar los positivistas elaboraron estrategias normalizadoras cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno, capaz de sustituir, al menos superficialmente el discurso pedagógico eclesiástico, y los discursos pedagógicos familiares y de clase del hijo del inmigrante. Disciplinar era, a fines del SXIX y principios del SXIX una tarea creativa (...) para la sujeción del educando se eligió la vía de la imposición disciplinaria (...)” Extraído de Puiggrós Adriana, Sujetos, Historia de la Educación en la Argentina Tomo I, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Galerna, 1990, P 116.

“El iluminismo propio del período ascendente de la burguesía, expresado en nuestros países en el pensamiento de Sarmiento en la segunda mitad del siglo pasado, adjudicaba a la educación un poder decisivo en la conformación de la sociedad, con amplio margen de autonomía. La educación era considerada base de la democracia y del progreso económico, así como la ignorancia era causa de la opresión política y de la miseria. Se teorizaba sobre los efectos de la educación en la sociedad, sin reconocer la determinación social del fenómeno educativo. En la segunda mitad del S XX esta tradición fue continuada por el desarrollismo (...)”

Extraído de: Hillert Flora, El sistema educativo argentino - Antecedentes , formación y crisis-, Primera Parte: Hacia una Teoría materialista dialéctica de la educación, Cartago, P 20

⁹ Puiggrós Adriana, Qué pasó en la educación argentina-Breve historia desde la conquista hasta el presente-, Galerna, 2002, P 83/86/87

¹⁰ Tedesco Juan Carlos, Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945) Siglo XXI, 2003, P161

En 1885, se sanciona la Ley universitaria (Nº1579 o Ley Avellaneda) que establecía parcialmente la autonomía universitaria, introduciendo en forma limitada la elección de autoridades universitarias.

En 1905 el gobierno presidido por Manuel Quintana sancionó la Ley Laínez, que autorizaba a la Nación a instalar escuelas de su jurisdicción en las provincias que así lo solicitaran. Cabe destacar que en los primeros años del SXX eran pocas las voces que se levantaban para exigir que se legislara por los derechos a la educación de las mujeres e hijos de los trabajadores, una de ellas fue la de Alfredo Palacios, elegido primer diputado socialista en 1904, otros socialistas como Raquel Caamaña y Alicia Moreau de Justo también defendieron dichos derechos femeninos y populares.

Entre 1902 y 1906 se desarrolló en la Provincia de Buenos Aires la reforma Ugarte, el gobernador optaba por una escuela con un ciclo escolar reducido en tres años, y un cuarto anexo, reducido a la enseñanza agrícola-ganadera. El 25 de julio de 1916 se dio entrada a la Cámara de Senadores a una ley de reforma de la Ley 1420 firmada por Victorino de la Plaza y suscripta por el Ministro de Instrucción Pública Dr Carlos Saavedra Lamas. Con dicha reforma la enseñanza obligatoria se mantenía en forma gratuita pero se establecía que el mínimo debería ser de cuatro años. Decía Saavedra Lamas: "El proyecto pretende pues, reducir la enseñanza primaria a sus verdaderos límites, enseñanza concreta, general y elemental"¹¹ De esta forma se legalizaba la deserción, además de disminuir la obligatoriedad con una clara mirada de elite, el propósito era orientar las reformas educativas y crear distintos tipos de escuelas para cada clase social. Señala J C Tedesco: "Gramsci planteó con agudeza este problema cuando afirmó: que el carácter social de una escuela determinada consiste en que cada grupo posee su propio tipo de escuela para perpetuar, a través de ella, una función directiva e instrumental. La multiplicación de los distintos tipos de escuela profesional tiende pues a eternizar las diferencias tradicionales"¹²

Se utilizaba para fundamentar esta postura de política educativa una contradicción entre una escuela "enciclopedista" opuesta a una escuela "práctica". Bajo esta mirada se ocultaba la contradicción principal, que era el logro de una escuela de elite oligárquica y otra para las mayorías populares. Estas posturas políticas se proyectaron en tiempos en que los sectores de poder aún levantaban un ideario "conservador liberal", el elitismo y el autoritarismo se acrecentó en los 30' cuando desde el régimen de la llamada "década infame" sectores de la elite atravesaron a su anterior liberalismo con elementos fascistas, en especial durante el interregno uriburista. El proyecto Saavedra Lamas fue rechazado por los diputados socialistas y radicales.

"El gobierno radical que ascendió al poder en 1916 proporcionó a los educadores progresistas un marco político permisivo para el desarrollo de sus ideas y de sus experiencias, pero no logró consolidar una propuesta pedagógica acabada"¹³ Las políticas educativas que habían fundado al sistema educativo argentino tenían durante la etapa democrática radical un terreno para su democratización y para llevar adelante una profunda reforma que no se llevó a cabo. Podemos decir que: "las demandas de reforma cayeron en saco roto; la inercia del sistema tendió a la burocratización y José S Salinas, Ministro de Educación de Yrigoyen, mantuvo una actitud dubitativa entre la reforma liberal democrática y la reproducción de la normalización"¹⁴

La Argentina de los tiempos radicales se caracterizaba por una sociedad reducida, también lo era la población escolar. Los profesores que enseñaban en los colegios lo hacían también en diferentes Universidades. Muchos pertenecían a la intelectualidad socialista o eran militantes feministas y dirigentes del magisterio. La enseñanza enciclopedista y memorística estaba agotada. La Universidad de Córdoba se caracterizaba por su visión clerical, allí comenzó el movimiento reformista de 1918. Dicho movimiento sintetizó las ideas pedagógicas más de avanzada. Sus tres banderas fueron, la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y el cogobierno. La autonomía era un intento de levantar una valla entre la educación y el poder gubernamental; la libertad de cátedra representaba la necesidad de construir espacios libres de pensamiento y elección de idearios; el cogobierno era heredero de las experiencias anarquistas, del modelo del gobierno propio escolar. La concepción de una escuela universitaria autónoma pero estatal, formaba parte de la idea de un Estado mucho más complejo que el agroexportador. A modo de síntesis de esta llamada primera modernidad argentina, podemos decir que las políticas educativas tuvieron un carácter fundante en el marco de la construcción del Estado nación, en especial entre 1880 a 1916; donde se evidencia un transformación democrática desde 1916, por el triunfo del sufragio y la entrada a la participación política de lo que se llamó desde una mirada de elite: "la chusma radical", que en la acción concreta desde lo económico y educativo no llevó a cabo una profunda transformación, sino que recibió y mantuvo un modelo que ya daba pruebas de agotamiento, a nivel nacional y mundial (modelo agroexportador), que en los 30' caería estrepitosamente.

¹¹ Extraído de Cucuzza Héctor Rubén Tercera Parte El sistema Educativo Argentino, Hillert Flora, op citado, P129

¹² Tedesco J C, Educación y Sociedad en la Argentina. 1880-1900, Buenos Aires, Ed Pannedille, 1970, P 87

¹³ Puiggrós Adriana, op citada, P105

¹⁴ Idem anterior, P105

Realizando una rápida síntesis de ambos períodos debemos destacar que: “Entre 1916 y 1930 se crearon 22 colegios nacionales, frente a 14 fundados entre 1900 y 1915, entre 1916 y 1925, 14 escuelas normales, 1 industrial, 3 comerciales y 3 profesionales de mujeres, lo que contrasta con los 46, 3 y 16 fundados en el período anterior, en cambio fueron 37 las escuelas de artes y oficios creadas entre 1916 y 1923, y solamente 3 dirigidas a una población semiurbana artesanal, entre 1900 y 1915. (...) se terminó de organizar el sistema de educación de adultos con enseñanza de oficios, cuya modalidad de educación complementaria fue exitosa”¹⁵

El segundo gobierno de Yrigoyen había heredado del alvearismo la burocracia, y la oposición de los docentes, recordemos que la relación entre gobierno radical y la docencia se fue deteriorando rápidamente desde 1920. La Revista “La Obra”, fundada en 1921 fue vocera de la oposición docente a la vez que influyó largamente en el trabajo docente en las escuelas.

Las políticas educativas en los “años infames”

“Concurrí en cierta oportunidad a un acto público que se realizaba en la Escuela de los Salesianos de la Ciudad de Córdoba (...) Después de ejecutarse algunos himnos, entre los cuales la marcha fascista Giovinezza, se realizaron proyecciones cinematográficas en las cuales aparecía Mussolini rodeado de camisas negras, cuya aparición fue saludada con vítores y aclamaciones por parte de los alumnos que habían concurrido a ese acto y por los profesores del colegio”

Diputado Arturo C. da Rocha, Diario de sesiones. Cámara de Diputados, 16 de agosto de 1933, P 191

“La misión de la Universidad es formar continuamente auténticas aristocracias de la inteligencia, que aseguren junto con la existencia de una meditación esenciales, la consagración de la idoneidad y de la responsabilidad de la función pública (...) Jóvenes estudiantes, frente al internacionalismo, con que se os ha querido minar el concepto y la posición de la nacionalidad, proclamad vuestro amor a la patria y vuestra fe en sus destinos”

Jordán Bruno Genta. Discurso de asunción como interventor en la Universidad del Litoral, 17 de agosto de 1943.

Como ya vimos en el Módulo 1, la década del 30”, nos sumerge en la crisis del capitalismo mundial y en un cambio de paradigma económico, social y político. La crisis del 30”, iba a producir un mayor aislamiento entre las naciones y un reforzamiento de las tendencias nacionalistas y proteccionistas. El hecho que Gran Bretaña, la ideóloga del libre cambio, bajara las persianas a la exportación periférica obligaba a la clase dirigente argentina, es decir a la elite, a buscar nuevas soluciones que le permitiera mantener “el estado de situación” es decir, al sistema. Los 30’ se caracterizan por el golpe de Estado al gobierno democrático de Yrigoyen, el retorno de los grupos de elite oligárquica primero de la mano del General Uriburu y luego por el régimen conservador autoritario de “fraude patriótico” del General Justo. En esta década hay un fuerte anclaje de idearios autoritarios, que se reconocían en las ideas de los nacionalismos europeos, en especial con el fascismo italiano, -durante el breve periodo de Uriburu-, durante el justismo se mantendrían las posturas antipopulares y autoritarias pero volviendo a colocar a la Argentina dentro de la órbita occidental clásica probritánica, y se caracterizaría por un fuerte desarrollo industrial (sustitución de importaciones), y por la aparición de un nuevo sujeto social que llegaría desde las provincias a las ciudades en busca de trabajo, las migraciones internas mutarían a la sociedades urbanas provocando un cambio inédito en la sociedad argentina, y también en su institucionalidad. Desde luego la escuela cumpliría un importante rol como institución “civilizatoria” ante la llegada del nuevo sujeto “cabecita”. La elite conservadora en el poder impregnaría de elementos nacionalistas autoritarios a la escuela, mientras el peronismo, luego, se centraría en la integración social de dicho sujeto.

El corto gobierno de Uriburu se caracterizó por un ideario educativo espiritualista, antilaicista y conservador. Las provincias fueron dotadas de consejos escolares de carácter poco participativos y burocratizados. El presidente del Consejo Nacional de Educación Juan B Terán daba el tono cultural de época, era un decidido germanófilo que repudiaba al reformismo y a la escuela activa¹⁶.

¹⁵ Idem anterior P 111

¹⁶ La experiencia, fue llamada Escuela Serena o Escuela Activa, nombre utilizado en la actualidad. El mismo comenzó como una experiencia piloto en la Escuela Normal “Domingo de Oro”, ubicada en la ciudad de Rafaela, Provincia de Santa Fe para luego concretarse -cuando Olga logró el cargo de Directora- en la Escuela N° 69, Dr. Gabriel Carrasco, de la ciudad de Rosario situada en el corazón del barrio Alberdi, lugar ideal para las experiencias de las visitas al río, etc. Estas fueron las bases de la experiencia. La obra de las hermanas Cossettini, estuvo basada en las teorías y aportes de: Giuseppe Lombardo Radice (1879 - 1938), Giovanni Gentile (1875 - 1944), María Montessori (1870 - 1952), John Dewey (1859 - 1952) Éstos impulsaron una educación basada en los niños y niñas, convirtiéndolos en protagonistas del aprendizaje y no sólo los destinatarios. Las diferencias principales con la escuela tradicional pueden resumirse en estos puntos: Gran respeto por la personalidad infantil. No sólo es preciso un sentimiento de amor al niño, sino también un detenido estudio biológico y psicológico de su individualidad. Eliminación de las fronteras entre la escuela y la comunidad. Se colocó a la educación como un hecho social que debe tener lugar en el entramado vivencial de los hombres. Rechazo de toda forma de discriminación. Igualdad en la consideración a niños de las más diversas procedencias y a los colegas, ratifica la aceptación de la

La llamada Escuela Activa había surgido en la Argentina tiempo antes impregnada del llamado espiritualismo liberal cuyas experiencias europeas publicaba el Monitor de la Educación Común, la revista oficial del Consejo Nacional de Educación nacida en 1881. La Escuela Nueva o Escuela Activa comenzaba a gestarse muy vinculada al movimiento sindical docente¹⁷. Nacida del corazón del mutualismo y luego vinculada al anarquismo y especialmente al socialismo.

En los “infames años 30”, en las publicaciones educativas seguían estando siempre los artículos de María Montessori, referencias a Decroly, a Ferrèri y a Dewey, también era mencionada Olga Cossettini. Al IV Congreso de Sociedades Populares de Educación convocado por la Liga Nacional de Educación concurren librepensadores, anarquistas, socialistas, partidarios de la escuela activa, vecinos, trabajadores y sindicalistas docentes.

El gobierno de Agustín P Justo suprimió los centros de estudiantes en los colegios secundarios, persiguió a los docentes que tenían posturas contra el régimen. En cuanto a la enseñanza técnico-profesional de nivel medio, durante estos años se crearon escuelas normales regionales, y escuela prácticas para el hogar, comerciales y de orientación regional.

Debemos destacar en estos años la producción cultural literaria dirigida a los niños y jóvenes, muchos de estos escritores pertenecientes a la izquierda, como es el caso de Álvaro Yunque que provenía del grupo Boedo, que realizaba una literatura infantil de avanzada en el país. En sus libros estaban los chicos hijos de la inmigración, los niños del interior, vistos desde sus historias y cuentos, desde una mirada diferente a la beneficencia oligárquica que representaba los intereses del poder.

En 1935, el inspector general de Enseñanza Secundaria era Juan Mantovani, laico y seguidor de Dewey, esto lo opuso ideológicamente al ideario educacional dominante en el régimen. Mantovani presentó un proyecto que se ocupaba de los jóvenes y atendía a la articulación o “conexión”, en términos de la época, de los distintos niveles de enseñanza. Es importante destacar que los intelectuales y políticos y la opinión pública relacionaban al nacionalismo con el fascismo, y al liberalismo con el alejamiento de lo propio y la europeización de las ideas. Los idearios epocales se partían en liberales y profascistas, el marxismo pasaba a otro plano. Se relacionaba democracia y libertad con liberalismo, y patria con hispanismo y nacionalismo. A nivel educativo, reforma y escolanovismo eran identificados con el liberalismo y con la izquierda.

La obligatoriedad de la enseñanza religiosa se decretó en 1937 en la provincia de Buenos Aires siendo gobernador Manuel Fresco. La escalada nacionalista católica culminaría con el Decreto 18411/43 en la presidencia de Pedro Ramírez, el era Ministro de Educación, Gustavo Zuviría, más conocido por su seudónimo Hugo Wast, durante su gestión se decretó la enseñanza religiosa en las escuelas públicas primarias, posprimarias, secundarias y especiales. La resolución tomaría fuerza de ley durante el primer gobierno de J D Perón (Ley 12978/47)

En el plano de las ideas de la época es importante destacar que un grupo de pensadores provenientes del radicalismo yrigoyenista conformaron una corriente de pensamiento llamada Fuerza de Orientación Radical para la Joven Argentina (FORJA), que supieron unir ideas nacionalistas populares y democráticas enfrentándose al régimen fraudulento y antipopular, algunos de estos pensadores fueron Raúl Scalabrini Ortiz y Arturo Jauretche, luego formarían parte del peronismo.

A modo de síntesis podemos decir que las ideas nacionalistas y católicas se profundizaron desde 1930 en los contenidos educativos.

En 1940 se establece la enseñanza de la agricultura y la ganadería en las escuelas nacionales. Se enseña folklore se revaloriza la cultura provincial.¹⁸ En los textos aparece una fuerte presencia militar. La represión y el miedo del régimen a la cultura “no funcional” a su ideario, caracterizaron estos años llamados infames.

pluralidad social, económica y política como substrato republicano. Convivencia del maestro con la comunidad lugareña. El domicilio del maestro en la cercanía de la escuela favorece los resultados del quehacer específico.

¹⁷ En 1912 Julio Barcos, Leonilda Barrancos y otros realizaron una huelga docente, probablemente la primera de la historia argentina. En 1913 fueron exonerados junto con el grupo firmante que pedían el relevo de las autoridades del Consejo Nacional de Educación. En 1917 estalló otra huelga en Mendoza, el primer movimiento de fuerza docente que fue acompañada por el conjunto de la clase obrera. Su dirigente fue la pedagoga Florencia Fossati, junto con Barrancos Fueron dos luchadoras de la causa de la mujer e introductoras de las ideas de María Montessori, Decroly y otros pedagogos (...) Extraído de Puiggrós Adriana, op citado , P105

¹⁸ La Vanguardia (Diario socialista) denuncia la impregnación de la religión en los asuntos históricos. El texto oficial de historia usado en Salta es editado por la Iglesia, con mensajes como: “El principio y fuente de toda autoridad es Dios. “La soberanía depositada en los mandatarios por el pueblo es el traspaso de lo que recibe de Dios”. Extraído de El sistema Educativo Argentino, El sistema educativo argentino, Nacimiento Rosa, Breve historia desde 1930, Cartago, P 143

El 4 de junio de 1943 una revolución militar derrocaría al gobierno fraudulento conservador de Castillo. Una nueva etapa se abría en la historia argentina. El nacionalismo católico ocuparía las estructuras educativas.

En 1944 el enfrentamiento con los docentes se intensificó. El Consejo Nacional de Educación dejó cesantes a 238 educadores por “supuesta” inmoralidad, delitos, inconductas, etc.

En 1945 La Obra defendía la versión liberal de la historia destacando los idearios de justicia, libertad y democracia identificándolos con Belgrano, Rivadavia, los constituyentes de 1852 y la ley 1420, acusando a los militares de haber asaltado espacios gubernamentales.

La sociedad argentina comenzaba a dividirse, la docencia comenzaba a definir su postura ante la nueva Argentina que comenzaría en 1946.

La educación durante el Peronismo. “Entre la segunda modernidad y el cambio social y cultural”

“Crear una clase obrera, un organismo donde sus hijos puedan recibir una educación general preparatoria para todos sus oficios, establecer una escuela para que los hijos del pueblo y de la pequeña burguesía que no quiera seguir carreras administrativas ni ser empleados ni comisionistas, recibiesen una instrucción manual netamente caracterizada; fundar un establecimiento en la que el hijo del obrero quiera seguir siendo obrero, deseoso de lanzarse en lo que llamaría la carrera manual, mediante un desenvolvimiento integral pudiese prepararse para su función social futura”

Jorge Pedro Arizaga (Pedagogo peronista. Realizador del Programa de Educación del Primer Plan Quinquenal¹⁹)

Antes de comenzar el análisis de las políticas educativas durante el primer peronismo (1946-1955), recordemos algunos conceptos sobre el período político e histórico:

“El modelo peronista de mediados del SXX viene a suplantar el modelo de modernidad dependiente de finales del SXIX. Dicho modelo de país comenzaría a ser alterado a partir del golpe del 55”. A mediados de los 40” comenzaba una nueva etapa del capitalismo mundial. Se abría en el mundo la posibilidad que se conoció como Estado de Bienestar.

En nuestro país, de características históricamente periféricas y dependientes, se abre la posibilidad de una nueva modernidad, independiente, original democrática y popular, que da paso a un nuevo sujeto identitario, en un marco de integración cultural y económica, de cambio en la conformación de los sectores obreros (viejos y jóvenes/ urbanos y rurales). En este marco el peronismo, como nueva forma de alianza de clase implica a la vez el nacimiento de una nueva política. Este complejo proceso de mutación derivó en una nueva cultura de los sectores populares, devenida en una identidad que trasciende el plano político y económico que es: el “ser peronista”²⁰

Dicha transformación argentina no se evidenció de la misma manera en el espacio educativo. Podemos decir que el sistema educativo en su mayoría, se mantuvo lejano de las políticas transformadoras llevadas a cabo desde el peronismo. La suspensión de la Ley 1420 y la clara posición antilaicista militante del Ministerio de Educación fueron las cuestiones que más alejaron al peronismo de la docencia. Los maestros seguían siendo proestatistas pero rechazaban las imposiciones doctrinarias en la educación características del peronismo; podemos decir que se mantenía intacto cierto sentir “neutralista” que había caracterizado a los maestros normalistas de visión apostólica, y que cercano los años 50’ fue mutando al “apolitismo profesionalista” El gobierno mantuvo la posición antinormalista casi hasta el final y organizó un sindicato oficialista, la Unión de Docentes Argentinos (UDA). En 1954 se promulgó un “Estatuto del Docente Argentino”, que alcanzó a los docentes nacionales. El nuevo estatuto cayó bastante mal entre muchos docentes porque su cuerpo legal levantaba un discurso partidario.

