

Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas

Seminario Interno DNPS



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

CPN. Jorge Milton Capitanich

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

**Subsecretario de Equidad
y Calidad Educativa**

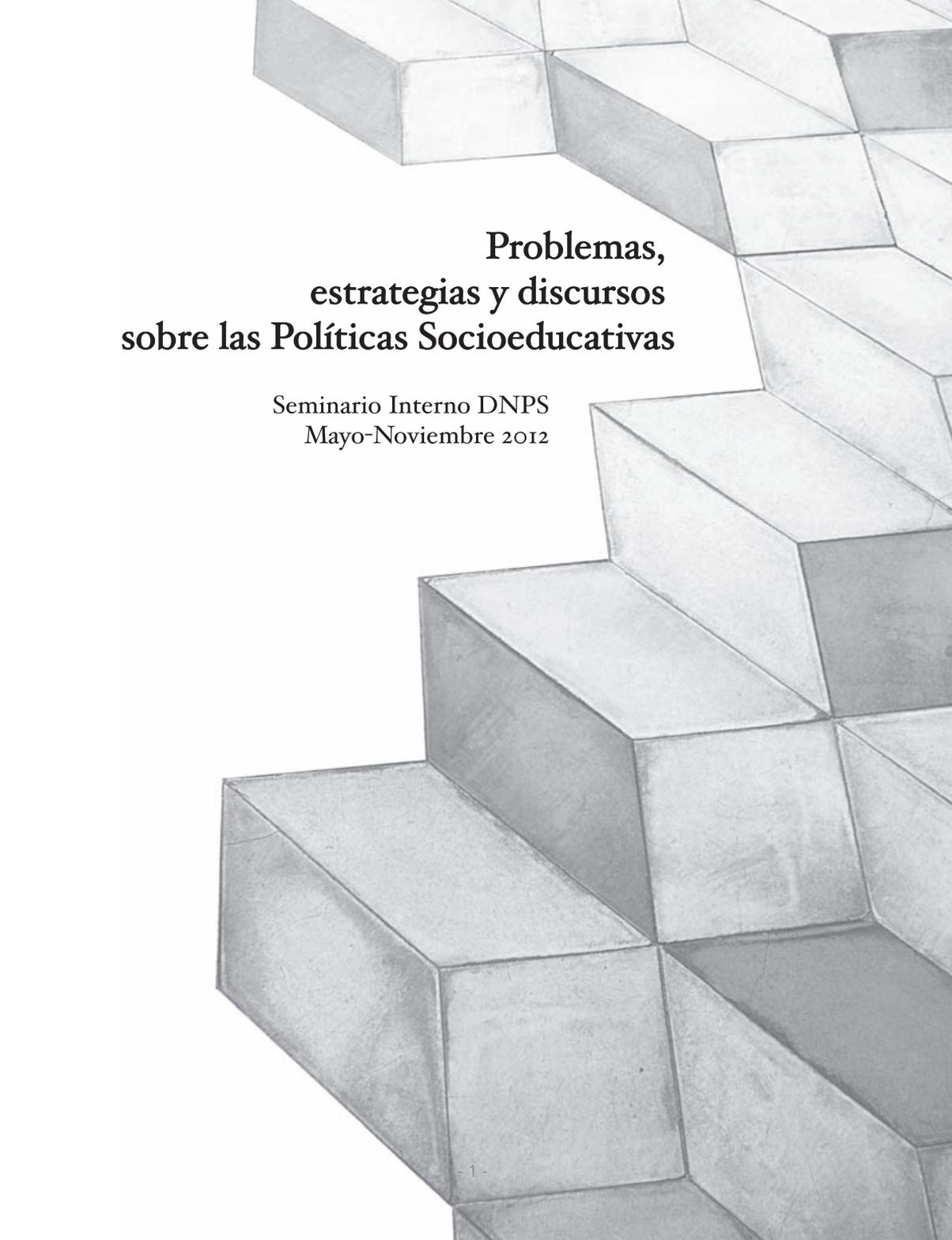
Lic. Gabriel Brener

**Directora Nacional
de Gestión Educativa**

Prof. Delia Mendez

**Director Nacional
de Políticas Socioeducativas**

Lic. Alejandro Garay



Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas

Seminario Interno DNPS
Mayo-Noviembre 2012

Esta publicación ha sido producida en el marco del Seminario Interno de la DNPS: Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas, coordinado por Lic. Adriana Fontana.

Trabajaron en la producción de este volumen: Lic. Mariana Moragues- Lic. Ayelen Attías- Lic. Noelia Ivaskovic- Lic. Jaime Bermudez Vasquez - Lic. Adriana Fontana.
Agradecemos los aportes de Cristina Bejar.

**Equipo de Edición y Producción
gráfico editorial de la Dirección Nacional
de Políticas Socioeducativas**

Coordinación y edición general
Laura Gonzalez

Diseño y armado
Nicolás Del Colle

Producción
Gabriela Franca
Yanina Carla Olmo
Verónica Gonzalez
Manuel Uslenghi

Lectura y corrección editorial
Laura Arce

Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas :
Seminario interno
Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas : mayo a noviembre
2012 / Sofía Thisted ...
[et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación,
2013.
140 p. : il. ; 0x16 cm.

ISBN 978-950-00-