Las políticas educativas más transformadoras fueron realizadas en el marco del Primer Plan Quinquenal. El capítulo sobre educación destacaba un ideario educacional que intentaba un equilibrio entre materialismo e idealismo, y que se orientaba a la democratización de la enseñanza, entendiéndola como un patrimonio igualitario y para todos. Se

¹⁹ J P Arizaga representa la posición más progresista dentro del gobierno de la educación en el gobierno peronista, con un discurso que intenta constituir los sujetos educacionales en la articulación entre espíritu y democracia, en tanto el resto del equipo se refiere más directamente al discurso católico y a la noción tomista del sujeto.

²⁰ Modulo I, Breve Historia del Movimiento Obrero Argentino, Jornada de capacitación de Delegados, UTE, 2010.

trataba de revitalizar a la escuela dándole activa participación a la vida social. El factor central era el trabajo. El nuevo plan del peronismo contemplaba una enseñanza primaria formada por un ciclo optativo preescolar de 2 años (4 y 5 años de edad), un segundo ciclo obligatorio de 5 años (6 a 11 años de edad) y un tercer ciclo también obligatorio de 2 años (12 a 14 años de edad) Ese último ciclo atendía a la urgencia de formar obreros con nivel de oficiales para todas las especialidades, atendiendo al fuerte desarrollo de la pequeña y mediana industria durante este periodo. La reforma mantenía bachilleratos clásico de 5 años y luego 2 de capacitación en artes y oficios. La educación técnica era gratuita para todo obrero, artesano o empleado. Todas las empresas debían cooperar con becas para los años de enseñanza técnica. Podemos decir que esta reforma tenía un claro ideario pedagógico nacional, humanista y popular.

La reforma tuvo corta vida. El sistema de secundaria clásico resistió. Al gobierno se le dificultaba penetrar al sistema educativo de la vieja Argentina, de la primera modernidad. En la reforma constitucional e 1949 se alejaba del perfil nacional, humanista y popular del Plan quinquenal y se asume una visión educativa que da prioridad al vigor deportivo y físico.

Se crearon numerosos establecimientos de Educación Técnica. En 1944 se había creado la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación profesional (CNAOP) dentro de la Secretaría de Trabajo y Previsión. En 1948 se crea La Universidad Obrera. Ambos organismo se convierte en el eje central de un nuevo circuito educacional ideológicamente distinto, al clásico sistema educacional argentino.

La enseñanza media pasó de 48794 alumnos en 1943, a 55238 en 1948, y a 97306 en 1955. El gobierno comenzaba a realizar un doble discurso con la Iglesia, favorecía al catolicismo en la educación y ratificaba la educación religiosa en las escuelas (ley N°12978/47) Pero controlaba a la acción eclesiástica dentro de la educación creando la Dirección General de Instrucción Religiosa incorporando el control estatal a la educación privada.

El segundo gobierno de Perón comenzó a tener influencias desarrollistas y tuvo una clara política de apertura de capitales a partir de 1952. En un marco de la fuerte crisis y enfrentamiento con la iglesia, en 1954 se dictaron la Ley de Divorcio y de Profilaxis, se decretó la supresión de las festividades religiosas y se suprimió la enseñanza de religión en las escuelas públicas.

El 16 de septiembre de 1955 la autodenominada Revolución Libertadora derroca al gobierno democrático por medio de un golpe militar. Se cerraba una etapa de la historia argentina y daba comienzo un período caracterizado por democracias restringidas y golpes militares

“Entre las democracias restringidas, los golpes militares y el comienzo de la crisis en la educación”

“La boga de las ideas acerca de la inversión de capital humano, planificación educacional, planificación de los recursos humanos, concentración de las prioridades dentro del sistema formal, etc, no pueden remontarse más atrás de 1955 ni hacerse llegar más allá de fines del decenio 1960”

Aldo Solari Desarrollo y política educacional en América Latina, Revista CEPAL.

“La de la Revolución Argentina fue una política de privatización, de sometimiento de la enseñanza a una función subsidiaria, de avasallamiento de las normas democráticas en el sistema de educación”

Galván F. Nueva Era, mayo 1968.

El gobierno dictatorial que asumió el poder del país luego del golpe de estado de 1955, luego del breve período del General Lonardi, que intentó un marco de negociación con el peronismo, fue sucedido a causa de dicha política, por el general Aramburu, quien se dispuso a reprimir y a prohibir al movimiento expulsado del poder.

Las dos tendencias en pugna para controlar el sistema educativo eran el liberalismo católico y el liberalismo laico. Con la caída de Lonardi, el nacionalismo católico perdió sus posibilidades. La dictadura autodenominada “libertadora” se mostraba abiertamente liberal, pro-occidental y buscaba un marco de dependencia con los centros de poder mundial. Las dos tendencias educativas imperantes estaban de acuerdo en desalojar y desestructurar el montaje pedagógico peronista. Se eliminó su simbología de los textos, los planes de estudio y de la vida cotidiana de las escuelas. Es importante resaltar que “no fue necesario cambiar mucho más porque a través de casi una década de nacionalismo popular, en la escuela persistía casi intacto el viejo discurso normalista mechado con enunciados

católicos. Los retratos de Sarmiento y Mitre convivían con las imágenes de la Virgen de Luján en salones decorados con las láminas escolares que venía editando la editorial La Obra desde 1920”²¹

Podemos decir que las elecciones políticas de los docentes coincidían con las variables manifestaciones de la clase media. En líneas generales la adscripción o simpatía por diferentes partidos (socialista, comunista, radical, etc) no produjo fracturas en el cuerpo docente. En este marco los que quedaron del otro lado de la vereda eran los peronistas. La división que atravesó a la Argentina peronista y antiperonista cruzó el campo de la docencia argentina marcando profundamente su matriz ideológica. El antiperonismo sería una constante en esta etapa entre los sectores medios y desde luego altos, aunque con el paso del tiempo y con los cambios ocurridos en el mundo y en el propio movimiento peronista, esto comenzaría a cambiar, en especial en el proceso de unidad docente nacional, en sus luchas político/sindicales contra las dictaduras de turno junto a los sectores populares.

Digamos que los docentes a fines de los 50’, mayoritariamente compartían un cierto ideario, valores y una estética, es decir un campo cultural, de clase media. El reclamo principal de este sector por estos años era el Estatuto del Docente, este fue decretado por Aramburu en 1956, pero fue carente de artículos fundamentales (ni jubilación, ni cláusula de aumento constante) Se realizaron movilizaciones, reuniones y se juntaron miles de firmas para que se sancionara el tan ansiado Estatuto del Docente, que en el año 1958 será la ley N° 14473. “Podemos decir que este proceso podría interpretarse como la más alta instancia de la institucionalización del modelo “profesionalista”, que evaluamos como superador del maestro apóstol”²²

En 1958 asume el país Frondizi perteneciente a la UCRI, de pensamiento desarrollista. Este sector había realizado un acuerdo con Perón para el logro de los votos peronistas, recordemos que dicho movimiento político estaba proscripto. A fines de 1958 reorientó su política económica para favorecer el ingreso de capitales extranjeros y comenzó a aplicar una política represiva al movimiento obrero y a los sectores populares, rompiendo todos los acuerdos con el peronismo.

El gobierno frondicista ordenó la cuestión docente según los parámetros desarrollistas que rompían con el molde del anterior capitalismo nacional de desarrollo con distribución de la riqueza. En la educación impulsó la teoría del planeamiento, comenzó la transferencia de escuelas nacionales a las provincias y abrió la puerta grande a la privatización de la educación. La meta propuesta era preparar recursos humanos para el supuesto desarrollo. La Universidad Obrera pasó a llamarse Universidad Tecnológica, pero la vinculación entre educación y trabajo no se profundizó dentro del sistema educativo.

El mayor conflicto del frondicismo en el campo educativo fue provocado en 1958 al impulsar la Ley Domingorena, que impulsaba la educación privada. Dicho enfrentamiento se conoció popularmente como “laica o libre”. Dicho enfrentamiento movilizó a miles de jóvenes, los que estaban en contra del gobierno por la laica, y los que defendían la libertad de enseñanza que representaban al liberalismo católico privatista. El Congreso aprobó el artículo 28 de la ley 14557/58 y el Poder Ejecutivo emitió el decreto 1404/59 mediante el cual creó la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada. Había ganado la “libre” privatista.

En 1962 luego de numerosos planteos militares Frondizi renuncia a la presidencia y asume el gobierno José María Guido presidente del Senado, en el marco de un “indisimulable” golpe militar. La administración “Guido” no tuvo mayor injerencia en el campo educativo.

El gobierno de la UCR encabezado por el Dr. Illia, asume en 1963 con el 22% de los votos, recordemos que el peronismo seguía proscripto y que llamó a votar en blanco. El gobierno radical tuvo en la cartera educativa a Carlos Alconada Aramburú. La relación gobierno y docentes en parte había mejorado desde 1961 cuando se paga una antigua deuda con el sector.

Durante mediados de la década de los 60’ se realizaron algunas interesantes experiencias pedagógicas a partir de la irradiación del nuevo paradigma liberal laico escolanivista influido por el psicoanálisis y la psicología social. Esta mirada comenzaba a desarrollarse en experiencias formales como Jardines de infantes, y no formales como campamentos, colonias, centros de recreación, etc Todo esta nueva corriente de carácter progresista tuvo llegada a las escuelas públicas donde se realizaron reformas como la instauración de la doble escolaridad, y en zonas marginales por programas de extensión pedagógica universitaria. Esta mirada trabajaba sobre la relación entre educación y tiempo libre, muchos de estos docentes e investigadores pertenecían a la izquierda y al partido comunista argentino. Dentro de esta corriente se destacó las experiencias de Summerland y Kinderland, instituciones formadoras de docentes democráticos y progresistas, y fueron un centro de irradiación pedagógica transformadora del sistema educativo argentino.

²¹ Idem anterior, P 148

²² UEMPE, Historia del Sindicalismo Docente Porteño, 1957-1992, 2007, P 43

Esta etapa de democracias restringidas con prohibiciones y proscripciones, fue cortada abruptamente en 1966 con un golpe militar, que abre un período autodenominado Revolución Argentina, que tuvo como presidentes dictatoriales a Onganía, Levington y Lanusse (1966-1973).

La dictadura de Onganía fue conservadora con cierta impronta franquista, reprimió la actividad sindical y las universidades. Prohibió toda actividad política. Mantuvo la proscripción del peronismo y el comunismo. Sus ministros y asesores levantaron el viejo ideario nacionalista católico. El golpe militar clausuró las experiencias innovadoras en la educación pública, intervino la universidad y reprimió al movimiento estudiantil. Las experiencias científicas, las nuevas modalidades pedagógicas transformadoras y democráticas fueron interrumpidas, perseguidas y prohibidas. Con la intervención a las universidades, en la triste recordada “Noche de los bastones largos”, se produjo el éxodo y la renuncia de millares de docentes e investigadores, muchos fueron recibidos por universidades del exterior. Dicho estado de represión política llevó al interés y al estudio de autores como Althusser, Lacan, Marx, Freud, Sartre, Piaget, Freire y los textos de la llamada Teología de la Liberación. Dichos autores prohibidos en los claustros públicos encontraban su espacio en grupos y espacios políticos juveniles. En estos años de profunda transformación social, de cambio de idearios a nivel nacional y mundial, donde la juventud emerge como nuevo sujeto transformador, se despertó un gran interés por la historia argentina y por autores como: Juan José Hernández Arregui, Jauretche, Rodolfo Puiggrós, Abelardo Ramos, y por militantes como John William Cooke. Fueron tiempos de represión y dictadura donde la juventud comenzaba a buscar nuevos caminos e idearios transformadores, en este marco los idearios nacionales y populares, como el peronismo se fusionaban con el marxismo, el cristianismo y el nacionalismo, conformando lo que dio en llamarse “la nueva izquierda”.

El hecho más notorio del período en educación fue el intento de imponer “la reforma educativa”, o como la llamaron los docentes la “contrarreforma”. El intento utilizaba la necesidad de una ley general de educación. El proyecto fue elaborado por una comisión formada por el sector privado, la misma supeditaba a la educación a un fin “ultraterreno” al servicio de una cosmovisión religiosa. Proclamaba el carácter subsidiario del Estado en la educación, fomentaba la formación temprana en lo laboral especialmente en servicios y reparaciones domésticas, a pesar de darle un carácter subsidiario al Estado, le reservaba el carácter monopólico del gobierno de la educación. En todo el proyecto el concepto de trascendencia y de religión irradia todos los contenidos.

El movimiento sindical docente que ya comenzaba a caminar hacia la unidad docente a nivel nacional se opuso a dicha reforma, y se movilizó en todo el país contra el onganiano, no solo por reclamos salariales, sino especialmente contra las políticas educativas de la dictadura, contra la cesantía de maestros y profesores, y por detener la transferencia de escuelas primarias a las provincias.

Ante la crisis y la movilización del campo popular, Onganía presentó su renuncia. El proceso dictatorial fue seguido por los generales Levington y Lanusse. Fueron 7 años de represión, proscripciones políticas al campo popular e intentos corporativos. El pueblo respondió con organización y lucha. Las jornadas del Cordobazo, el Mendozazo, las nuevas formas de organización juvenil, la sindicalización docente, y el compromiso y participación política de los sectores medios junto con la clase trabajadora, llevó al proceso abierto a partir de 1973, donde el ideario emancipador y democrático nos permitió soñar con una Argentina liberada.

La educación en los 70´ “Una corta primavera”

“Desde la organización nacional una idea-fuerza domina la historia: la educación es una palanca fundamental de la grandeza argentina. Sin postular el poder ilimitado de la educación, se contemplan en las necesidades futuras de la misma, sus vínculos con la evolución del empleo y las modificaciones cuantitativas y cualitativas en el proceso de liberación cultural y científico-tecnológica. La educación ha sido durante siglos una metodología de selección y de exclusión de grupos sociales: en el futuro debe ser un proceso de alistamiento de nuevas postergadas categorías sociales, que se incorporarán al trabajo efectivo a los poderes de decisión (...) La numerosa masa de trabajadores con sus hijos constituye el sujeto fundamental de la política educacional (...)

Redactado por el Ministro de Educación Jorge Taiana Plan Trienal para la Reconstrucción Nacional -Área Educación- (1973),

“Seamos realistas pidamos lo imposible”

Mayo francés. 1968´

La década comenzó con la esperanza liberadora de una juventud dispuesta a cambiar la realidad. “Los niños que en los 60´ leían a Mafalda fueron la “juventud maravillosa” de los 70´²³. El ideario nacional y popular y las distintas

²³ Puiggrós Adriana, op citado

posturas progresistas habían producido expresiones pedagógicas desde fines del 60', y fue política de Estado en la educación desde 1973 hasta 1975, durante el tercer gobierno peronista. Dentro de la gestión del Ministro Jorge Taiana hubo distintas posiciones, todas estuvieron representadas y lucharon entre sí. En esa gestión pueden distinguirse tres posturas: una fue la hegemónica influencia de la izquierda peronista, que propugnaba por una pedagogía nacional y popular liberadora que sumaba fundamentos de la pedagogía peronista desarrollada entre 1945 y 1955, otra fue el liberalismo laico, y otra la pedagogía de la liberación.

Desde la educación se propusieron metas ambiciosas y movilizadoras, para la enseñanza preprimaria, primaria y media. Se plantearon un crecimiento acumulativo anual de las matrículas y la intensificación para las modalidades de escuela media agropecuaria y técnica. Para la universidad el ingreso irrestricto. Se llevaron adelante programas de democratización para la inserción, reinserción y permanencia. Para la educación de Adultos el plan CREAM y el Bachillerato Libre y Acelerado.

En el aspecto sindical los 70' marcan un momento histórico para todos los Trabajadores de la Educación. Como se suele decir "el que recibe un nombre, recibe un destino"; la fundación de la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) en septiembre de 1973 es el producto de las luchas docentes de todo el país; y también es el producto de la transformación del sujeto docente, al ritmo de las luchas colectivas. El reconocimiento como "trabajadores" comienza a romper, a desestructurar un escenario profesionalista que llevaba, como vimos, muchos años. Como sabemos en los cambios y mutaciones sociales, políticos y culturales, conviven coyunturalmente las viejas ideas, las anteriores estructuras y aseveraciones, con las nuevas, con lo que vendrá, con lo que "está llegando". Este escenario de dualidad (trabajador/profesional) se mantendría hasta entrado la década de los 80', pero comenzaría el giro definitivo hacia la construcción "Trabajador de la Educación" a partir de la fundación de CTERA.

El nacimiento de la CTERA marca un hito histórico para el movimiento sindical docente, marca una antes y un después, como dijimos fue el producto de un tiempo de luchas y esperanzas, donde los docentes se asomaron a las luchas del movimiento obrero y del campo popular (1955-1973) para subirse al tren de la historia que comenzaba a virar a tiempos de incertidumbre, represión y dictadura (1976-1983).

La CTERA es la síntesis dialéctica de un proceso histórico no solo docente, pertenece al proceso vivido por todos los trabajadores argentinos, producto del acercamiento de las capas medias, a dicho campo nacional y popular en los 60' y 70'

El 73' fue breve, pero intenso. Este período constitucional fue de amplia e inédita participación política en el plano educativo. "En 1975 ante la necesidad de promulgar una Ley General de Educación, casi todas las provincias presentaron anteproyectos que fue sintetizado por el anteproyecto de gobierno, pocos días antes de que Taiana tuviera que dejar el Ministerio. Modificada la política general ministros como Ivanissevich fueron revirtiendo la situación y creando las condiciones de discriminación, persecución y autoritarismo que culminarían en la dictadura militar de 1976-1983"²⁴

La educación en los tiempos de la dictadura. "Entre el terrorismo de Estado y la resistencia"

"El accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados (...) La comunicación se realiza en forma directa, a través de charlas informales y mediante la lectura y comentario de cuentos tendencioso editados para tal fin. En este sentido se ha advertido en los últimos tiempos, una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. En ella se propone emitir un tipo de mensaje que parta del niño y que le permita "autoeducarse" sobre la base de la libertad y la alternativa..."

Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo Ministerio de Educación. 1977

"Los lápices eran de colores"

Afiche mural, Escuela Nicolás Avellaneda. CABA

El 24 de marzo de 1976 se cierra una etapa plagada de esperanzas y utopías, era el comienzo de la dictadura más atroz y criminal de la historia nacional. El plan de genocidio y exterminio comenzaba. Desde la muerte de Perón los grupos de poder económico observaban como el gobierno llegaba a su fin. En un marco de desinstitucionalización creciente donde los conflictos sociales se tramitaban por fuera de los organismos propios de la República, se va agudizando el clima propicio para el asalto ilegal al poder. El día del golpe fue recibido con resignación. Como

²⁴ Hillert Flora, El sistema educativo argentino - Antecedentes, formación y crisis, El sistema educativo argentino: Breve historia desde 1930, Rosa Nacimiento, P 170

colatorio de “crónica de una muerte anunciada”, Para la mayoría de la población eran impensables los tiempos “por venir”, caracterizados por el horror, el genocidio y la destrucción del aparato productivo nacional. Para la dictadura del 76´ la política de industrialización y distribución de la riqueza habían marcado un retroceso ante el avance social de los sectores populares y de sus organizaciones, sindicales. El conflicto social que surgía de la lucha entre los sectores del trabajo y la producción por una mejor distribución de la riqueza había tramitado espacios: la paritaria, la mesa de discusión laboral, los convenios colectivos, la movilización, el derecho a huelga, etc. Para los integrantes de la dictadura, militares y tecnócratas esa lucha representaba “disolución” y “anarquía”, y en especial ponía en peligro sus intereses de clase. Desde su discurso hegemónico se señala perniciosamente la existencia de un Estado regulador (Estado “populista”) al que le endilgaban la responsabilidad de la conformación de un movimiento obrero organizado, preparado políticamente para la defensa de sus intereses. Estos argumentos fueron la justificación para la supresión del derecho de huelga, la intervención de los sindicatos, la persecución, encarcelamiento y asesinato de dirigentes y activistas sindicales.

“La dictadura marca el comienzo de un proceso de cambio y fragmentación de las clases populares y en especial de la clase obrera caracterizado por la disminución y el debilitamiento sistemático de los trabajadores formales y de sus instituciones y organizaciones sindicales, dando paso a un nuevo sistema organizacional atravesado por la marginación y el desempleo”²⁵.

“Durante el régimen militar no solo se trato de disciplinar con el objetivo de conseguir la obediencia para la imposición del plan de entrega y destrucción económica. Además se trato de eliminar todo tipo de oposición, secuestrando, torturando y haciendo “desaparecer” personas e ideas, es decir todo aquello que sostuviera idearios diferentes a lo que se intentaba por la fuerza instituir. Así fue como la dictadura utilizó el aparato del Estado para actuar sobre dos planos: los sujetos considerados políticamente “peligrosos” y sobre el plano cultural/educativo para lograr el disciplinamiento de todo el cuerpo social. La represión llevada a cabo por el Estado militar terrorista no fue una acción circunstancial, ni espasmódica, sino que se conformó como un plan sistemático y metódico de exterminio, que obraba en sus acciones como generador de miedo ante la posibilidad de convertir a cada uno en la posible próxima víctima. Dicho plan de exterminio que se practicaba desde lo oculto produjo dos tipos de desaparecidos, por muerte y por exilio, externo e interno. No solo sobre los cuerpos de los sujetos portadores actuó la maquinaria destructora, también llevó adelante su plan de desaparición sobre los universos simbólicos que consideraba negativos, sobre los saberes y los discursos que pretendía erradicar antes de que pudieran hacerse realidad. De allí que la educación y la cultura fueran reprimidas y controladas especialmente. Además de obreros, muchos artistas, escritores, religiosos y docentes engrosan las listas de desaparecidos durante la dictadura. Podemos decir que la dictadura militar representa un hiato histórico y se inscribe en la memoria colectiva como una ruptura con lo anterior. A la luz de nuestro presente resultó un intento inútil de suspender la historia, de aniquilar ideas y creencias, de clausurar el proyecto transformador de un pueblo, de una generación de jóvenes, y de los trabajadores que se animaron a soñar con un país mejor, para todos”²⁶. En aquellos tiempos la política educativa que se intentó imponer fue el logro del miedo y la sospecha para la construcción de un clima de inmovilización, basado en la opción por el “no saber”, la ignorancia como lo más seguro, y la existencia de destinos sociales prefijados.

Para la dictadura, el docente que no se disciplinaba como agente funcional al régimen era un potencial enemigo: “El accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados (...)”²⁷.

Para los regímenes autoritarios la educación de una sociedad, su sistema, es una forma “policíaca” de adecuación social de los discursos, es la que surge del intrincado juego de fuerzas de poder y de los estratos del saber. Para la dictadura militar como nuevo régimen de verdad, la represión educativa y cultural resultaron herramientas idóneas para el Estado Terrorista. En lo educativo la dictadura intentó el manejo de dos dimensiones una macro y otra micro. En la micro se propuso la uniformización de las conductas tolerables dentro de las instituciones mediante estrictas normas reglamentarias de características castrenses. En la macro se propuso el “borramiento” de los idearios anteriores para el logro del disciplinamiento de todo el cuerpo social presente y futuro. La dictadura desarrollo un plan sistemático y metódico donde aquellos sujetos “recuperables” que no se disciplinaban debían ser exterminados, junto aquellos “no recuperables”.

Durante estos oscuros años se dejaron de difundir los datos de la realidad educativa, se dismantelaron los equipos de investigación, se minimizaron los cupos para el ingreso en las universidades, se multiplicaron las trabas para los estudiantes de sectores populares. Se cerraron universidades como la Universidad de Luján.

Se cesantearon cientos de docentes. Desaparecieron cientos de docentes.

²⁵ Extraído de Módulo Historia del Movimiento Obrero, Jornada de Capacitación Sindical –UTE-, 2010, P29

²⁶ UMP, Historia del Sindicalismo docente porteño, 2007

²⁷ Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo. Ministerio de Educación, 1977

En este marco donde lo educativo y cultural tenía un rol fundamental para el régimen, mayoritariamente muchos docentes y estructuras sindicales, como la UMP y muchas organizaciones de base de CTERA se convirtieron en ámbitos de resistencia a la dictadura. La UMP siguió trabajando como organización de los Trabajadores de la Educación, consecuente con la idea de que la continuidad de la militancia podría asegurar los espacios de participación y resistencia contra la represión y el terror.

La educación y el retorno de la democracia. “Volver a empezar”

“Solo existen dos vías para adquirir conciencia política: una es el hambre y el despojo, la otra la educación”

Mario Benedetti

“La escuela es del pueblo y el pueblo la defiende!!!”

Canto popular docente

Después de los años de oscurantismo, deterioro, y destrucción del sistema educativo producidos por la dictadura, ya nada sería como antes. El golpe cívico militar había reprimido las innovaciones, que habían surgido en los años 60´ y 70´ frustrando el proceso de cambio de la vieja escuela, sus rituales, contenidos y normas, ya superados demandaba de un cambio profundo basado en una democratización y modernización de la institucionalidad moderna. La gestión educativa del gobierno de Alfonsín definió la democratización y apertura de la escuela, pero cuando se eliminaron las normas represivas de la dictadura no surgieron las medidas depuestas por esta, sino el vacío. “El normalismo había perimido, pero su fuerte ritualismo se seguía cumpliendo, careciendo de credibilidad, mecánicamente. La carencia de reformas profundas durante décadas y la política de la dictadura trituraron la subcultura escolar dentro de cuyo microclima había sido posible la educación de los argentinos durante casi cien años. Los colegios no ofrecían ya nada que valoraran los chicos o los profesores. La situación educativa era en 1983 mucho más caótica de lo que parecía”²⁸

El gobierno radical convocó a las fuerzas políticas y sociales nacionales para debatir el tema de la educación nacional y mandó al Congreso un proyecto de ley para conmemorar el centenario de la Ley N^o 1420 con un Congreso Pedagógico Nacional. Durante largos tres años hubo encuentros, debates asambleas, la Iglesia Católica tuvo un papel activo disputando a los sectores “laicistas” cada espacio. Dicho proceso dejó al descubierto la organicidad del sector privado confesional educativo, y la inorganicidad de los grupos democráticos y populares. Las resoluciones del Congreso pedagógico no tuvieron carácter vinculante, pero en el mismo quedó reafirmada la necesidad de una educación democrática, y sus conclusiones actualizaron el ideario educativo liberal laicista y reformista. También dejaron ver las diferencias entre escuelas pública y privada, desde los intereses económicos diferenciales que representan, como así también las distintas miradas pedagógicas e ideológicas. A fines de 1980 se produjo un avance en la democratización del gobierno escolar y se experimentaron cambios en algunas provincias. Durante la gobernación de Antonio Cafiero llegaron a funcionar 1800 Consejos de Escuela que fueron un espacio de movilización y captación de propuestas, pero también de fuerte enfrentamiento político. Entre 1983 y 1987 se duplicó la matrícula de estudiantes universitarios, creció un 27% la matrícula de escuelas medias y un 14% de primaria, también se duplicó el número de niños en Educación preescolar. Sin embargo el Ministerio de Alconada Aramburu no produjo ninguna reforma fundamental del sistema tradicional.

Debemos tener en cuenta como otro factor de peso en dicha etapa, que el gobierno de Alfonsín no comprendió la necesidad de solucionar el tema educativo asumiendo la necesidad de mayor presupuesto para la educación.

Los Trabajadores de la Educación sufrimos en esos años un fuerte deterioro de nuestro salario, a la vez que llegamos a un alto grado de organización sindical a nivel nacional con la CTERA, que luego de la dictadura, se reorganizó. Luego de un proceso de luchas internas y reelección de autoridades, se puso al frente de la lucha junto con toda la comunidad educativa. El movimiento encabezado por CTERA enfrentó al gobierno con un movimiento que tuvo un fuerte apoyo del pueblo y culminó con la histórica “Marcha Blanca” en 1988. Dicho movimiento cumplimentó 42 días de paro docente, en algunas jurisdicciones fueron descontados todos los días de paro por los gobiernos, en su mayoría radicales, como fue el caso de la Capital Federal²⁹

²⁸ Puiggrós Adriana, op citado, P178/179

²⁹ Ver: UMP, Historia del Sindicalismo docente porteño, Capítulo V 1983-1989, “Para la Libertad”, 2007.

Para terminar el análisis del período digamos que durante el gobierno de Alfonsín la sociedad recibió varios discursos contradictorios, que también significaron para el pueblo mensajes pedagógicos trascendentes en tiempos de retorno a la democracia: desde la política económica se criticaba a los poderes monopólicos y al imperio, pero se ajustaba aplicando un modelo de “economía de guerra”, desde los derechos humanos, se marcaba un hito histórico con los juicios a los militares, y luego se dictan las leyes de Obediencia Debida y de Punto Final. Si bien los juicios a las juntas militares representaron un avance del campo popular y democrático, las leyes “del perdón” expresaron la debilidad de la política democrática, y la falta de decisión para construcción un espacio popular que apoyara el proceso de democratización, justicia y verdad.

La crisis posterior, la hiperinflación, y el crecimiento de la pobreza comenzó a afectar irremediablemente al sistema escolar produciendo su fractura, Se multiplicaron los comedores escolares, los sueldos docentes no alcanzaban ni para los viáticos. A pesar de esto los docentes fueron los soportes de la crisis, y de la escuela pública. La acción de la dictadura, la crisis y las políticas neoliberales lograron profundizar la crisis del sistema educativo nacional. Si bien fue la política neoliberal de los 90´ la que legalizó un sistema educativo segmentado y en crisis, la etapa en que la miseria y el hambre comenzaron a invadir a las escuelas comenzó en los 80´. En dicha etapa el sistema comenzó a fragmentarse, se diversificó la calidad del servicio educativo y se instaló, sin resolverse lo que se denominó “el problema salarial docente”, es decir la falta de presupuesto e inversión en educación. Luego vendría el gobierno neoliberal de Menem que descaradamente “ajustó” el sistema, para que la segmentación y división de la población en diferentes estratos se siguiera reproduciendo. El resultado miles de desocupados y subocupados producidos por las crisis y el ajuste neoliberal. Los hijos de este proceso no tuvieron un destino educacional como los hijos de aquella Argentina moderna. Estos chicos no tienen las mismas posibilidades y esperanzas de movilidad social por la vía de la educación y reciben elementos educacionales desvalorizados, en un mundo que necesita de nuevos dispositivos y saberes culturales.

El menemismo llevó adelante en materia de educación una visión tecnocrática, que encontró sus embriones, en el desarrollismo de la década del 50´, en el onganiano, y en ideario antiestatista, liberal oligárquico de segunda mitad de SXX. En el marco de las políticas de globalización que caracterizaron la etapa posterior a la caída de la URSS, es decir del socialismo real, el menemismo como engendro “criollo” de posmodernidad, se sirvió de la situación para llevar una política del “vale todo”; privatización, entrega del patrimonio nacional, indulto a los militares asesinos, vaciamiento nacional. El “uno a uno” dio el tiempo suficiente para la realización de las políticas de destrucción nacional y social.

Su política educativa se caracterizó por el cumplimiento de las directivas del Banco Mundial, que exigía la descentralización de los sistemas escolares, la privatización del “servicio” educativo, el desfinanciamiento de la educación pública, la flexibilización de la “contratación” docente y la aplicación de programas focalizados a los sectores más pobres. Para el poder político la educación dejaba de ser, como lo era en los “tiempos de modernos”, un bien social, ahora pasaba a ser un elemento de mercado, un gasto. “Los cambios que produjo la política educativa de Menem fueron los más desestructuradores del sistema educativo creado en la década de 1880, sistema que había sido llevado a su máximo punto de desarrollo por el gobierno peronista de 1946 a 1955”³⁰

Durante este período se dictaron leyes educativas fundamentales que no fueron producto del consenso de ningún espacio educativo, o congreso pedagógico, y mucho menos de organizaciones sociales o sindicales docentes: El artículo 75, inciso 19 de la Constitución Nacional reformada en 1994, donde se habilita al gobierno a distribuir la gratuidad en forma equitativa, eliminando el derecho universal a la enseñanza gratuita. Con relación a la autonomía universitaria se agregó en el texto el término “autarquía” que funcionó con un doble propósito, expresando que las universidades quedaban habilitadas para administrar sus propios recursos, que tenían que procurarlos por nuevos medios externos al presupuesto federal. En la Ley Federal de Educación dictada en 1994; persiste la preeminencia de la Iglesia Católica sobre otras organizaciones de la sociedad civil. En el tratamiento de la estructura del sistema educativo debe considerarse la transferencia de escuelas llevadas a cabo a las provincias sin tener en cuenta que esta estaban económicamente quebradas, con la estructura planteada se empeora la situación produciendo nuevas fragmentaciones en un sistema escolar ya desestructurado. En la ley de Educación Superior de 1995, hay elementos administrativistas y eficientistas que facilitan la introducción de medidas neoliberales que se tomaron a posteriori. Como pueden fueron el congelamiento salarial docente, las numerosas evaluaciones a los docentes con criterios tecnocráticos, la posibilidad de arancelamiento de la educación pública superior, tampoco respetaba la paridad de representación en los órganos del gobierno universitario.

Durante años los Trabajadores de la Educación desde la CTERA nos opusimos a las medidas de reforma neoliberales del gobierno menemista, todas estas medidas culminaron con la instalación de la Carpa Blanca en la Plaza de los Dos Congresos por el rechazo total a la reforma impulsada por la ley.

³⁰ Puiggrós Adriana, op citado, P187

Cuando el 10 de diciembre de 1999 asume el gobierno de la Alianza, el presidente De la Rúa nombra como Ministro de Educación al economista neoliberal, colaborador de Cavallo, Juan José Llach.

El rápido deterioro del gobierno puso en evidencia las profundas divisiones internas de dicho espacio, Por fuertes presiones dentro de la alianza gobernante Llach renunció en marzo del 2000 y fue sucedido por el Dr. Hugo Juri. El gobierno de la Alianza comenzaba a entrar en una crisis sin retorno con la renuncia del vicepresidente Chacho Álvarez el 5 de octubre del 2000, argumentando su imposibilidad de luchar contra la corrupción del gobierno que él formaba parte. Finalmente asume como ministro Juan Delich que se mantuvo al frente del Ministerio de Educación en medio de la crisis terminal del gobierno nacional, y también del país todo. El 20 de diciembre de 2001 renuncia el presidente De la Rúa en la peor crisis económica social de la historia argentina, dejando más de 30 muertos tras la represión oficial, y un sector del pueblo que al grito ¡Qué se vayan todos! demostraba el repudio social a las políticas que dañaron los intereses de las mayorías populares y del país en su conjunto.

Dicha crisis terminal afectó todos los espacios del tejido social, la Argentina ya no volverá a ser la misma de aquellos lejanos "tiempos modernos". La pobreza, la desocupación, producto de un proceso de entrega, y de destrucción nacional que comenzó, podemos decir a partir de la última dictadura genocida, convirtieron a la escuela pública en la "trinchera" para todos; comedor, centro asistencial, hogar, única institución abierta a todos y todas, niños, jóvenes y también padres.

Los Trabajadores de la Educación supimos hacernos cargo de lo que no producimos, y nos enfrentamos.

La escuela no volverá a ser la misma de aquellos tiempos, pero quizá, entre todos pueda ser mejor.

Volver a empezar!!

Nos encontramos sumergidos en una nueva etapa. En nuestro Bicentenario pareciera que muchas voces silenciadas vuelven a escucharse, parece que la esperanza resurge entre viejas desazones, un nuevo ciclo parece abrirse ante nosotros como argentinos, como Trabajadores de la Educación.

En este breve recorrido por la educación argentina, por sus políticas, por sus logros y fracasos, intentamos volver a pensar nuestro mundo y nuestra escuela como época, como campo histórico de lo posible, resituar a la escuela como espacio de posibilidad.

"La matriz de toda religación fundada en el conocimiento se temporaliza en los procesos de intersubjetivación. Conocer es siempre conocer con-otros, entre-otros los mundos que se despliegan fuera, entre y dentro de nosotros"³¹ Aquella escuela moderna, normalista, tradicional, pudo mantener un equilibrio entre las instituciones formativas y la experiencia de la vida cotidiana, esa supuesta armonía también segregó excluyó, impuso. Nuestra época, nuestro tiempo, nuestro presente, cambio, pero el cambio fue que nos mudamos de tiempo, de época.

La jerarquía de saberes, conocimientos y experiencias que construyó la arquitectura moderna ha cambiado. Hay nuevas infancias y nuevas jóvenes y eso significa que hay nuevas jerarquía de saberes, y experiencias. Hay nuevas jerarquías pero no son permanentes, como todo no durará siempre. La matriz de aquella escuela moderna supuso usualmente un curso de desarrollo único de ritmos predecibles, de tal modo que la diversidad del desarrollo solo podía ser significada como un retraso o un desvío, por eso excluyó y homogeneizó y disciplinó.

La posibilidad como educadores de pensar experiencias educativas alternativas está en muchas ocasiones prisionera de una lógica escolar pasada, más ligada al diseño de "experimentos" pedagógicos que permitan arribar a resultados esperados, que a la posibilidad de construir un proyecto escolar como generador de experiencias sorprendidas, genuinas y originales.

La escuela de hoy, nuestra escuela no puede restablecer una jerarquía común de saberes, valores y deseos posibles. Pero si puede bucear y descubrir los diversos mundos que habitan los niños y adolescentes.

Como docentes sabemos que los estudiantes marcados en sus trayectorias por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso, se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto, al mismo tiempo se pone de relieve el valor que posee la escuela para los niños y jóvenes atravesados por condicionamientos materiales y simbólicos de pobreza. Allí donde la sociedad los excluye, en muchas escuelas aprenden a revalorizarse como sujetos.

³¹ Gagliano Rafael, Perlas sin collares.

Sabemos que el proyecto educativo nacional tiene que representar los intereses de los sectores populares, nosotros como sindicalistas tenemos que motorizar y luchar para el logro de políticas educativas macro que lo aseguren. En la misma dirección política y pedagógica las instituciones escolares tienen que realizar propuestas. Los niños y jóvenes de sectores populares cuentan con las máximas probabilidades de verse arrastrados por la inexorabilidad de su destino social, siempre que la escuela no intente oponerse a ese terrible destino, y los acompañe a vencer lo inexorable, convirtiéndose en espacio de lo supuestamente "imposible"³²

Hay que insistir en comprender en profundidad, aquellos elementos de las prácticas educativas que tienden a la reproducción, y aquellos que son transformadores y emancipadores. La escuela necesita volver a preguntarse que sienten sus alumnos, que pasiones los recorren, con que palabras nombran sus mundos. Lo necesita hacer para recuperar el deseo, lo necesita para recuperarse. Para hablar el mismo idioma.

Para el modelo social dominante y para el neoliberalismo, existen ganadores y perdedores. Desde esta mirada la inteligencia es concebida como un "don casi divino", cuando sabemos en realidad que está repartida por toda la sociedad, y las desigualdades de inteligencia son en realidad desigualdades sociales.

Como docentes hacedores de luchas y comprometidos con la educación popular y democrática, sabemos de la necesidad de producir igualdad y emancipación con nuestro trabajo diario en nuestra escuela. Como Trabajadores de la Educación sabemos que el "capital" más importante en este complejo mundo del SXXI, es el conocimiento y la cultura, y que como todo capital se encuentra mal distribuido.

Es una decisión política la distribución igualitaria de dicho capital, es una decisión política emancipadora y liberadora la igualdad de oportunidades culturales -y materiales- para los sectores populares.

La escuela nacional, popular y democrática que estamos empeñados en construir en el día a día, reconoce las diversas condiciones de partida de los alumnos, no como "deficiencias" o como puntos de llegada, sino como dimensiones que la escuela deberá conocer y sobre las cuales deberá trabajar con el objeto de generar estrategias que posibiliten una disminución de los diferenciales de poder entre los sujetos pertenecientes a los distintos grupos y clases.

Como Trabajadores de la Educación, como militantes de la educación sabemos que el compromiso con nuevas prácticas basadas en pedagogías y políticas educativas liberadoras y emancipadoras, junto con un proyecto educativo liberador, es el camino a recorrer para el logro de una escuela y de una Argentina más justa y para todos.

En eso estamos.

Sergio Fernández³³

³² "Seamos realistas pidamos lo imposible!!!" Mayo francés, 1968.

³³ Maestro, Profesor de Historia, actualmente se desempeña como Vicedirector en el Área de Primaria, como docente en Escuelas Medias y CENS, como profesor en el CFP, Eduardo Vicente, de UTE.

BIBLIOGRAFÍA

- Duschatzky Silvia y otros, Tutelados y Asistidos, Programas sociales, políticas públicas y subjetividad, Paidós, 2005.
- Foucault Michel, Microfísica del poder, La Piqueta, Tercera edición, 1992.
- Gagliano Rafael, Perlas sin collares. Anales de la Educación Común. 2006.
- Gamboa Vázquez Ana y otros, UEMPE, Historia del Sindicalismo Docente Porteño, 1957-1992, 2007.
- Gomez Sollano Marcela, Introducción, en M Gomez Sollano (coordinadora), Teoría epistemología y educación: debates contemporáneos, UNAM, PyV, CEC, México, 2002.
- Imen, Pablo: "Encuadre y herramientas para la lectura de una crítica de la política educacional. Marco epistemológico, político y pedagógico. Educación y lucha de clases; mecanismos de privación del conocimiento; procesos de lucha por su democratización. Capitalismo y Educación. Período fundacional", en el curso: "La crisis educativa en la Argentina". Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, Octubre 2009.
- Módulo I, Breve Historia del Movimiento Obrero Argentino, Jornada de capacitación de Delegados, UTE, 2010.
- Pineau, Pablo; Dussel Inés y Caruso Marcelo, La escuela como máquina de educar, Paidós, 2005.
- Pineau, Pablo, El principio del fin, Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983), Colihue, 2006.
- Puiggrós, Adriana, Qué pasó en la educación argentina-Breve historia desde la conquista hasta el presente-, Galerna, 2002.
- Puiggrós, Adriana. Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Galerna, 1990.
- Puiggrós, Adriana (dirección), Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955), Galerna, 1993.
- Tudesco, Juan Carlos, Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945) Siglo XXI, 2003.
- Tedesco Juan Carlos, Educación popular hoy, Ideas para superar la crisis, Colección Claves para todos, Ed Capital Intelectual, 2005.
- Tenti Fanfani Emilio, Sociología de la Educación, UNQUI, 2004.

EDUCACION Y PODER

Espacios de definición y traducción de Políticas educativas.

Al tratar de entender las políticas educativas estamos obligados a agudizar nuestra mirada y a interpretar distintos espacios de definición de políticas.

En primer lugar las definiciones que se toman desde el Estado. En el caso de nuestro país, es el principal responsable de la educación y de la escolarización. En tal sentido, cualquier política educativa supone la decisión de ejercer poder sobre las instituciones y los actores en alguna dirección determinada. No obstante, quién quiera analizar las políticas necesariamente deberá explorar diferentes perspectivas.

Nos proponemos al menos tres: una instancia **macropolítica** que implica las definiciones del Estado, una instancia **mesopolítica** que implica un conjunto de funcionarios, burocracias intermedias en algunos casos también los supervisores. Y finalmente la **micropolítica** la que se juega en cada escuela, en cada organización y que es una herramienta fundamental en el desarrollo de las acciones del delegado.

En este módulo le vamos a dar especial importancia a la observación en estas dimensiones señaladas, que desde la macropolítica se definan y potencien ciertas acciones, se dispongan ciertos recursos, se planifique en una determinada dirección. Esto no quiere decir que en la mesopolítica y micropolítica ocurra lo mismo. Por eso la superposición de planos de análisis es necesaria para entender lo que ocurre cuando se tiene que conducir o incidir políticamente en una escuela. Por Ej. la política educativa de la ciudad del procesado Narodowski de privilegiar la escuela por encima del sistema no se condice con las leyes y resoluciones votadas a nivel nacional, cuando no se planifica la expansión del sistema público en el sur de la ciudad y se resuelve financiar fuertemente toda la educación privada, aun la que se sostiene sola, con cuotas exorbitantes esta es una traducción de la política, lo mismo ocurre en San Luis o en Catamarca y en otras provincias. Para poder operar en la micropolítica es necesario contemplar una visión panorámica, pero también una focalizada. Para ejercitar la mirada, el sentido, la comprensión, la inteligencia, en este módulo vamos a acudir a la ayuda del arte, tanto por el placer de acercarse a lo bello como por las diversas rupturas con los modelos y su poder anticipatorio de la realidad – las rupturas con la modernidad aparecieron antes en el arte que en las ciencias sociales - .

La macropolítica opera de manera más general estableciendo fines, operando en las estructuras, los contenidos y diseños curriculares, la formación de los docentes, la infraestructura, en el financiamiento, en los sistemas de evaluación, etc. En todos estos aspectos podemos hacer una lectura política. En tanto vivimos en un país federal, el órgano de resolución nacional es el Consejo Federal que está conformado por todos los ministros de educación del país, en este espacio se define en forma general el acuerdo Nacional respecto de los caminos que toma la educación. Revisar las resoluciones del Consejo Federal de Educación es algo importante porque es a lo que se comprometieron los ministros y es este CF un ámbito para denunciar a quienes se aparten de estas definiciones. El CF no se si se acuerdan, cuando Narodowsky avaló que se expulsara a un alumno de la escuela secundaria, los ministros habían acordado una política en contrario y lo esperaban para que diese explicaciones al respecto. Nunca más volvió a participar del CF. Bueno hoy es un caso menor frente a las explicaciones que debe dar ante la justicia.

En esto tenemos que entender que cada provincia y la Ciudad de Bs. As realiza en relación a los acuerdos nacionales, una “traducción” en su política a veces desvirtuando lo que allí se decide otras desarrollando acciones en contrario.

En muchas ocasiones la CTERA, procura influir al CF, entendiendo que allí se juega una de las batallas, pero no la única y mucho menos la definitiva. Un ejemplo son las paritarias nacionales, donde se fija un piso salarial, el consejo es la caja de resonancia del malestar de los ministros, y como sabemos solo con lucha en las jurisdicciones se logra traccionar ese piso salarial.

Entender la política en estos planos implica también pensar la política sindical en los mismos espacios, es tan importante tener una organización de base fuerte, como una organización nacional fuerte, porque la pelea hay que darla en todos los ámbitos.

Las burocracias intermedias también desarrollan su política, se generan intereses alrededor se las distintas direcciones niveles inicial, primario, secundario, superior y en relación a las modalidades. Ahí se da otro juego de poderes y lucha por los recursos, estos funcionarios además tienen mayor injerencia sobre las escuelas, pero también reciben mayor presión desde lo que ocurre en ellas. Que las escuelas denuncien la falta de gas, o la eliminación de becas escolares, generan reacciones como impedirnos hablar con la prensa, prohibir salir de las escuelas, etc.

De estos espacios salen medidas que tienden a inhibir o potenciar determinadas conductas de los actores escolares principalmente de los supervisores y directores, ellos son los actores sobre los que se focaliza esta política. Recuerden al inicio de las políticas del PRO se intentó provocar una fractura entre el personal jerárquico (los

encuentros en el Bernasconi) y los docentes y desencadenó un conjunto de acciones sindicales destinadas a ese sector.

Y recientemente la proscripción de los materiales de historia producidos por el Dirección de Currícula y Enseñanza Dirección Gral. de Planeamiento Educativo "Documentos curriculares del Bicentenario" de la ciudad desencadena la lucha contra la censura de contenidos de ciencias sociales en el mismo Estado. En la misma línea lucha que se está dando en la Escuela de Capacitación por los despidos y censuras habilita el espacio por la lucha simbólica. Estos espacios tampoco se pueden descuidar desde la acción sindical.

Luego está el plano de las micropolíticas. Es aquí donde estos principios generales se desprenden en acciones que llevan adelante las direcciones de cada una de las modalidades y niveles y se traducen en un conjunto de operaciones que abordan las escuelas directamente. Generalmente estas traducciones se realizan a través de los equipos técnicos de los ministerios, los supervisores y los directores y sus micropolíticas hacia las escuelas. Aquí comienza otro análisis, el de la micropolíticas escolares, tal vez el más interesante porque implica la posibilidad de influir desde nuestras posiciones, como delegados, en este ámbito de traducción de las políticas educativas. También porque el análisis de estas acciones en concreto, es la oportunidad de poder ejercitar la crítica, que nos permita explicar del hecho concreto en el marco de una política más general. Deconstruir la trama general, desocultar el poder y los intereses que están puestos en juego, para realizar esta tarea no podemos solo mirar el foco en necesario mirar el conjunto de los planos en simultáneo.

En lo que respecta a nuestra posibilidad de influir sobre las Políticas Nacionales, las aborda la CTERA como ya lo dijimos, en tanto que cada organización de base genera ámbitos y acciones para incidir en las políticas de las jurisdicciones. Nos queda a los delegados incidir en la traducción de esas políticas en los espacios de definición institucional, las escuelas.

Poder y Política.

No es posible entender una Política Educativa, Económica, Social, en tanto no establezcamos alguna teoría respecto de ¿qué es "la política"?

Podríamos comenzar el texto de Max Weber, ya que es un clásico que realiza esta pregunta y la contesta con total crudeza "el concepto es extraordinariamente amplio y abarca cualquier genero de actividad directiva autónoma. Se habla de la política de divisas en los bancos, (...) de la política de un sindicato en una huelga, y se puede hablar igualmente de la política escolar de una ciudad y de una aldea. Por política entenderemos solamente la dirección o la influencia sobre la dirección de una asociación política, es decir en nuestro tiempo, de un Estado". Y así en los párrafos siguientes define el Estado "el Estado es aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio (el <territorio> es el elemento distintivo) reclama (con éxito) para sí el monopolio de la violencia física. El Estado es la única fuente del <derecho> a la violencia. Política significará, pues, para nosotros, la aspiración a participar del poder o a influir en la distribución del poder entre los Estados, o dentro de un mismo Estado, entre los distintos grupos de hombres que lo componen. El Estado, como todas las asociaciones políticas que históricamente lo han precedido, es una relación de dominación de hombres sobre hombres, que se sostiene por medio de la violencia legítima."³⁴

Jacques Ranciere en su libro, El desacuerdo. Filosofía y Política, busca los orígenes de la Política en la contienda entre ricos y pobres, los pobres generando movimientos para ser parte, y este ser parte, aparece fundante lo instituido y la causa de la existencia de la política. El sostiene que:

"La guerra de los pobres y los ricos es así la guerra por la existencia de la política. El litigio sobre la cuenta de los pobres como pueblo, y del pueblo como comunidad, es un litigio sobre la existencia de la política y es por el cual hay política. La política es la esfera de actividad de un común que no puede ser sino litigiosa, en relación entre partes ..."

Esta lectura de la Política resulta muy interesante porque nos incluye a los sindicatos como organización de los pobres en la puja por lo político.

En tanto Michel Foucault toma la frase de Carl von Clausewitz "La política es la continuidad de la guerra por otros medios", para rápidamente darla vuelta, en relación a su interés que es abordar el tema del poder. "El poder es la guerra proseguida por otros medios". Desde el sindicalismo nacional se utiliza la misma frase dado que se asume la teoría social del conflicto pero con otro interés "Conducción Política de los trabajadores".

³⁴ Max Weber. 1967. El político y el científico. Ciencia política alianza editora.

¿A qué conclusiones podemos arribar de lo planteado en los párrafos anteriores?

1. En primer lugar la frase abona la teoría del conflicto de intereses en la sociedad civil, esto es que en una sociedad de clases, es la contradicción de intereses y el conflicto y no la armonía, lo esperable. Reconocer este punto de partida para definir la política y la conducción, dos temas ineludibles en la formación sindical, implica que tanto el poder como la conducción se materializan en el conflicto. Reconocer y no negar el conflicto es una condición para el logro de la efectividad política, si bien su ocultamiento es un recurso ideológico temporal, necesariamente está destinado a reproducir una situación, en vez de transformarla.
2. Otra concepción que se desprende de esta frase es que existe unas relaciones de fuerza, de tensión entre posiciones e intereses puestos en juego. Esta guerra silenciosa se reinscribe en un conjunto de discursos, instituciones, dispositivos que actúan de manera solidaria y de forma permanentemente. Esta frase nos aleja de la idea que se fogueó recientemente durante el conflicto del campo, el de la ley de medios o del Banco Central, respecto de habitar una sociedad armónica en la que los conflictos de intereses se resuelven por consenso. Más bien nos coloca en una sociedad donde el poder y la lucha por el ejercicio del poder resultan más que evidentes. Desde el sindicalismo nacional en algunos momentos históricos se visualizó la lucha sindical como una acción permanente que se desarrolla en numerosos lugares y con regular intensidad, vale decir, una lucha distribuida en el espacio en el que se actúa y en el tiempo. Tiempo y espacio son dos variables a analizar en los distintos niveles de la acción política.
3. En tanto que Foucault va a aportarnos cuales son esos lugares en donde el poder se materializa por su accionar, por su ejercicio: él los llama dispositivos y los define como “ un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre esos elementos”³⁵.
4. Otra cosa que nos plantea Foucault, es que “el poder nunca se localiza aquí o allá, nunca se apropia como la riqueza o un bien. El poder funciona. El poder se ejerce en red y, en ella, los individuos no solo circulan, sino que están en situación de sufrirlo y también de ejercerlo”³⁶, pensemos en los juicios por los crímenes de lesa humanidad. El cambio en la relación de fuerzas de poder en esta sociedad, hace que quienes han sufrido ese poder hoy puedan ejercerlo frente a aquellos que se consideraban con un poder absoluto e inagotable en otro tiempo.
5. Como trabajadores intelectuales, nuestro papel “no es situarnos un poco en avance un poco al margen para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder. La lucha contra el poder, lucha para hacerlo aparecer y golpearlo allí donde es más invisible y más insidioso”³⁷.

¿Qué es ser delegado/a y de qué manera se vincula con las afirmaciones anteriores?

El delegado/a es un trabajador que representa a sus compañeros/as ante el sindicato y ante el empleador, por lo tanto es clave para la organización de los trabajadores. La tarea del delegado es seguramente, una de las posiciones de representación más importante, estimulante y exigente en el conjunto de los **trabajadores organizados**, porque esta en **la primera línea de defensa de los derechos laborales**, por un trabajo digno y una remuneración justa. El delegado es la persona que sus compañeros ven todos los días en su lugar de trabajo. Otro rol que lo destaca es su calidad de co-responsable en la confianza que se establece entre los trabajadores y el sindicato. Las opiniones que pueden tener los compañeros sobre la organización gremial – efectividad, organización, representatividad y transparencia – se basan en gran medida en la actuación del representante de base. **La fuerza del sindicato** es producto del delegado, es producto de su trabajo decidido y constante en el desempeño de su tarea como **dirigente, organizador, comunicador, representante, enlace, educador y protagonista en los conflictos**, así como en las soluciones. El delegado es un artesano de las relaciones laborales en los espacios de trabajo. Debe saber de la importancia de su labor tanto como divulgador o docente, ya que tendrá que trasladar a la organización las inquietudes y expectativas de los compañeros.

³⁵ Michel Foucault, 1991, Saber y verdad. Ediciones la Piqueta, España.

³⁶ Michel Foucault, 1975-76, Defender la sociedad. Fondo de la cultura económica. Argentina.

³⁷ M. Foucault. Microfísica del poder. 3ra Edición. Ediciones de La Piqueta. España 1991.

Micropolítica escolar: El lugar del delegado en la política escolar

Como pudimos observar en los párrafos anteriores ejercer la conducción se enlaza con desocultar el poder, y necesariamente desencadena acciones al entrar en las situaciones que se presentan en su lugar de trabajo esto implica desarrollar una política, ojo que no hacerlo, operar desde lo no dicho también es llevar adelante una política. En este caso no estamos hablando de la política en términos abstractos y generales, en la medida en que nos acercamos al plano de la acción educativa, el discurso se vuelve acto, se materializa el poder y la lucha por el mismo. Un gran discurso acerca de la inclusión social se puede desvirtuar si quienes se ocupan de las becas escolares no se ocupan de militar por la obtención de este recurso, o no establecer criterios pedagógicos que nos permitan contener a los alumnos que vienen de sectores populares también opera en la misma dirección. Un espacio puente -entre la calle y la escuela-, carece de efectividad cuando al volver a la escuela el adolescente se encuentra con las mismas dificultades que lo dejaron afuera.

Como dice Inés Dussel, Foucault es un autor que a veces nos incomoda a los educadores, porque desmonta mucho de lo que fue la pedagogía moderna, le quita lo ingenuo, lo naif, la neutralidad, a la educación. También nos obliga a cuestionar nuestra tarea y nos obliga a posicionarnos en el juego de poder que se desarrolla en cada institución. Nos obliga a pensar, a revisar prácticas, a desconfiar de la normalidad o de la naturalización de las prácticas y esa es la potencialidad más interesante: generar pensamiento alrededor de lo pedagógico, de lo político y lo sindical.

Por Ej. El hecho de que ponga tanto énfasis en el cuerpo y el control y el poder que se ejerce sobre él, nos permite tanto analizar, un conjunto de situaciones que se producen en las escuelas respecto al largo de la pollera, el uso de la gorra, el largo del pelo, la forma de vestir, etc.

También nos permite ver que los controles respecto de los cuerpos han mutado, el control se ha vuelto menos visible, más sutil, la configuración de una estética respecto de cómo deberían ser los cuerpos, los cuerpos y su vinculación con el éxito en la vida, son otras maneras de control social, no es casual que las enfermedades asociadas al mantenimiento de una imagen del cuerpo se den en esta época y no en otra. La identificación del peligro y del delito asociado a los jóvenes, pensemos en hechos cotidianos “algunos GPS cuando se acercan a las barriadas populares, alerta una voz en español, cuidado esta ingresando en una zona peligrosa” de lo cual se deduce que los pobres son un peligro para la sociedad – de consumo-. El poder y el control operan de otra manera en estos tiempos y es por eso que no es tan fácil rebelarse contra lo que es fácil de visualizar. Mas adelante volveremos sobre este tema.

El delegado y el ejercicio de la crítica fundamentada

Foucault nos señala esta herramienta, que además es la más utilizada por los delegados que es “la crítica”. Para él, la crítica es una actitud política y moral, una manera de pensar, que llamaría simplemente el arte de no ser gobernado o, mejor aún, el arte de no ser gobernado de esa forma y a ese costo. Luego más explícitamente va a decir no ser *tan* gobernado. “Esto implica darse el derecho a cuestionar la verdad en sus efectos de poder en sus discursos de verdad. Entonces, la crítica será el arte de la insubordinación voluntaria (...) la desubjugación del sujeto en el contexto de lo que llamaría, en una palabra, la política de verdad.”³⁸

Pensamos que es necesario reflexionar respecto de la crítica como acto desde el lugar del trabajador intelectual que no esta al margen de la lucha.

Peter McLaren, nos alerta respecto de la dirección de la crítica y el pensamiento puesto en juego. Los efectos de las concepciones reproductivistas del sistema educativo, colocaron a los educadores críticos al margen de la escuela, debatiendo con el sistema capitalista y señalando a la escuela como una agencia reproductora de las relaciones de dominación. Esta automarginación de la escuela es también su apartamiento y toma de distancia de los trabajadores de la educación, hacemos esta salvedad en tanto nosotros somos sindicalistas del sector y hay toda una bibliografía que puede llevarnos a malas interpretaciones o a los determinismos, poco probables que nos ofrece “el estructuralismo”.

McLaren señala

³⁸ Graciela Frigerio/Diker.2005. Educar: ese acto político. El estante. Bs.As.

“Dicho en palabras simples, la teoría reproductiva de la escolaridad se ha convertido en algunas instancias en un modelo reactivo de análisis; en un modelo que recurrentemente simplifica en exceso la complejidad de la vida social y cultural. En última instancia, ignora la necesidad de crear un discurso teórico que trascienda los imperativos de la posibilidad dentro de las existentes configuraciones del poder capitalista. El mayor defecto de esa posición ha sido impedir a los educadores de izquierda el desarrollo de un lenguaje programático en el cual puedan teorizar para las escuelas. En cambio esos educadores radicales han teorizado primordialmente acerca de las escuelas. Al describir sobre las escuelas como agencias de dominación, no se han preocupado por tratar de construir enfoques nuevos y alternativos de la organización escolar, los currículum y las relaciones sociales en el aula.”³⁹

Algunas de las agrupaciones e incluso sindicatos docentes se encuentran encerradas en esa lógica y es interesante debatir con los compañeros al respecto.

Sería importante siguiendo al autor, tomar la tarea de desarrollar desde el sindicato una filosofía pública que integre los temas del poder, la política y la posibilidad con respecto al rol que las escuelas podrían desempeñar como esferas públicas y democráticas. Esto lo estamos sosteniendo desde el Foro por la Educación Pública, allí la UTE, tiene mayor responsabilidad en las acciones. Por eso es que el rol del delegado adquiere tanta relevancia en lo sindical, dado que también puede incidir en la organización política de la comunidad en donde realiza sus actividades: las luchas contra el Fino Palacios, Posse, las escuchas, el ataque a las abuelas de plaza de Mayo, la ley de medios nos tuvieron como unos de los principales actores. Anudar lo territorial con lo sindical es otra actividad del delegado recuerden que ampliar la red de relaciones que podamos construir es ampliar las condiciones para el ejercicio del poder.

En tal sentido se trata de “redefinir el verdadero rol que los maestros podrían desempeñar como críticos e intelectuales comprometidos, tanto en el aula como en un movimiento de cambio social más amplio. Peter McLaren sostiene,

“Se ha trabajado en torno a los maestros, no se los ha incluido –al menos parcialmente- como agentes auto-determinantes del cambio político y pedagógico. Por ejemplo, rara vez hemos tratado el rol que los maestros podrían desempeñar en alianza con los padres y otros como parte del movimiento educacional y social más amplio.”⁴⁰

Resulta significativo esto que señala McLaren: que no se les haya ocurrido esta vinculación, lo cierto es que muy pocas instituciones como la escuela, genera un vínculo a 7 o 5 años con los padres, creo que en la Marcha Blanca y la resistencia a la Ley Federal se pudo evidenciar que estas vinculaciones se expresan en acciones políticas de contundencia. No obstante es interesante retomar este aspecto como una tarea que el delegado debe privilegiar, no solo como referente de los trabajadores docentes sino como un actor político dentro del territorio donde trabaja.

El lugar del delegado en la observación para la acción

Como delegados, se trata de desnaturalizar el funcionamiento de la escuela. Pero en tanto organización en la que fuimos socializados se vuelve necesario tomar cierta distancia afectiva para revisar su funcionamiento, visualizarla como un lugar de trabajo, identificar los espacios de regulación de nuestra tarea, identificar los espacios de poder, revisar las condiciones de trabajo. Este trabajo de revisión no sólo nos resulta difícil a nosotros. Stephen Ball, en su libro la micropolítica escolar elabora un cuadro donde una mirada desde la sociología de la Educación enumera un conjunto de elementos que, vistos desde la micropolítica, significan algo distinto. Así nos presenta el siguiente cuadro:

Perspectiva de la Ciencia de la organización	Perspectiva micropolítica
Autoridad	Poder
Coherencia de metas	Diversidad de metas
Neutralidad ideológica	Disputa ideológica

³⁹ McLaren, Peter.2003. Pedagogía, identidad y poder. Homosapiens. Rosario

⁴⁰ McLaren, Peter.2003. Pedagogía, identidad y poder. Homosapiens. Rosario

Consenso	Conflicto
Motivaciones	Intereses
Toma de decisiones	Actividad Política
Consentimiento	Control

El camino hacia la construcción de esta mirada sindical de la escuela, se vuelve a la vez esclarecedor para el conjunto, como así también una línea interesante de investigación acerca de cómo vemos nosotros los educadores la escuela, ¿porqué algunas escuelas se vuelven tan agobiantes?, generan tanto malestar, existe rotación permanente de los docentes y directivos. Algo del orden de lo no dicho está operando ahí, y nosotros tenemos ahí un trabajo de crítica, por dos razones: porque es nuestro lugar de trabajo y además porque es el espacio en donde socializar los saberes. Hagamos un ejercicio de cuestionamiento de criterios de verdad en el menemismo se asocio la “falta de preparación de los docentes a la baja de la calidad educativa” que pasaría si nosotros logramos imponer el criterio de verdad de que el desfinanciamiento de la escuela pública o el estado del edificio escolar o tal mejora laboral esta asociado a la Calidad Educativa, ¿cómo sería el sistema de Evaluación Nacional?

Muchas veces estas condiciones provocan deserción de aprender en los alumnos, pero son las mismas condiciones las que llevan a algunos compañeros a desertar de enseñar, a abandonar el desafío de provocar aprendizajes. El avance en nuestras condiciones de trabajo (en tanto condiciones para la enseñanza) implicará necesariamente mejores condiciones para generar esos aprendizajes en los niños y adolescentes, cuando luchamos tenemos que tener presente esta relación, porque es la que hace que los padres y la comunidad educativa estén con nosotros. Esta alianza Comunidad educativa – sindicalismo docente en la lucha por escuelas mejores es estratégica y decisiva en cualquiera de los conflictos que llevemos adelante sean tanto en el plano de la micropolítica de la escuela como a nivel sistema, en el ámbito de la ciudad.

“Ver lo social y lo educativo desde el ángulo del poder implica darle al conflicto, a las luchas y a las diversidades un lugar constitutivo en las tramas de experiencia y en la constitución de sujetos y no verlos como disfunciones, desvíos o circunstancias inesperadas”⁴¹.

Para cerrar este punto recuperamos un párrafo de Larrosa en “Experiencia y Pasión” creo que tenemos que recuperar la experiencia para analizarla y ponerle pasión a nuestra organización sindical, “La educación suele pensarse desde el punto de vista de la relación entre **ciencia y técnica** o, a veces, desde el punto de vista de la relación entre **teoría y práctica**. Si el par ciencia/técnica remite a una perspectiva positivista y cosificadora, el par teoría/práctica remite más bien a una perspectiva política y crítica. De hecho, sólo en esa última perspectiva tiene sentido la palabra "reflexión" y expresiones como "reflexión crítica", "reflexión sobre la práctica o en la práctica", "reflexión emancipadora", etc. Si en la primera alternativa, las personas que trabajan en educación son construidas como sujetos técnicos que aplican con mayor o menor eficacia las diversas tecnologías pedagógicas diseñadas por los científicos, los tecnólogos y los expertos, en la segunda alternativa, esas mismas personas aparecen como sujetos críticos que, armados de distintas estrategias reflexivas, se comprometen con mayor o menor éxito en prácticas educativas concebidas la mayoría de las veces desde una perspectiva política.”⁴²

¿Actuar desde qué lugar?

Volvemos aquí a uno de los planteos iniciales: el poder y la política no se aprenden sino que se comprenden en la acción, tomando como punto de partida la situación. De cualquier situación fluye, teniendo en cuenta el objetivo, qué es lo que hay que hacer para que marchemos desde esta situación en la que vivimos a ese objeto, que perseguimos. El camino surge de la experiencia de la situación y eso hay que mirarlo objetivamente. Es poner en movimiento la materia, directamente, y entonces de ahí va a salir el camino, camino único o camino múltiple, que es lo que uno busca entre las situaciones y el objetivo que persiguen.

Aunque suele ser bastante polémico a nivel académico, partir del análisis de situaciones, extraer situaciones de lo cotidiano para a partir de ellas generar un pensamiento y del conjunto de análisis de experiencias tal vez reconstruir lo que está pasando en un momento dado. Diego Sztulwark lo plantea como un camino que se propone “recuperar la

⁴¹ Dussel, Caruso.2001 .De Sarmiento a los Simpson. Aique Bs. As.

⁴² La Rosa. 2002. Experiencia y pasión.

noción de **situación**, partir de –precisamente- algunas situaciones concretas que no pretenden, ni pueden alzarse como modelo o guía, sino simplemente producir un intercambio sobre las claves de pensamiento que puedan ligarnos hoy a una actitud de investigación y creación en el espacio de la educación. El recorrido que proponemos, entonces, es aquel que intenta hacernos comprender algo más de las condiciones contemporáneas y de las operaciones subjetivas a partir de las que es posible hacer escuela.”

Esto no nos es novedoso, los plenarios de delegados se constituyen en verdaderos ámbitos de socialización de situaciones por la que está pasando la escuela, o las compañeras de gremiales cada vez que reciben un caso particular, ese caso se inscribe en una situación particular y es necesario resolver el caso en esa situación determinada. Si bien la sumatoria de casos, no determina nada, lo cierto es que es posible extraer tendencias de lo que está pasando en las escuelas, nos da elementos para el pensamiento del caso y también del conjunto y lo bueno es que se realiza en movimiento.

Quienes trabajamos como sindicalistas estamos en “situación”. Si bien tenemos que hacer el esfuerzo de tomar distancia de la misma para producir, extraer conocimiento, estamos obligados a entrar en la situación a operar con esos actores que no son anónimos, son trabajadores que se encuentran agobiados, a veces atrapados en una situación que produce malestar, y abordarla no solo desde el análisis, no se espera de nosotros un discurso más o menos coherente de lo que aquí ocurre, se espera de nosotros una toma de decisiones que provoque otra cosa de lo que ahí está ocurriendo, se pide que intervengamos en la situación y que conduzcamos el cambio necesario.

Operamos en una parte de la realidad y la intentamos modificar, por eso es que es necesario que nuestra capacidad de observación y reconstrucción o deconstrucción de la realidad sea nuestra principal herramienta. Un buen delegado es el que se mete en una situación para analizarla y conducir el pensamiento de la misma, pero también el que lleva a la acción para modificarla, recordemos que tanto el poder como la acción política solo existen en acto.

También nos obliga a pensar que los caminos para la resolución de cada situación no es uno ni único, sino múltiples, y que nuestro pensamiento sobre una situación abona a la solución de otras, no tanto en la forma que adquiere esa solución, sino en la metodología de pensamiento que estamos llevando adelante. El otro trabajo del sindicato es extraer del conjunto de situaciones un accionar común, lo cual implica otro ejercicio que es pensar el salto de tomar la situación de tal barrio, de tales distritos, para pensar la de la ciudad, porque operamos siempre en dos niveles uno situacional institucional y otro local más amplio.

El enfoque de construcción de la realidad de modo situacional es más cauto que los modelos de interpretación de la realidad que intentan obtener información para luego establecer generalizaciones más amplias.

Tenemos que tener plena conciencia del capitalismo con el cual no toca luchar en el aquí y ahora, está en proceso de mutación y por lo tanto se hacen menos evidentes sus modos de control y sujeción de los actores sociales y cuales son las mejores maneras de hacernos de la información necesaria para poder operar desde el sindicato.

Cambios en las subjetividades en el neocapitalismo

La globalización del capital provocó un conjunto de modificaciones de orden político, social y cultural nos interesa en este punto señalar algunas de ellas. Estas alteraciones se vivencian con mucha más intensidad en las grandes ciudades que en la periferia -en las comunidades semirurales o rurales-. Deleuze es quien retoma a Foucault para actualizar su teoría, para actualizar el enfoque alrededor de cómo se manifiesta el control y el poder en estos tiempos de capitalismo globalizado, nos aporta pistas para entender por donde pasa el control y en que consisten las nuevas formas de dominación.

En un artículo que denomina Post-scriptum sobre las sociedades de control Deleuze orienta nuestra mirada en otro sentido al del capitalismo estatal. En el capitalismo estatal las escuelas eran concebidas como instituciones análogas a las fábricas, los cuarteles, los manicomios, las familias, etc. Y operaban en la construcción de una subjetividad estatal, el disciplinamiento era la meta principal de este conjunto de instituciones. Si bien sus planteos nos permiten un nivel de análisis de cómo funcionaba el capitalismo estatal y por qué la escuela era importante en ese esquema. Recordemos que el pasaje de una institución de control a otra era la norma y la consigna en esta época “ningún cuerpo por fuera de ese control estatal”. ¿Pero qué cambios operan en el control y el ejercicio del poder en la actualidad? ¿Cómo impacta esta lógica en la institución escolar? ¿Qué políticas educativas – a nivel macro, a nivel micro- se promueven desde esta concepción?

Para poder debatir sobre estos cambios que se producen en la realidad se seleccionaron un conjunto de autores que toman el tema y la idea es que debatamos para ir construyendo respuestas, los autores analizan el capitalismo actual desde Europa o Estados Unidos, la idea es analizarlos desde nuestro territorio.

El polémico, Gilles Lipovetsky presenta estos cambios de la siguiente manera:

“Cuando un mismo proceso anexiona en movimiento sincrónico el conjunto de un sistema, es ilusorio querer reducirlo a una función local instrumental, aunque sea cierto que puede contribuir con eficacia a la reproducción o al aumento de la plusvalía. La hipótesis que se propone es otra: se trata de una mutación sociológica global que está en curso, una creación histórica próxima a lo que Castoriadis denomina “significación imaginaria central”, combinación sinérgica de organizaciones y de significaciones, de acciones y valores, iniciada a partir de los años veinte –sólo las esferas artísticas y psicoanalíticas la anticiparon en algunos decenios –, y que no cesa de ampliar sus efectos desde la Segunda Guerra Mundial.

Negativamente, el proceso de personalización remite a la fractura de la socialización disciplinaria; positivamente, corresponde a la elaboración de una sociedad flexible basada en la información y en la estimulación de las necesidades, el sexo y la asunción de los “factores humanos”, en el culto a lo natural, a la cordialidad y al sentido del humor. Así opera el proceso de personalización, nueva manera para la sociedad de organizarse y orientarse, nuevo modo de gestionar los comportamientos, no ya por la tiranía de los detalles sino por el mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posibles, con el mínimo de austeridad y el máximo deseo, con la menor represión y la mayor comprensión posible. Proceso de personalización en la medida en que las instituciones desde este momento se adaptan a las motivaciones y deseos, incitan a la participación, habilitan el tiempo libre y el ocio, manifiestan una misma tendencia a la humanización, a la diversificación, a la psicologización de las modalidades de la socialización: después de la educación autoritaria y mecánica, el régimen homeopático y cibernético; después de la administración imperativa, la programación opcional, a la carta.”⁴³

En tanto que Deleuze plantea los cambios más particularmente en torno a las relaciones del trabajo y la sustitución de la fábrica por la empresa.

“Los encierros son moldes o moldeados diferentes, mientras que los controles constituyen una modulación, como una suerte de moldeado autodeformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya malla varía en cada punto. Se puede apreciar sin dificultad en los problemas de los salarios: la fábrica era un cuerpo cuyas fuerzas interiores debían alcanzar un punto de equilibrio, lo más alto posible para la producción, lo más bajo posible para los salarios; en una sociedad de control, la fábrica es sustituida por la empresa, y la empresa es un alma, es etérea. Es cierto que ya la fábrica utilizaba el sistema de las primas y los incentivos, pero la empresa se esfuerza con mayor profundidad para imponer una modulación de cada salario, en estados siempre metaestables que admiten confrontaciones, concursos y premios extremadamente cómicos. El éxito de los concursos televisivos más estúpidos se debe a que expresan adecuadamente la situación de las empresas. La fábrica hacía de los individuos un cuerpo, con la doble ventaja de que, de este modo, el patrono podía vigilar cada uno de los elementos que formaban la masa y los sindicatos podían movilizar a toda una masa de resistentes. La empresa, en cambio, instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente. El principio modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tienta incluso a la enseñanza pública: de hecho, igual que la empresa, toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa.”⁴⁴

No obstante considera al igual que Lipovetsky en que el salto de un sistema de producción obedece a una mutación de ciclos de producción, un cambio en la lógica.

“No es solamente una evolución tecnológica, es una profunda mutación del capitalismo. Una mutación ya bien conocida y que puede resumirse de este modo: el capitalismo del siglo XIX es un capitalismo de concentración, tanto en cuanto a la producción como en cuanto a la propiedad. Erige, pues, la fábrica como centro de encierro, ya que el capitalista no es sólo el propietario de los medios de producción sino también, en algunos casos, el propietario de otros centros concebidos analógicamente (las casas donde viven los obreros, las escuelas). En cuanto al mercado, su conquista procede tanto por especialización como por colonización, o bien mediante el abaratamiento de los costes de producción. Pero, en la actual situación, el capitalismo ya no se concentra en la producción, a menudo relegada a la periferia tercermundista, incluso en la compleja forma de la producción textil, metalúrgica o petrolífera. Es un capitalismo de superproducción. Ya no compra materias primas ni vende productos terminados o procede al montaje de piezas sueltas. Lo que intenta vender son servicios, lo que quiere comprar son acciones. No es un capitalismo de producción sino de productos, es decir, de ventas o de mercados”⁴⁵.

En los cambios y mutaciones el capitalismo mantiene algunas invariantes: su capacidad de control y el sometimiento a la pobreza extrema en gran parte de la población.

⁴³ Gilles Lipovetsky. 1986. La era del vacío. Anagrama. Barcelona

⁴⁴ Gilles Deleuze. 1999. Post-scriptum sobre las sociedades de control. Éditions de Minuit, París

⁴⁵ Gilles Deleuze. 1999. Post-scriptum sobre las sociedades de control. Éditions de Minuit, París

Un mercado se conquista cuando se adquiere su control, no mediante la formación de una disciplina; se conquista cuando se pueden fijar los precios, no cuando se abaratan los costes de producción; se conquista mediante la transformación de los productos, no mediante la especialización de la producción. La corrupción se eleva entonces a una nueva potencia. El departamento de ventas se ha convertido en el centro, en el "alma", lo que supone una de las noticias más terribles del mundo. Ahora, el instrumento de control social es el marketing, y en él se forma la raza descarada de nuestros dueños. El control se ejerce a corto plazo y mediante una rotación rápida, aunque también de forma continua e ilimitada, mientras que la disciplina tenía una larga duración, infinita y discontinua. El hombre ya no está encerrado sino endeudado. Sin duda, una constante del capitalismo sigue siendo la extrema miseria de las tres cuartas partes de la humanidad, demasiado pobres para endeudarlas, demasiado numerosas para encerrarlas: el control no tendrá que afrontar únicamente la cuestión de la difuminación de las fronteras, sino también la de los disturbios en los suburbios y guetos".

En el nuevo capitalismo, la concepción del trabajo ha cambiado radicalmente. En la actualidad vivimos en un ámbito laboral nuevo. En lugar de una rutina estable, de una carrera predecible, de la adhesión a una empresa a la que se era leal y que a cambio ofrecía un puesto de trabajo estable, los trabajadores se enfrentan a un mercado laboral flexible, a empresas estructuralmente dinámicas con periódicos e imprevisibles reajustes de plantilla, a exigencias de movilidad absoluta.

Este nuevo ámbito laboral se caracteriza por la transitoriedad, innovación y proyectos a corto plazo. Pero, como señala, Richard Sennett:

"en la sociedad occidental, en la que somos lo que hacemos y el trabajo siempre ha sido considerado un factor fundamental para la formación del carácter y la constitución de la identidad, este nuevo escenario laboral, a pesar de propiciar una economía más dinámica, puede afectarnos profundamente, al atacar las nociones de permanencia, confianza en los otros, integridad y compromiso, que hacían que hasta el trabajo más rutinario fuera un elemento organizador fundamental en la vida de los individuos y, por consiguiente, en su inserción con la comunidad".

Siguiendo esta línea de análisis, Sennett plantea que "el capitalismo del corto plazo amenaza con corroer el carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible".

La nueva consigna del capitalismo "nada a largo plazo" desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento.

En nuestro tiempo, la nueva economía política traiciona este deseo personal de libertad, tal como lo afirma Sennett, "la repugnancia a la rutina burocrática y la búsqueda de la flexibilidad han producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear las condiciones de liberación".

Por otro lado, los miedos, ansiedades y aflicciones contemporáneas deben ser sufridos en soledad. No se suman, no se acumulan hasta convertirse en una causa común, ni tienen un discurso específico, y menos aún evidente. Bourdieu concluye en su trabajo "La Miseria del mundo", que "los cambios recientes han roto las bases de la antigua solidaridad y que el consecuente desencanto va de la mano con la desaparición del espíritu de la militancia y la participación política"

Lipovetsky llama a estas sociedades "posmoralista": Esto es lo que podemos ver por la tele todos los días es una cultura de extremos en tanto que quienes tienen el poder y el dinero no quieren ningún tipo de límite (ver diálogo entre Biolcati y M. Grondona, ellos dos en la tele decidiendo quien sería el presidente/ o el caso Nobles y su relación con la manipulación de la justicia) entendemos por ella una sociedad que repudia la retórica del deber austero, integral, maniqueo y, paralelamente, corona los derechos individuales a la autonomía, al deseo, a la felicidad.

Sociedad desvalijada en su trasfondo de prédicas maximalistas y que sólo otorga crédito a las normas indoloras de la vida ética. Por eso no existe ninguna contradicción entre el nuevo período de éxito de la temática ética y la lógica posmoralista, ética elegida que no ordena ningún sacrificio mayor, ningún arrancarse de sí mismo. Pero que paralelamente no elimina ni las cruzadas «fundamentalistas» ni la legitimidad de las legislaciones hiperrepresivas o virtuosas (droga, pena de muerte, aborto, censura, extremismo higienista) lo podemos ver también por TV cuando se habla de los jóvenes de sectores populares, la baja de imputabilidad o la pena de muerte.

¿Cómo se introducen estos cambios en la política educativa? ¿Cómo afectan en el ámbito escolar?

Es posible establecer cierto parentesco entre los fenómenos presentados por Deleuze y Sennet con las políticas educativas de las últimas décadas en la reforma educativa de los 90 se focalizaron excesivamente en el denominado "factor docente". Esto produjo una serie de discursos y programas, cuyos rasgos más salientes han sido:

- La hiper-responsabilización de los docentes por los cambios a lograr que condujo a la sobrecarga de demandas en contextos de difícil implementación y con recursos escasos.
- La desautorización de los docentes como agentes legítimos y responsables de la tarea de transmisión cultural al ubicarlos en el lugar del no-saber, sujetos del déficit a los que hay que capacitar.
- El predominio de una "lógica instrumental" de la capacitación que limita su agenda al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo.

La operación se concentró en la puesta en marcha de modelos carenciales e instrumentales, centrados exclusivamente en el conocimiento experto y en la transmisión unidireccional, que conciben al docente como sujeto de déficit, incapaz, que debe ser reconvertido. También el cambio de época afectó a la mirada sobre la escuela Dubet (2004) muestra cómo la erosión de los principios y valores fundantes de la escolarización moderna trajeron aparejado el cuestionamiento de la autoridad y de la función del docente. Ahora los maestros se encuentran solos, frente a un nuevo tipo de alumno, desprovistos de la protección y legitimidad que otrora le proporcionaba el Estado-Nación y del apoyo de la sociedad que antes confiaba en la escuela como agente igualador, civilizador y transformador.

El desacople de la educación con un proyecto a largo plazo, a su valoración en la historia personal, su vínculo con la movilidad social, provocaron cambios respecto de estar en la escuela, nuevamente Lipovetsky realiza la siguiente descripción:

"La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado situado en el mismo plano que el de los medios de comunicación. La enseñanza se ha convertido en apatía escolar, mezcla de atención dispersada y escepticismo. Es ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el aburrimiento de los escolares.

De manera que hay que innovar a cualquier precio: siempre más liberalismo, participación, investigación pedagógica y ahí está el escándalo, puesto que cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, y estos la deshabitan sin ruido ni jaleo dejan a ese lugar vacío como desierto."⁴⁶

Les proponemos que debatan sobre este escenario, en los talleres, que lleven esta inquietud a las escuelas, que la revisemos con nuestros alumnos. Nosotros hoy estamos asistiendo a ver la película del 2001, salvo que en vez de ser Argentina la protagonista es España y Grecia. Reconstruir la noción de Estado, de intervención Estatal, de fortalecimiento de las organizaciones populares y por sobre todos estas acciones la Organización y Unidad de los trabajadores, de los Obreros, de los Desocupados, de las Centrales de trabajadores, la Unidad de los gobiernos democráticos de Latinoamérica podrán atenuar, no sin combate, los efectos del mercado y de esta concepción de capitalismo salvaje.

Carlos Ruiz⁴⁷

⁴⁶ Gilles Lipovetsky. La Era del Vacío. Anagrama. Barcelona 1986

⁴⁷ Maestro, Lic. en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como Secretario Académico de la Tecnicatura Superior en Educación y Pedagogía Social con Orientación en DD.HH. de la UTE.

BIBLIOGRAFÍA

Max Weber, El político y el científico. Ciencia política alianza editora.1967

Michel Foucault, Saber y verdad. Ediciones la Piqueta, España.1991

Michel Foucault, Defender la sociedad. Fondo de la cultura económica. Argentina, 1976

Michel Foucault, Microfísica del poder. 3ra Edición. Ediciones de La Piqueta. España 1991.

Frigerio, Graciela; Diker Gabriela, Educar: ese acto político, El estante, Buenos Aires, 2005

McLaren, Peter, Pedagogía, identidad y poder. Homosapiens. Rosario. 2003

Dussel, Caruso, De Sarmiento a los Simpson. Aique. Buenos Aires. 2001

Larrosa Jorge, Experiencia y pasión, Paidós, 2002

Gilles Deleuze, Post-scriptum sobre las sociedades de control. Éditions de Minuit, París. 1999

Gilles Lipovetsky, La Era del Vacío. Anagrama. Barcelona .1986

ESCUELA, ARTE y CULTURA

“La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados "ignorantes" son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una "cultura del silencio"”

Paulo Freire

Podemos afirmar que un gran cambio social y pedagógico acompañó el pasaje del SXIX al SXX, dicha transformación fue la expansión global, en términos occidentales de la escuela como forma hegemónica. La modernidad irradiaba en occidente y a su paso iba dejando escuelas. Desde una mirada crítica podemos realizar una doble lectura, al decir que la escuela es a la vez una conquista social de características igualadoras, pero también constituyó *“un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes, de características homogeneizadoras, que significó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación entre otros efectos”*⁴⁸

Para Pablo Pineau algunos elementos o piezas que se fueron ensamblando para conformar la escuela moderna y que dieron lugar a un espacio contradictorio y complejo, que ordenó el campo pedagógico, y supo imponer nuevas “reglas”, estas fueron: la homología entre la escolaridad y otros proyectos educativos, la matriz eclesial, la regulación artificial, el uso específico de espacio y tiempo, la pertenencia a un espacio mayor, la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, la generación de dispositivos específicos de disciplinamientos, la conformación de currículo y prácticas universales, la descontextualización del contenido académico y la creación del contenido escolar, la creación del sistema de acreditación, sanción y evaluación escolar, y la generación de una oferta y demanda específica, entre otros.

Para el presente espacio de reflexión vamos a abordar algunos de estos elementos referidos a los dispositivos disciplinarios con el propósito de analizar la funcionalidad de la escuela moderna al sistema capitalista dominante, y las nuevas subjetividades necesarias, el alejamiento de la escuela del espacio hacedor de conocimiento y cultura, por el disciplinario modernizador, comparando otras manifestaciones y otros espacios culturales, como el arte, que intentaron y construyeron espacios resistentes y críticos a dicho sistema dominante. El período de abordaje es fines del SXIX a fines del XX. Nos asomaremos a las diferentes etapas de mutación del capitalismo intentando cumplimentar el rol de la escuela, sus cambios, continuidades y rupturas.

Arte y escuela: “Entre la ruptura, la resistencia y la emancipación”

“El hombre que se subleva es, en definitiva inexplicable”

Michel Foucault

En los tiempos de la modernidad fundadora, la razón iluminaba la verdad en un sistema armónico, dicha verdad estaba garantizada por la autonomía, la neutralidad y la independencia, todos comprometidos con el “hecho científico”

Dicho paradigma moderno representado en nuestro país por la elite terrateniente de clara alianza política con las burguesías europeas a fines del SXIX, tuvo su matriz social, política y económica de inspiración en la Europa moderna. El continente europeo de finales del XVIII y principios del XIX constituye el momento y el espacio fundacional de una nueva sociedad, la disciplinaria.

El nacimiento de la disciplina del cuerpo, forma un vínculo que en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo en términos de utilidad y disminuye esas fuerzas en términos políticos de obediencia. En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de

⁴⁸ Pineau Pablo y otros, La máquina de educar, Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Paidós, 2005, P 28

augmentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta.

El poder disciplinario de los tiempos modernos inaugura un castigo permanente y silencioso que opera en los cuerpos y en las mentes con la finalidad de producir sujetos domesticados. Esta nueva tecnología de poder obedece a una causalidad múltiple. Una economía potenciada, un sistema capitalista en desarrollo, y el incremento demográfico del siglo XVIII, que llevó a plantear a las clases burguesas europeas un doble problema: la ilegalidad de los cuerpos que se traslada hacia los bienes (delincuencia), e irrumpe la amenaza de la pérdida del control de las viejas técnicas penales de encauzamiento y castigo.

El pasaje del castigo del Antiguo Régimen al del orden Burgués no constituye un sistema humanitario más “débil”, más “humano” sino una tecnología acorde con los nuevos requerimientos, una justicia capilar que penetrará hasta los últimos resquicios del cuerpo social. Lo que se perfila es sin duda, un “respeto” nuevo a la humanidad de los condenados, una tendencia a una justicia más “sutil”, una división en zonas más estrechas del cuerpo social.

El proceso de ordenamiento de las sociedades llevó a la reforma y la reorganización del sistema judicial y penal que instauró el pasaje de la indagación, procedimiento por el cual se trataba de saber lo ocurrido, por uno totalmente distinto, no se trata de reconstruir un acontecimiento se trata de vigilar sin interrupción, imponiendo un régimen de sospecha permanente sobre los sujetos.

En el seno de estas transformaciones surgirá la prisión sustituyendo otras formas de castigo - la deportación (expulsión de las personas, exilio), los mecanismos para provocar escándalos, vergüenza y humillación, el trabajo forzado (como forma de reparación del orden social) y la antigua pena del Talión-. Pero, el éxito de la prisión no se instala en estos objetivos explícitos sino en la puesta en marcha de una tecnología eficaz de poder, “las disciplinas”: “Conjunto de técnicas de control corporal que apuntan a una cuadrícula del espacio y del tiempo buscado, con la mayor economía, reducir la fuerza del cuerpo en tanto fuerza política y maximizarla como fuerza económica. De allí en más, un espacio analítico, celular y aun colmenar permitirá, dentro de una sociedad compleja y confusa, ubicar, clasificar y, por fin, vigilar y castigar, es decir, la disciplina es una economía política del detalle que produce “individuos” Jeremías Bentham, plasma este modelo de vigilancia social construyendo esta idea a partir de una metáfora de la sociedad que la denomina “Panóptico”, que podemos definirla como: Una forma arquitectónica que permite un tipo de poder del “espíritu sobre el espíritu”, una especie de institución que vale tanto para las escuelas como para los hospitales, las prisiones, los reformatorios, los hospicios o las fábricas⁴⁹

Dicho modelo panóptico se instala en todas las institucionalidades modernas, las mismas se convierten en el esquema disciplinario a seguir. La arquitectura panóptica se transforma, trasciende lo material y pasa a conformar un esquema de normas y reglas sociales, con el fin de disciplinar conductas y acciones, doblegar culturas, homogeneizar sociedades. En la llamada modernidad, a partir de la construcción del Estado moderno, los procesos jurídicos, educativos, carcelarios, laborales médicos, policiales, etc, logran atrapar en sus matrices a cada persona, que queda así, “sujetada” a dicha matriz y a dicho Estado. En este proceso, donde la escuela tiene un papel central de disciplinamiento y “domesticación” homogeneizadora, el patrón de medida será “la norma”, el que no la cumpla será individualizado mucho más que el resto que cumple dicha norma. Lo “normal” para la, modernidad es ser “sano”. El sujeto enfermo o anormal, debe ser auscultado, examinado, apartado; lo normal, lo que corresponde es cumplir las leyes. Si se las viola deberá ser encerrado, controlado, sufrirá el acecho, la vigilancia y el castigo. Para lograr dicha normalidad la escuela deberá cumplir su “sueño” epopéyico” de homogeneización, su búsqueda civilizadora permanente⁵⁰

⁴⁹ El panóptico es un centro penitenciario ideal diseñado por el filósofo Jeremy Bentham en 1791. El concepto de este diseño permite a un vigilante observar (*optición*) a todos (*pan-*) los prisioneros sin que éstos puedan saber si están siendo observados o no. La estructura de la prisión incorpora una torre de vigilancia en el centro de un edificio anular que está dividido en celdas. Cada una de estas celdas comprende una superficie tal que permite tener dos ventanas: una exterior para que entre la luz y otra interior dirigida hacia la torre de vigilancia. Los ocupantes de las celdas se encontrarían aislados unos de otros por paredes y sujetos al escrutinio colectivo e individual de un vigilante en la torre que permanecería oculto. Para ello, Bentham no sólo imaginó persianas vecinas en las ventanas de la torre de observación, sino también conexiones laberínticas entre las salas de la torre para evitar destellos de luz o ruido que pudieran delatar la presencia de un observador. De acuerdo con el diseño de Bentham, este sería un diseño más barato que el de las prisiones de su época, ya que requiere menos empleados. Puesto que los vigilantes no pueden ser vistos, no sería necesario que estuvieran trabajando todo el tiempo, dejando la labor de la observación por instantes. Aunque el diseño tuvo efectos limitados en las cárceles de la época de Bentham, se vio como un desarrollo importante. Así, Michel Foucault (en *Vigilar y castigar*) consideró el diseño como un ejemplo de una nueva tecnología de observación que trascendería al Ejército, a la educación y a las fábricas.

⁵⁰ “La escuela es la gran antorcha colocada en medio de la tinieblas de la ignorancia; en su recinto están los maestros, apóstoles de la ciencia, encargados de reunir en torno a ellos a los niños para disipar, con la luz de la verdad, las sombras que oscurecen las inteligencias sin cultivo, y enseñarles a distinguir el bien del mal, grabando en sus corazones los medios de practicar la virtud y huir del vicio. La escuela es el templo del la patria, en el que vuestros cariñosos maestros os enseñan los hechos gloriosos de nuestros ilustres antepasados, en ella hay erigidos altares a los grandes próceres (...)” Ferreira Juan, *El libro de los niños*, Buenos Aires, Ivaldi y Cecchi, 1901 pp 16-7. Citado en *La máquina cultural*. Maestras, traductores y vanguardistas, Ariel, 1998 p.19.

En la sociedad disciplinaria penetrada y reticulada por normas, cada institución y en especial la escuela por su labor socializadora, determina lo que es normal, lo que está bien y lo que está mal. Cada institución particulariza de acuerdo a sus características propias, la escuela moderna, la escuela "Normal" además de sus normas para el adentro institucional, transmitía normas hacia otros espacios institucionales, al cumplir la función de producir sujetos sociales, es decir "ciudadanía moderna" En esta escuela constructora de nacionalidad, y más en la Argentina de fines del SXIX y comienzos de SXX, donde la elite gobernante tenía el propósito de cumplir con dicha "epopeya", la de civilizar a los "bárbaros" indios y gauchos, asumía, dentro de su política inmigratoria, la integración de numerosa población extranjera. El hombre argentino, el nuevo ciudadano se convierte así en una pieza de la maquinaria social. Este dispositivo se materializa en el llamado "panoptismo" social, donde todo se ve, donde todo debe ser controlado por medio de un conjunto de técnicas, es decir se pone en marcha un cuerpo de procedimientos y de saber, de recetas y datos.

La escuela se convierte en un espacio central en la transmisión del discurso y la palabra, "el discurso no es una delgada superficie de contacto, o de enfrentamiento entre una realidad y una lengua, sino un conjunto de reglas adecuadas a una práctica que definen el régimen de los objetos. No la existencia de una realidad "per se"⁵¹ De este modo las distintas formaciones discursivas y el modo de enunciarlas, el régimen de objetos y conceptos, los enunciados, los discursos "serios" o "verdaderos", lo son a partir de un "corpus institucional" y de "saber", en este caso conformado por la escuela y el sistema educativo perteneciente a un Estado, en este caso de elite, podemos decir oligárquico terrateniente. Todo discurso se impone según un juego de contrastes, comparaciones, de aceptaciones y prohibiciones, los mismos excluyen un sujeto previo a la enunciación, de acuerdo a los intereses que representa. Nunca un discurso es totalmente original, ni imprevisto, se lo prepara o "acuna" para imponerlo cuando surja un orden preestablecido que se mantiene a la espera.

Siguiendo esta mirada podemos decir que no hay discurso sin "poder", ni hay discurso sin "deseo". El discurso es el lugar del deseo, pero en él hay ambigüedad, subjetividad, ahí está la institución para censurar y también para dar seguridad y contención haciéndonos saber que nuestro discurso está en el orden de la legalidad, de lo "correcto". La institución "contiene" el discurso mientras marca los límites. La institucionalidad moderna asimila y direcciona los discursos al orden dominante, y pone límites al deseo.

En toda sociedad la palabra, su producción está controlada y distribuida por procedimientos, la función de esos procedimientos es evitar peligros, conjurar poderes, manejar lo azaroso, estos son procedimientos de "exclusión". Los mismos desechan aquellas "palabras" que discuten o tornan peligroso el poder que representan. Todo discurso constituye una estructura coherente que siempre retorna a unas palabras y excluye otras, a veces para siempre.

Para Foucault, filósofo e historiador francés, estudioso de los sistemas de vigilancia y disciplinamiento modernos, la escuela, el sistema educativo moderno, cumple una clara función de exclusión, quizá la más abarcativa: "El sistema de educación de una sociedad es una forma policíaca de adecuación social de los discursos y de modificaciones posibles de los mismos. La educación es la encargada de distribuir, permitir y prohibir discursos. La impronta que la educación va fijando en los discursos es la que surge del intrincado juego de las fuerzas de poder y los estratos del saber. Aunque saber y poder interactúan dinámicamente, el último adquiere cierta prioridad sobre el primero"⁵²

En este breve recorrido por el ideario y las políticas fundadoras de la modernidad intentamos asomarnos al entendimiento de nuestra matriz escolar que caracterizó aquellos primeros tiempos constructores del Estado Nación argentino. "La utilización del espacio y del tiempo educativos para generar y disciplinar sujetos sociales, fue una estrategia integrante de la concepción sarmientina, usada intensamente por las generaciones posteriores al 80' que la convirtieron en una operación de control social (...) Así desde el sistema escolar los positivistas elaboraron estrategias normalizadoras cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno, capaz de sustituir, al menos superficialmente el discurso pedagógico eclesiástico, y los discursos pedagógicos familiares y de clase del hijo del inmigrante. Disciplinar era, a fines del SXIX y principios del SXX una tarea creativa (...) para la sujeción del educando se eligió la vía de la imposición disciplinaria. Se trataba de una operación que exige como señala Foucault del uso de varias técnicas. Se utilizaron varias de ellas para la distribución de los individuos y los grupos en el espacio de lo político, lo físico y psicológico. Entre las cuales puede destacarse la técnica de la clausura. Imaginando formas de encerrar aislar, eliminar conexiones con otros (...) que eran disonantes con el perfil escolar-futuro ciudadano, elegido por la clase dirigente (...) Si la barbarie era una abstracción y una repetición constante de elementos, se requería definir los contenidos que se le adjudicaran para construir barreras política-culturales que impidieran su difusión. Sería necesario definir las distancias, los límites y los matices. No bastaría con las cárceles para los anarquistas, los ladrones y los asesinos, sería necesario crear una escala más elaborada de categorías

⁵¹ Foucault Michel, La arqueología del saber, México, Siglo XXI, 1984, P 80

⁵² Díaz Esther, La filosofía de Michel Foucault, Biblos, 2005, 3era Edición, P 81.

sociales, afinar los mecanismos de distinción y reclasificación de los sujetos sociales ingresantes a la maquinaria escolar, dentro del sistema de enseñanza y diseñar los caminos de salida y sus destinos finales”⁵³

En esos tiempos disciplinarios la escuela formaba ciudadanos “aptos” y “sanos”, pero las grietas fueron asomando en la sociedad y también en la escuela.

En este breve trabajo nos proponemos recorrer los puntos de ruptura en dicha sociedad, aquellos nudos que permitieron abrir grietas en el entramado y sólido tejido social moderno. Para eso nos asomaremos en las distintas expresiones culturales que supieron atravesar los idearios epocales.. Creemos que en el arte y en otras expresiones culturales, se suelen potenciar los cambios y las rupturas más dinámicamente que en los “sólidos” muros institucionales.

Como una especie de dialéctica indomable los idearios suelen romper dichos muros, y eso es lo inexplicable⁵⁴

Arte y Modernidad o El arte como grito inexplicable.

¡El sueño de la razón produce monstruos!

Goya

“El arte plebeyo estaba a punto de conquistar el mundo (...) Esta conquista constituye el acontecimiento más importante en la cultura del SXX”

Eric Hobsbawm

El artista en la modernidad (que hemos descripto en sus idearios, métodos y técnicas brevemente con anterioridad) manifiesta su arte con toda la densidad de su época, de su tiempo, y de su historia. Todo tiene peso para él, lo que dice, lo que pinta y expresa en su obra, lo que él dice en su tela, lo que ella dice de él y de su tiempo. Los tiempos de la invasión a la España monárquica a principios del SXIX, que tanto tuvo que ver con nuestra revolución de mayo, es decir con nuestro origen como nación, los horrores de dicha guerra pintados por Goya, expresan un devenir terrible del devenir histórico. El artista dibuja y pinta una historia con esencialidad, con sentido, con un sentido horroroso e intenso, un sentido que para transmitirse debía ser pintado por un gran artista, comprometido con una idea, un artista exaltado ante los crímenes y la locura de la guerra, de la invasión. Su arte extrae el sentido de la historia misma que sufre en carne propia, como uno más, sin serlo. Sus imágenes en la tela nos muestran fusilamientos, gritos, angustias, monstruos enormes, ¿reales? Los que mueren, mueren, sufren el desastre, y él (artista, en este caso Goya) dibuja y pinta, convirtiéndose así en testigo a gritos de su tiempo y de su historia, dejando huellas de su momento histórico, de la invasión, arriesgando.⁵⁵

Podemos correr a los comienzos embrionarios de la modernidad tratada, al SXVII. Diego Velázquez era el pintor de cámara de la corte de Felipe IV, rey de España, también llamado *el Grande* o *el Rey Planeta*, cuando pinta *Las Meninas*, una obra que en sí misma plasma una ruptura primera y central en la historia del antiguo régimen y el comienzo de los nuevos tiempos por venir, es decir con la modernidad naciente. Velázquez en dicha obra pone el ojo del pintor, es decir la cámara del cineasta contemporáneo, en el lugar donde se produce el derrocamiento de la pareja real (Felipe y Mariana) la tela muestra a Velázquez como el protagonista de la obra, al pintor, al hacedor, al artista, él en el centro mira al espectador, desafiante.

Velázquez se encuentra pensativo y observa los modelos que se dispone a pintar. Nosotros podemos ser esos modelos ya que somos contemplados por Velázquez. Sin embargo, los reyes Felipe IV y Mariana, a quienes vemos reflejados en el espejo del fondo, son las personas que el pintor retrata.

Velázquez se encuentra a la izquierda del cuadro con un pincel en la mano derecha y la paleta con los demás pinceles en la izquierda. Está preparado para pintar los modelos que se encuentran delante de él. A un costado

⁵³ Puiggrós Adriana, Sujetos, Historia de la Educación en la Argentina Tomo I, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Galerna, 1990, P 116.

⁵⁴ “El hombre que se subleva es, en definitiva inexplicable”

Extraído de Foucault Michel, Seguridad, Territorio, Población, Curso de Collège de France (1977-1978), Fondo de Cultura Económica, 2006, P 430

⁵⁵ Es Goya quien desde el abismo de la tragedia de la resistencia española dice una frase que toda la posmodernidad hará suya (...) ¡El sueño de la razón produce monstruos! (...) Toda la dialéctica de la Ilustración (esa teleología que lleva de las luces a Auschwitz) Está en la frase de Goya!

Extraído de Feinmann José Pablo, La filosofía y el barro de la historia, Planeta, 2008, P 667

podemos ver a la Infanta Margarita rodeada de meninas, de cortesanos y de enanos. A su vez, enfrente de él está la parte posterior del lienzo sobre un caballete.

En el fondo un visitante está en las escaleras, no sabemos si viene o se va. Lleva un sombrero en la mano y la luz que viene de la ventana es de tal intensidad que hace brillar la escalera, la puerta y la persona de este visitante (que podríamos ser nosotros representados en el cuadro).

Colgado en la pared un espejo que refleja la luz y allí aparece la imagen del rey y la reina. Lo que no puede saberse es si están quietos posando para Velázquez, o si entran en ese momento en la habitación.

Según cuentan algunos autores, ese espejo engaña y confunde creando espacios ilusorios donde se crea una interrelación tan estrecha entre lo pintado y lo real que resulta difícil distinguirlos.

Lo central es que los reyes no son visibles, no están en el cuadro, solo se reflejan en un espejo en el fondo, en el espejo están los reyes, como un reflejo, no como la realidad central. Los reyes son los soberanos, él en la acción los está pintando, pero lo que el artista pinta es lo que los soberanos ven, pero no a ellos. Si el espejo reflejara un jarrón, sabríamos que el cuadro sería del objeto "jarrón", pero en el espejo reflejado están los reyes. Velázquez los está pintando pero los expulsa del cuadro. En La Meninas se ve el rostro desafiante del artista mirando a los soberanos, el artista los expulsa de la obra, los ha derrotado, de esta forma es derrocada la monarquía.

Ha nacido el hombre y surge la modernidad.

Velázquez es el pintor de cámara real, pero no solo eso, pertenece a una clase en ascenso la burguesía. Las Meninas son pintadas en 1656, la burguesía derrocaría a la monarquía en 1789 en la gran Revolución Francesa dando comienzo político a la modernidad.

A mediados del SXIX la dinámica de la utopía moderna basada en el progreso y la conquista del mundo material comenzaría a agrietarse, las ideas marxistas, socialistas y anarquistas, es decir, la posibilidad del poder del proletariado pondrían freno a la modernidad burguesa capitalista, nacía una nueva mirada crítica moderna, con ella se empañaba el presente burgués.

Podemos decir que la crisis que experimentó la sociedad burguesa entre 1870 y 1914 se refleja en la ruptura dentro del espacio de las artes. El arte reaccionó mediante un salto adelante hacia la innovación y la experimentación.

Se suele decir desde los historiadores y especialistas del arte que el Impresionismo no es propiamente un ismo de vanguardia, sino un antecedente contra el que reaccionan los vanguardistas. Su principal aporte a las vanguardias es la liberación del poder expresivo del color. Los impresionistas aprendieron a manejar la pintura más libre y sueltamente, sin tratar de ocultar sus pinceladas fragmentadas, así la luz se fue convirtiendo en el gran factor unificador de la figura y el paisaje. Pero los pintores impresionistas son artistas que no pretenden ejercer con su arte una modificación radical en las costumbres de su época, ni están comprometidos con la voluntad de un gran cambio social. Son la consecuencia del fracaso de las pretensiones de la revolución de 1830, la de 1848 y la Comuna de París. Las discusiones de los impresionistas serán básicamente técnicas y su pintura puede considerarse una exacerbación del naturalismo a un punto tal que terminará oponiéndose a los orígenes de aquél. El realismo de Courbet⁵⁶ quería representar la realidad porque en ella encontraba la esperanza de un cambio, la potencia de los hombres reales, el movimiento de las fuerzas revolucionarias. Los impresionistas sustituyen las discusiones de contenido por las de la técnica y la luz, el objetivismo de la transcripción pictórica. Contra esto reaccionarán los expresionistas.

El Expresionismo es una corriente pictórica que nace como movimiento a principios del siglo XX, entre 1905 y 1925, en Alemania y otros países centroeuropeos, por otra parte el fauvismo⁵⁷ francés como arte expresivo y emocional que se opone diametralmente al impresionismo; Se aglutinó en la década de 1910 en torno a dos grupos: Die Brücke (El puente) y Der Blaue Reiter (El jinete azul). En los 1920 el expresionismo influyó en otras artes. El gabinete del Doctor

⁵⁶ Courbet en una primera etapa, pinta el paisaje, especialmente los bosques de Fontainebleau y retratos, con algunos rasgos románticos. Pero a partir de 1849 es decididamente realista. Es de hecho el fundador del realismo y se le atribuye la invención de dicho término. Pero su mayor innovación es la elección de temas costumbristas como motivos dignos de los grandes formatos, que hasta entonces se reservaban a temas elevados: religiosos, históricos, mitológicos y retratos de las clases altas. Reivindicaba la honestidad y capacidad de sacrificio del proletariado y afirmaba que el arte debía plasmar la realidad. En 1867 expone nuevamente en la Exposición Universal de París. Influye y aconseja a los primeros impresionistas. Su naturalismo combativo es patente en sus desnudos femeninos. Plasma formas más carnales e incluso el vello corporal que habitualmente se omitía en los desnudos académicos. Ejemplo claro de ello es El origen del mundo. Sus referencias son los maestros del pasado como Velázquez, Zurbarán o Rembrandt.

⁵⁷ El fauvismo (1905) fue un movimiento pictórico francés caracterizado por un empleo provocativo del color. Su nombre procede del calificativo *fauve*, "fiera" o "feo" en francés, dado por el crítico de arte Louis Vauxcelles al conjunto de obras presentadas en el Salón de Otoño en 1905. El precursor de dicho movimiento fue Henri Matisse.

Caligari (Robert Wiene, 1919) y Nosferatu, El vampiro (Friedrich Wilhelm Murnau, 1921) inician el expresionismo cinematográfico. Entre los principios de esta corriente artística se señalan: la reconstrucción de la realidad, la relación de la expresión literaria con las artes plásticas y la música, y la expresión de la angustia del mundo, y de la vida a través de novelas y dramas donde se habla de las limitantes sociales impuestas a la libertad del hombre. Pretende expresar las "fobias" del ser humano, por lo tanto, no busca un resultado estéticamente bello.

Se va a enfrentar básicamente como la teoría estética a las ideas realistas, a las viejas ideas impresionistas que habían aparecido en Europa en los últimos veinte años del siglo XIX, y va a plantear que lo real no es fundamentalmente aquello que vemos en lo exterior, sino aquello que surge en nuestra interioridad cuando vemos, percibimos, intuimos.

Las ideas que recorrían Europa de finales y comienzos del SXX se encontraba atravesada por una resurgente clase media y por la masificación de la cultura. A las ideas revolucionarias del marxismo se sumaban, como ya dijimos, las anarquistas, los militantes libertarios tenían una importante participación en el arte⁵⁸

A partir de Nietzsche que anunciaba la crisis y decadencia de la sociedad moderna: "Los contemporáneos estaban convencidos de que la crisis del arte reflejaba la crisis de una sociedad-la sociedad burguesa y liberal del SXIX- que, de una u otra forma, había entrado en el proceso de destrucción de las bases de su existencia, los sistemas de valores, convenciones y comprensión intelectual que la estructuraban y la ordenaban (...) La ruptura visible entre las vanguardias de fin de SXIX y del SXX ocurrió en algún momento entre 1900 y 1910. Los amantes de las fechas pueden elegir entre varias de ellas, pero el nacimiento del cubismo en 1907 es tan adecuada como cualquier otra"⁵⁹

Los "ismos" nombrados habían roto con las formas y el color. A partir del cubismo la ruptura se profundizaba de forma más potente. Con la deconstrucción vanguardista se generó un importante abismo entre el gusto estético del hombre "culto", burgués, de ideario funcional al sistema, y las diferentes minorías rebeldes antiburguesas que demostraban su admiración hacia nuevas formas creativas inaccesibles y escandalosas para las mayorías.

Los nuevos grupos revolucionarios eran jóvenes disidentes que discutían en los cafés de las ciudades europeas, se escribían manifiestos de los nuevos ismos (cubismo, futurismo, surrealismo). "Los movimientos de vanguardia de los años posteriores a 1914 constituyen una ruptura fundamental en la historia del arte desde el Renacimiento. Pero lo que no consiguieron fue la revolución cultural del SXX a la que aspiraban, que se estaba produciendo simultáneamente como consecuencia de la democratización de la sociedad y en la que colaboraron los empresarios cuyos ojos estaban puestos en un mercado totalmente no burgués. El arte plebeyo estaba a punto de conquistar el mundo (...) Esta conquista constituye el acontecimiento más importante en la cultura del SXX"⁶⁰

En 1907 nació el cubismo, Picasso presentaba "Las Señoritas de Avignon" La opinión de los artistas modernistas fue unánime: "Burla del arte moderno" (Matisse), "Picasso se ha ahorcado detrás de la tela" (Derain), "nos quiere dar a beber querosén" (Braque), "cuarta dimensión, horrible revoltijo" (Stein), "mejor que se dedique a la caricatura" (Fénéon). Ante la reacción de sus colegas Picasso escondió la tela La obra recién sería desenrollada por su autor en 1916.

A partir de 1914 se produciría en el mundo occidental la llamada muerte de la utopía liberal, es decir moría la llamada esperanza del progreso material. La Primera Guerra mundial y el enfrentamiento entre las potencias europeas en pos del dominio del mundo entre los diferentes modelos de capitalismo mundial, sumado a la Revolución Rusa de 1917, que se instalaba en el centro del escenario mundial como posibilidad concreta de un Estado obrero, todo rompió con el viejo paradigma liberal. Para el mundo occidental la Revolución Rusa, obrera y socialista se convierte en la sombra real del capitalismo. En términos de Eric Hobsbawm la Primera Guerra mundial y la Revolución Soviética marcan el comienzo real del SXX, dicho cambio paradigmático produciría una transformación clave en el plano político,

⁵⁸ Anarquismo y cultura: "La cultura debe su grandeza y su significación al hecho de que su irradiación desconoce las fronteras políticas y sociales", dice Rudolf Rocker en "Nacionalismo y Cultura". Y si es superior al Estado y sus realizaciones, se debe a que es, en el sentido más profundo del término, anarquista.. A partir de una sensibilidad que por sí sola da coherencia a sus interpretaciones del arte, son Godwin, Proudhon y Bakunin quienes esbozan los rasgos, necesariamente someros, de la visión anarquista de la creación. La estética marxista no se apoya en una sensibilidad propia. Aplica las leyes del materialismo dialéctico o histórico (o las tesis del joven Marx sobre la alienación del hombre y del artista). La estética anarquista se vuelve resueltamente hacia el porvenir, hacia lo desconocido. Contribuye, así, poderosamente, a la eclosión de la cultura moderna. La estética marxista se presenta como guardián de la tradición realista. La estética anarquista es el guardián del espíritu de ruptura. Y puesto que tiene la mirada fija en el porvenir - la utopía - interpreta tal vez mejor la aspiración del artista de hoy a la libre expresión de su fe de heterodoxo. André Reszler, *LA ESTETICA ANARQUISTA, México, F.C.E., 1974*

⁵⁸ Hobsbawm Eric, La Era del Imperio, 1875-1914, Crítica, 1998, P 224,225,226

⁶⁰ Idem anterior, P 245

económico, social, y cultural a nivel mundial. En lo artístico las vanguardias revolucionarían el mundo, llamando a romper las viejas formas de manifestación cultural de la modernidad.

Con las vanguardias⁶¹ el mundo del arte se partía en pedazos, la desconstrucción del arte moderno caracterizaba a las nuevas formas, sin formas estáticas, con movimiento, con el surgimiento del surrealismo el placer y el ideario se unían manifestando los sueños en la tela y en el celuloide.

Una de las características visibles de las vanguardias era la actitud provocadora. Se publican *manifestos* en los que se ataca y defenestra todo lo producido anteriormente, se desecha por desfasado, al mismo tiempo que se reivindica lo original, lo lúdico, desafiando los modelos y valores existentes hasta el momento. Surgen el futurismo, dadaísmo, cubismo, constructivismo, ultraísmo, surrealismo, diversas corrientes vanguardistas con diferentes fundamentos estéticos, aunque con denominadores comunes: La lucha contra las tradiciones, procurando el ejercicio de la libertad individual y la innovación, la audacia y libertad de la forma, y el carácter experimental y la rapidez con que se suceden las propuestas unas tras otras.

En la pintura va a ocurrir una huida del arte figurativo en procura del arte abstracto, suprimiendo la personificación. Se expresa la agresividad y la violencia violentando las formas y utilizando colores estridentes. Surgen diseños geométricos y la visión simultánea de varias configuraciones de un objeto.

En la literatura, y concretamente en la poesía el texto va a ser realizado a partir de la simultaneidad y la yuxtaposición de imágenes. Se rompe tanto con la estrofa, como con la puntuación y la métrica de los versos, con la sintaxis, alterando por completo la estructura tradicional de las composiciones (por ejemplo en el *Finnegans Wake* o en el final del *Ulises* de James Joyce). Surge el caligrama o poema escrito de modo que forme imágenes pretendiendo así acabar con la *tóxica* sucesividad del hecho escrito o leído.

En la poesía se juega constantemente con el símbolo. Las reglas tradicionales de la versificación necesitan una mayor libertad para expresar adecuadamente su mundo interior. Aparecen nuevos temas. El punto de vista del narrador es múltiple. Existe un vínculo estrecho entre el ambiente y los gustos del personaje. Profundiza en el mundo interior de los personajes, pues se les presenta a través de sus más escondidos estados del "alma". El tiempo cronológico no es importante, lo es el tiempo anímico, y se toma en cuenta el aspecto presentacional, pues se limita a sugerir para que el lector complete.

En 1916 surge un nuevo movimiento cultural de características vanguardistas e innovadoras. Surge en el Cabaret Voltaire en Zúrich (Suiza). Fue propuesto por Hugo Ball, escritor de los primeros textos Dadá; posteriormente, se unió Tristan Tzara que llegaría a ser la figura más representativa de dicho movimiento. Una característica fundamental del dadaísmo es la oposición al concepto de razón instaurado por el positivismo. Dadá se caracterizó por rebelarse en contra de las convenciones literarias y artísticas y, especialmente, por burlarse del artista burgués y de su arte. Para los miembros de este movimiento cultural, el dadaísmo era un "modus vivendi" que hacían presente al otro a través los gestos y actos Dadá: acciones que pretendían provocar a través de la expresión. Al cuestionar y retar el canon literario y artístico, Este movimiento de vanguardia crea una especie de anti-arte, es una provocación abierta al orden establecido.

Este movimiento surgió del desencanto que sentían los artistas al vivir en el viejo continente en el periodo tardío de la Primera Guerra Mundial, y posteriormente, en la actitud de rebelión hacia la abulia y desinterés social característico de los artistas del periodo de entreguerras. Dicho movimiento cultural es producto del fin de la utopía moderna, del fin de la creencia en el "progreso material". Podemos decir que dicho movimiento constituye la proyección de lo que caracterizaría al nuevo SXX que comenzaba en dicha contemporaneidad posguerra en clave de paradigma moderno, la rebelión, la desconstrucción y el desencanto en clave nihilista.

El poema dadaísta suele ser una sucesión de palabras y sonidos, lo que hace difícil encontrarle una lógica. Se distingue por la inclinación hacia lo dudoso, la muerte, lo fantasioso, y la constante negación. Los artistas reconocidos de este movimiento fueron: Tristan Tzara y Marcel Jank de Rumanía, el francés Jean Arp y los alemanes Hugo Ball, Hans Richter y Richard Huelsenbeck. La primera celebración tuvo lugar el 5 de febrero de 1916 en el Cabaret Voltaire. Dadá se presenta, como una forma de vivir, como una ideología total y como un rechazo absoluto de toda tradición o esquema anterior. En una de sus primeras publicaciones habían escrito como cabecera la siguiente frase de Descartes: «*No quiero ni siquiera saber si antes de mí hubo otro hombre.*» Este movimiento se manifiesta contra la belleza eterna, contra la eternidad de los principios, contra las leyes de la lógica, contra la inmovilidad del pensamiento, contra la pureza de los conceptos abstractos y contra lo universal. En general. levanta un cambio, la

⁶¹ El término vanguardismo procede de la palabra francesa *avant-garde*, un término del léxico militar que designa a la parte más adelantada del ejército, la que confrontaría la «primera línea» de avanzada en exploración y combate. En el terreno artístico, se ha llamado vanguardias históricas a una serie de movimientos artísticos de principios del siglo XX. Estos movimientos buscaban innovación en la producción artística; se destacaban por la renovación radical en la forma y el contenido; exploraban la relación entre arte y vida; y buscaban reinventar el arte confrontando movimientos artísticos anteriores.

desenfrenada libertad del individuo, la espontaneidad, lo inmediato, actual y aleatorio, la crónica contra la intemporalidad, la contradicción, el "no" donde los demás dicen "sí", y el "sí" donde los demás dicen "no".

Dadá defiende el caos contra el orden y la imperfección contra la perfección. En Alemania encontró adeptos entre los intelectuales y artistas que apoyaban el movimiento Espartaquista (Movimiento Revolucionario Socialista) En Francia ganó las simpatías de escritores como Bretón, Louis Aragón y el poeta italiano Ungaretti. Este movimiento dejó sus revistas y manifiestos que sin duda son la mejor prueba de sus propuestas pero, por definición, no existe una obra dada. Lo propio del dadaísmo eran las veladas realizadas en cabarets o galerías de arte; en la que se mezclaban fotomontajes con frases aisladas, palabras, pancartas, recitales espontáneos y un ceremonial continuo de provocación. El aporte permanente del dadaísmo al arte moderno es el cuestionamiento permanente; la conciencia de que todo es una convención que puede ser cuestionada que por lo tanto no hay reglas fijas y eternas que legitimen de manera histórica lo artístico. En la literatura por su poesía el dadaísmo abre el campo para la llegada del surrealismo y ayuda a crear un lenguaje poético libre y sin límites⁶²

El Surrealismo comienza en 1924 en París con la publicación del "Manifiesto Surrealista" de André Breton⁶³, quien proclamaba que la situación histórica de posguerra exigía un arte nuevo que indagara en lo más profundo del ser humano para comprender al hombre en su más absoluta totalidad.

A partir de 1925, a raíz del estallido de la guerra de Marruecos, el surrealismo se politiza; se producen entonces los primeros contactos con los comunistas, que culminarían ese mismo año con la adhesión al Partido Comunista por parte de Bretón. También es muy importante la influencia de los anarquistas en el nuevo movimiento surrealista⁶⁴ Entre 1925 y 1930 aparece un nuevo periódico titulado *El Surrealismo al servicio de la Revolución* en cuyo primer número Louis Aragón, Buñuel, Dalí, y Tristan Tzara, entre otros, se declaran partidarios de Breton. El movimiento se hizo internacional apareciendo grupos surrealistas en los Estados Unidos, Dinamarca, Londres, Checoslovaquia y

⁶² Para entender qué es la estética Dadá en el mundo de la poesía nada mejor que recoger los consejos que Tzara propone para hacer un poema dadaísta. El texto fue publicado en la recopilación *Siete manifiestos dadá*, "Dadá manifiesto sobre el amor débil y el amor amargo":
Coja un periódico

Coja unas tijeras
Escoja en el periódico un artículo de la longitud que cuenta darle a su poema
Recorte el artículo
Recorte en seguida con cuidado cada una de las palabras que forman el artículo y métalas en una bolsa
Agítela suavemente
Ahora saque cada recorte uno tras otro
Copie concienzudamente
en el orden en que hayan salido de la bolsa
El poema se parecerá a usted

Y es usted un escritor infinitamente original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprendido del vulgo.

⁶³ La actitud irracionalista del movimiento Dadá derivó hacia un intento de mayor envergadura. André Bretón aseguraba que la situación histórica de postguerra, exigía un arte nuevo que se esforzara por indagar en lo más profundo del ser humano. Bretón había contactado con las doctrinas de Freud, fundador del psicoanálisis, y entendió que la palabra escrita descorre tan de prisa como el pensamiento y que las ensoñaciones y asociaciones verbales automáticas podían ser métodos de creación artística. El Surrealismo trata de plasmar el mundo de los sueños y de los fenómenos subconscientes. Este sector recóndito del ser humano se considera apto para el análisis artístico. Bretón intenta descubrir las profundidades del espíritu.

Así lo pone de relieve en su *Primer Manifiesto del Surrealismo* (1924):

"Creo en el encuentro futuro de esos dos estados, en apariencia tan contradictorios, como son el sueño y la realidad, en una especie de realidad absoluta, de surrealidad".

El Surrealismo no sólo afectó al mundo de la pintura, sino también al cine, la fotografía, el teatro, la poesía. El resultado es un mundo aparentemente absurdo, ilógico, en el que los fenómenos del subconsciente escapan al dominio de la razón.

⁶⁴ ¿Cuál era el vínculo entre el movimiento surrealista y el anarquismo? El surrealismo fundado por el poeta y crítico francés André Breton lanza su primer manifiesto en 1924, y el movimiento político y social anarquista nace en el siglo XIX, sus principales exponentes eran Pierre Joseph Proudhon, Mijail A. Bakunin, Piotr Kropotkin y Enrico Malatesta. El acercamiento entre ambos movimientos tiene lugar en la vida cultural y política de Francia, a través del periódico de la Federación Anarquista "Libertaire". El periódico "Le Libertaire" publica el primer manifiesto producido por la fusión entre anarquistas y surrealistas "Surrealismo y anarquismo: Declaración preliminar", en el cual pretenden unificar todas las manifestaciones revolucionarias, de manera tal, que ninguna se encuentre aislada ni sometida a una jerarquía arbitraria. Asimismo critican al conjunto triádico "Estado-Trabajo-Religión", que impiden la liberación del hombre En el mismo proclaman abolir todos los regímenes políticos (capitalistas, democracias burguesas, colonialismos, totalitarismos) ¿Cuál es la función que cumple el surrealismo con relación al anarquismo? La actividad que se proponen los surrealistas, es la de transformar las estructuras mentales en el campo sensible. Esto es posible gracias a Freud, que al develar el mecanismo del sueño demuestra que éste está constituido de los deseos secretos del hombre. Es por ello, que el sueño de ningún modo es "neutral", más bien, representa al hombre que a través del sueño trata de cambiar su destino.

Japón. Desde este momento, se abrirá una fuerte disputa, entre aquellos surrealistas que conciben el surrealismo como un movimiento puramente artístico y los que acompañan a Breton en su giro a la izquierda.

En 1929 Bretón publica el *Segundo Manifiesto Surrealista*, en el que condena entre otros intelectuales a los artistas Masson y Francis Picabia. En 1936 expulsa a Dalí por sus tendencias fascistas y a Paul Éluard. En 1938 Bretón firma en México junto con León Trotski y Diego Rivera el *Manifiesto por un Arte Revolucionario Independiente*.

Para los surrealistas la obra nace del automatismo puro, es decir, de cualquier forma de expresión en la que la mente no ejerza ningún tipo de control. Intentan plasmar por medio de formas abstractas o figurativas simbólicas las imágenes de la realidad más profunda del ser humano, el subconsciente y el mundo de los sueños. El pensamiento oculto y prohibido será una fuente de inspiración, en el erotismo descubren realidades oníricas, y el sexo será tratado de forma impúdica. Profundizando en Freud, los artistas surrealistas pensaron en la posibilidad que ofrecía el psicoanálisis como método de creación artística. Se interesaron además por el arte de los pueblos primitivos, el arte de los niños y de los locos. Preferirán los títulos largos, equívocos, misteriosos, lo que significa que importaba más el asunto que la propia realización. Los pintores surrealistas se inspiraron y tomaron como precedentes a Goya, el Bosco y Valdés Leal, aunque los más inmediatos deben buscarse en el movimiento Dadá y en Giorgio de Chirico, creador de la pintura metafísica.

Chirico crea un mundo extraño metafísico, y enigmático que es reflejo de la desolación provocada por la guerra, que se percibe inquietante y desolador, al igual que Goya reflejando la invasión a su patria. La pintura de Chirico es el principal antecedente del surrealismo. En el surrealismo observamos dos vertientes. El surrealismo abstracto, donde artistas como Masson, Miró⁶⁵ o Klee crean universos figurativos y Ernst, Tanguy, Magritte o Dalí⁶⁶ que se interesan más por la vía onírica, un surrealismo figurativo cuyas obras exhiben un realismo fotográfico, aunque totalmente alejadas de la pintura tradicional.

Para sintetizar digamos que algunas características generales del surrealismo fueron: la animación de lo inanimado, la metamorfosis, aislamiento de fragmentos anatómicos, máquinas fantásticas, elementos incongruentes, perspectivas vacías, evocación del caos, el sexo y lo erótico, los autómatas y espasmos, lo inconsciente, relaciones entre desnudos y maquinarias. Este movimiento provocador, expresión de sueños y del subconsciente, es el reflejo de la nueva modernidad, que en sus artistas comenzaba a romper viejos esquemas e impuestas matrices desde el poder, que luego del horror de la guerra, y los miedos, comenzaba a cambiar.⁶⁷ Las viejas aseveraciones y las antiguas verdades se alejaban para siempre, la búsqueda caracterizó al universo surrealista, la búsqueda y la huida del mundo real, que comenzaba a dejar de serlo⁶⁸.

Digamos que las vanguardias artísticas originadas en el centro del mundo capitalista se irradiaron también a la periferia, adecuando sus estilos y sus formas a las características propias y a las necesidades de crítica y de sublevación nacionales. Uno de los representantes argentinos fueron Forner, Xul Solar, el grupo Orión, Berni.

En las letras Lugones⁶⁹, Horacio Quiroga, Oliverio Girondo; entre muchos otros que recibieron dicha irradiación cultural, como J L Borges y Cortázar.

⁶⁵ Joan Miró es el máximo representante del surrealismo abstracto, aunque fue solamente una fase dentro de su producción. Sus cuadros están llenos de poesía. Pinta con colores puros y tintas planas. La obra clave en su evolución es El carnaval del arlequín (1924). Crea un mundo propio que se abre paso a la abstracción. Sus imágenes son simples, con pocos trazos, a la manera de los niños. Rechaza la perspectiva, el modelado, el claroscuro y el acabado minucioso. Traza signos abstractos, simples, que no tratan de expresar una idea, sino que desean bastarse a sí mismos y son extraídos de lo irracional.

"Me es difícil hablar de mi pintura, pues ella ha nacido siempre en un estado de alucinación, provocado por un shock cualquiera, objetivo o subjetivo y del cual soy enteramente irresponsable". Joan Miró

⁶⁶ Dalí es el más exótico de todo el grupo. Sus cuadros presentan figuras imposibles fruto de su imaginación. Lo caracteriza la provocación y su método "paranoico y crítico". Su primera etapa surrealista es furiosa y ácida, las formas se alargan, se descomponen Utilizará alusiones al sexo y la paranoia. También son característicos sus relojes blandos, sus altas y destacadas figuras sobre un lejano horizonte. Más adelante su estilo se hará más barroco en Leda atómica y en El Cristo de San Juan de la Cruz, donde el sentido de la composición y del espacio es más clásico, pero siempre inquietante.

⁶⁷ "Transformar el mundo, dijo Marx; cambiar la vida, dijo Rimbaud; para nosotros, esas dos consignas son una sola". Bretón.

⁶⁸ Eric Hobsbawm afirmó que "El surrealismo significó una aportación real al repertorio de estilos artísticos vanguardistas. De su novedad daba fe su capacidad de escandalizar, producir incompreensión o, lo que sería lo mismo, provocar, en ocasiones, una carcajada desconcertada, incluso entre la generación de vanguardistas anteriores. A diferencia de la mayoría de los vanguardismos occidentales anteriores, ha hecho importantes aportaciones al arte por excelencia del siglo XX: el arte de la cámara. El cine está en deuda con el surrealismo en la persona de Luis Buñuel".

⁶⁹ "Y he aquí que todas las torres han caído, y que mi alma, suspensa en los aires como una lámpara apagada, mira descender a Dios sobre la Torre de Oro, única, y sobre los hombres, y que los hombres miran a Dios de frente. Y entonces, la armonía de los cielos, parece como si sobre una herida vieja se derramara un unguento de perlas finas; como si cada pecho estuviera lleno de música, como si cada mano estuviera puesta sobre la cabeza de la Amada, como si cada lengua fuera un cantero de violetas"
Las montañas de oro L. Lugones.

En Latinoamérica las vanguardias artísticas se fusionaron con los idearios transformadores y revolucionarios como fue el caso de los muralistas de la revolución mexicana, “Solo discrepaban acerca de Stalin y Trotsky, pero no sobre Zapata y Lenin, a quien Diego Rivera (1886-1957) se empeñó en incluir en un fresco destinado al nuevo Centro Rockefeller de Nueva York (un monumento de Art Déco superado solamente por el edificio de la Chrysler), para disgusto de Rockefeller”⁷⁰

En nuestro país los movimientos artísticos y pictóricos tuvieron una fuerte impronta política que vinieron de la mano de los idearios anarquistas, socialistas y del comunismo, y también de los movimientos democratizadores nacionales, del irigoyenismo, y del peronismo después.

Los cuadros de Quinquela, sus trabajadores sin rostro representaban a la masa obrera, a los hijos de la Argentina profunda y del inmigrante europeo. El Grupo Orión, integrado por Luis Barragán, Vicente Forte y Leopoldo Presas, entre otros. Los pintores sensibles, caracterizados por el uso del color como una herramienta emocional, principalmente Raúl Soldi. Los pintores ingenuos, con una pintura sin conflictos humanos ni sociales, como Luis Centurión y Norah Borges. Los neorrealistas, que de algún modo continúan la línea del Grupo de Boedo, pero con elementos pictóricos rigurosos y vanguardistas, donde se ubicaron Carlos Alonso, Antonio Berni, Juan Carlos Castagnino y Florencio Molina Campos, en un tipo de pintura social con elementos ingenuos, La pintura abstracta en la Argentina, tuvo como precursor a Juan Del Prete (luego creador del futucubismo), pero comienza a desarrollarse como escuela en la década del 40', a partir del arte concreto. Entre los artistas más destacados se encuentran Tomás Maldonado. En 1946, derivado del arte abstracto, apareció en Buenos Aires el Movimiento Madi.

Con relación a la literatura nacional de comienzos del SXX podemos señalar, realizando un brevísimo recorrido, que a partir de la instauración del Régimen conservador-elitista de la llamada “Generación del 80”, el país, como ya dijimos, entra en la modernidad y en el nuevo siglo. La literatura se hace cosmopolita. El poeta, narrador y ensayista Leopoldo Lugones es la figura que representa este puente entre dos épocas. Influido por la poesía del nicaragüense Rubén Darío, escribió poemarios de elaborada retórica, cuentos y combativos ensayos. De su anarquismo inicial derivó hacia el nacionalismo autoritario, apoyó el primer golpe de Estado en el país (1930) y se suicidó en una posada en el delta del río Paraná.

A la poesía suntuosa de Lugones, sigue la sencillista, de poetas como Baldomero Fernández Moreno y Evaristo Carriego. También a principios de este siglo es cuando Gustavo Martínez Zuviría (Hugo Wast) da comienzo a su gran producción de artículos y novelas varias de las cuales fueron llevadas al cine. Se destacan entre ellas *Flor de Durazno* (1911) en la que hace su debut en el cine Carlos Gardel y *Valle Negro* (1918) novela elogiada por Miguel de Unamuno. Ricardo Güiraldes publica su *Don Segundo Sombra*, novela rural que a diferencia de *Martín Fierro* no reivindica socialmente al gaucho, sino que lo evoca como personaje legendario, en un tono elegíaco. En los años veinte, surge la polémica Florida-Boedo, entre lo que se conocería como el Grupo Florida y Grupo Boedo. Ambos grupos aglutinan a la vanguardia. El grupo Boedo estaba influido por el modelo realista de la literatura rusa, entre los que se destaca Roberto Arlt. La hoja de divulgación del Grupo Florida se llamaría, significativamente, *Martín Fierro*, de matiz criollista. En ese periódico escribe Jorge Luis Borges y otros poetas clave, como Raúl González Tuñón y Oliverio Girondo

En Argentina, las revistas literarias fueron cruciales en la difusión de nuevos escritores, intelectuales y académicos, además de ser un punto de encuentro para el intercambio de las diferentes perspectivas sobre la literatura y los posicionamientos políticos en relación a los modelos literarios. Algunas de las principales revistas fueron: Sur, Contorno, Punto de Vista, entre otras.

En la década del cuarenta aparecen nuevas vanguardias. Al mismo tiempo, se afirma la figura de Borges, a la vez que es cuestionada por su presunto cosmopolitismo y por su ideario probritánico. Ernesto Sábato publica su primera novela, *El túnel*, Leopoldo Marechal, el escritor peronista, publica varios libros de poesía y su *Adán Buenosayres* (1948). Julio Cortázar edita sus primeros cuentos en los años 1950, al poco tiempo se muda a París.

En esa década y la siguiente, la vanguardia poética se reagrupa en la revista *Poesía Buenos Aires*, dirigida por Raúl Gustavo Aguirre.

El poeta Juan Gelman aparece como la figura más destacada de una poesía de tono coloquial, políticamente comprometida con las ideas nacionales y populares,

Destacan también, en poesía, Rafael Squirru, Fernando Guibert, Alejandra Pizarnik y Abelardo Castillo. Otros autores como Rodolfo Walsh y Adolfo Bioy Casares, de muy distintas ideas estéticas, que recorren una gama de estilos que va desde lo social hasta lo existencial y lo fantástico. Muchos de estos autores comprometieron su obra y su vida a la militancia política, como es el caso de Rodolfo Walsh, militante del peronismo revolucionario, Walsh que se destacó

⁷⁰ Hobsbawm Eric, Historia del Siglo XX, Crítica, 1998, P 194

por sus novelas policiales, y sus novelas basadas en casos reales que denunciaría en tiempos dictatoriales, fue secuestrado y asesinado durante la última dictadura militar (1976-1983) El tono agudo en algunos de ellos, la ironía, la fantasía, el realismo, la épica, el compromiso político y social, indican las tendencias y tensiones del momento histórico.

Es importante destacar el accionar activo del intelectual comprometido que caracterizó a muchos de estos escritores nacionales, que en diferentes etapas de la historia nacional comprometieron su obra y su vida dentro del campo popular.

Este breve trabajo sobre sociedad, educación, arte y cultura, su relación, contradicción y búsqueda de continuidades y rupturas con relación a los distintos movimientos sociales de transformación, comenzó abordando el origen matriz de nuestro Estado Nación originario, que como sabemos fue construido dentro del paradigma dominante de ideario liberal europeo, económicamente probritánico, dependiente de Inglaterra en su función “granero” del centro mundial, que cumplía en el caso de Inglaterra una funcionalidad de “taller” Desde este escrito se asume las características europeizantes de la modernidad nacional y la estrecha relación de Latinoamérica, y en especial de la Argentina en el modelo agroexportador que fue el eslabón constructor del capitalismo dependiente argentino de fines del SXIX y comienzos del SXX.

Desde esta mirada asumimos la profunda irradiación que marcó a nuestra modernidad nacional desde la modernidad central europea, tanto desde los modelos e idearios disciplinarios de dominación, como en las posturas e idearios emancipadores de origen europeo y de matriz nacional y popular.

No es propósito de este trabajo profundizar en cómo se dinamizaron las distintas fuerzas constructoras de subjetividades en las distintas etapas de nuestra historia. Será objetivo de otro trabajo profundizar, como se manifestaron las distintas funcionalidades disciplinarias y disfuncionalidades emancipadoras, en especial dentro de la salida democratizadora y popular de 1916, es decir en los gobiernos radicales (1916-1930), en la llamada década infame (1930-1943), y muy especialmente en el peronismo, como nuevo modelo modernizador nacional que sustituye al viejo esquema ochentista dependiente, es decir el primer y segundo gobierno de Perón (1946-1955), y la siguiente mutación de idearios y expresiones políticas y culturales liberadoras durante la llamada resistencia peronista (1955-1973), y el comienzo de la dictadura genocida de 1976.⁷¹

La escuela y “lo inexplicable”

En síntesis debemos tener en cuenta que nuestra modernidad nacional se construyó a partir de una arquitectura disciplinaria, donde la educación, el sistema educativo y la escuela tuvo una central funcionalidad.

¿Por qué intentamos relacionar a la educación y a nuestra escuela con el Arte y sus irradiaciones culturales?

Creemos a decir de René Huyghe que: ““El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre, sin arte. Pero él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado, o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral”

La docente y pedagoga Flavia Terigi al analizar la relación entre arte y educación nos dice: “El Arte, en sus más diversas expresiones, es una actividad eminentemente social, que se hace presente en la vida cotidiana del hombre. Es un aspecto central de su vida que lo ayuda a diferenciarse del resto de los seres vivos ya que él es el único capaz de producirlo y disfrutarlo (...) El Arte ocupa un lugar destacado para todos, es parte de la experiencia pública, ya que a través de él se manifiesta la propia cultura (...) se puede considerar al Arte como un medio específico de conocimiento, ya que nos permite conocer, analizar e interpretar, producciones estéticamente comunicables mediante los diferentes lenguajes simbólicos (corporales, sonoros, visuales, dramáticos, literarios), y es aquí, por lo tanto, donde entran en juego los procesos de enseñanza-aprendizaje (...) Así llegamos a una importante conclusión pedagógica: *es necesario ampliar la experiencia del niño si queremos brindarle una sólida base para su actividad creativa*. Si el niño no conoce por una experiencia anterior elementos que le permitan inventar, la educación debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de conocer y aprender los distintos lenguajes artísticos, como lenguajes alternativos. El aprendizaje de los lenguajes artísticos, implica el conocimiento de sus facetas sintácticas, semánticas y pragmáticas. Este tipo de conocimiento contribuirá a alcanzar competencias complejas relacionadas al desarrollo de la capacidad de abstracción, a la construcción de un pensamiento crítico y divergente y a la apropiación de valores

⁷¹ Ver Breve Historia del Movimiento Obrero Argentino, Módulo I, Jornada de Capacitación de

culturales. Por lo tanto, apropiarse de estos conocimientos permitirá a los alumnos, realizar su propia elaboración y producción de expresiones artísticas, además de capacitarlos para apreciar las producciones de los demás, sean estas las de sus compañeros o las de artistas del pasado, del presente, del ámbito local o del contexto mundial.⁷²

Creemos en la necesidad de sostener políticamente la importancia de la expresión artística en las escuelas, por su potencialidad pedagógica y emancipadora.

El arte en la modernidad fue provocación, deseo, libertad y ruptura disciplinaria.

Ahora bien, en estos tiempos extrañamente “globalizadores y tecnológicos” ¿Podemos creer en el Arte, como expresión cultural liberadora y emancipadora?

Vivimos nuevos tiempos, entramos en otra etapa de la historia. Podemos despedirnos de la modernidad y del sujeto moderno y disciplinario, el nuevo sujeto dominante es distinto, se presenta comunicacional, absoluto, centrado, solo busca la conquista y el control de los cuerpos y las mentes, solo busca ganarse la subjetividad de todos los seres que habitan. La modernidad no pudo evitar el desastre del imperialismo, nos dice Sartre: “Los europeos se han hecho hombres (la modernidad central) creando esclavos y monstruos”. Pero no solo el poder de las burguesías se expresaron en la historia, también lo hicieron las luchas y las resistencias contra dicho poder.

El poder de estos nuevos tiempos el ser comunicacional, aparentemente “virtual”, nos hace ver lo que él quiere que veamos. Coloniza nuestra conciencia y nos creemos libres, y no lo somos.

Los hombres, mujeres y niños vivimos repletos de información pero no tenemos ninguna verdad, las mentes son moldeadas. Vivimos en el reinado de la superficialidad, en el ruido permanente, aturdidos, en el zapping dinámico del mundo ultracomunicado, sin comunicarse con nadie, sin conocer a nadie como otro, como ser.

El poder virtualizado tiene un claro propósito: el sometimiento silencioso y sumiso de la biopolítica, la dependencia asumida de los sujetos, bien sujetados.

“Foucault siempre insistió en que debíamos abandonar esa concepción que el marxismo había impuesto sobre la represión: que castigaba, que provocaba dolor, sufrimiento. No: hay una represión que entretiene, produce placer”⁷³

El poder centralizado nos ha ganado el placer, es más, nos domina, hoy con el placer dependiente de él. Llegó la hora de asumir como educadores el poder que elegimos sostener, el poder de la palabra, de la cultura, el poder de la política pedagógica, el de la trasmisión cultural emancipadora, llegó el momento de asumir la lucha por defender nuestra subjetividad, la del “otro”, la de “todos” Si el poder hace todo lo que hace porque busca la imposibilidad del acto libre, es hora de asumir la libertad, esa libertad que solo nos da el acto libre de la expresión, de la cultura, de la trasmisión de experiencias libres y emancipadoras, por eso el arte, por eso la cultura para todos y todas. La batalla por la autonomía pasa hoy más que nunca por la lucidez, la inteligencia y la educación. Hoy, transmitir cultura, educarse, educarnos entre todos es defender la libertad de nuestras conciencias agredidas por el poder, por los medios comunicacionales del poder central⁷⁴

Como Trabajadores de la Educación nos queda seguir buscando las grietas del sistema, ya no disciplinario solamente, no solo institucional, buscando las grietas del gran sistema, que se presenta como global, como único. Tenemos que tener en cuenta que, no están “total”, ni tan poderoso, en realidad es un fracaso.

La existencia de marginados y pobres, la ciudad cerrada, las falsas soluciones basadas en la seguridad, es decir, basadas en el exterminio de los expulsados, todo esto demuestra el fracaso del capitalismo global.

En estas páginas confluyeron una linealidad moderna y otra actual, confrontando diferentes momentos históricos. Tomamos por un lado a la escuela argentina como institución moderna, disciplinaria, representante de la llamada institucionalidad clásica en los tiempos fundacionales del Estado Nación hasta el asomo en los nuevos tiempos.

Por el otro abordamos al Arte y su historia, con su potencia transformadora como constructora de subjetividad, como una actividad humana consciente capaz de construir cosas, formas, o expresar una experiencia, siendo conscientes que el producto de esa construcción, o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque, una ruptura, un deseo.

⁷² Terigi Flavia, Artes y escuela, Paidós, 1998.

⁷³ Extraído de Feinmann José Pablo, op cit, P 791

⁷⁴ Extracto de Feinmann José Pablo, op cit

Abordamos al Arte como expresión cultural, libre, genuina, donde el deseo y la pasión no se dejan encorsetar, ni enderezar por ninguna "ortopedia modernizadora", en esa fuga hacia adelante rompe barreras, líneas y colores, sonidos y lenguajes.

Es hora desde nuestra escuela de dar ese salto hacia adelante, de romper para construir, de buscar nuevas formas, nuevos lenguajes y culturas, asumiendo nuevas diversidades.

Dudemos de la verdad del poder, no es la nuestra, seamos emancipadores, confiemos en el poder de la trasmisión.

Creemos en la posibilidad de lo imposible, volvamos a creer en el poder del arte, la cultura y la educación.

Seamos inexplicables.

Sergio Fernández⁷⁵

⁷⁵ Maestro, Profesor de Historia, actualmente se desempeña como Vicedirector en el Área de Primaria, como docente en Escuelas Medias y CENS, como profesor en el CFP, Eduardo Vicente, de UTE.

Trayecto de Formación Sindical "Carlos Fuentealba" 2010-2011.

Convenio: UTE-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social:

UTE

*Coordinación General:
Angélica Graciano

*Coordinación "Eje política educativa y trabajo docente"
Sonia Laborde - Carlos Ruiz

*Módulo política educativa y trabajo docente.
Redacción: Carlos Ruiz, Sergio Fernández.

Artículos que integran el módulo:

1- Política educacional en la Argentina.
Entre la construcción de la escuela moderna y la crisis. Volver a
empezar. Sergio Fernández

2-Educación y poder. Carlos Ruiz

3- Escuela Arte y Cultura. Sergio Fernández

Correo: formacionsindical@ute.org.ar

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social:

*Coordinación de Formación Sindical.

*Programa de Apoyo a la Formación Sindical.

BIBLIOGRAFÍA

Breve Historia del Movimiento Obrero Argentino, Módulo I, Jornada de Capacitación de Delegados de UTE, 2010.

Díaz Esther, la filosofía de Michel Foucault, Biblos, 2005.

De la Puente Joaquín, El Guernica, Historia de un cuadro, Silex, 1987.

Feinmann José Pablo, La filosofía y el barro de la historia, Planeta, 2008.

Foucault Michel, Microfísica del poder, La Piqueta, Tercera edición, 1992

Foucault Michel, Vigilar y castigar- Nacimiento de la prisión-, Siglo XXI, 1976.

Foucault Michel, La arqueología del saber, México, SigloXXI, 1984.

Gombrich E H, La Historia del Arte, Sudamericana, 1999.

Hauser Arnold, Historia social de la literatura y el arte Tomo I y II, Ed. Debate

Hauser Arnold, Introducción a la Historia del Arte, Guadarrama, Madrid, 1961.

Hobsbawm Eric, Historia del Siglo XX, Crítica, 1999.

Hobsbawm Eric, La Era del Imperio, 1875-1914, Crítica, 1998.

Pineau Pablo, Dussel Inés y Caruso Marcelo, La escuela como máquina de educar, Paidós, 2005.

Puiggrós Adriana. Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Galerna, 1990.

Tedesco Juan Carlos, Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945) Siglo XXI, 2003

Terigi Flavia, Artes y escuela, Paidós, 1998.



CTERA

CTA

Unión de Trabajador@s de la Educación
C.T.E.R.A. Capital
Personería Gremial 1611

Bartolomé Mitre 1984
prensa@ute.org.ar

Nuevo: Tel ./Fax 5552-9100
www.ute.org.ar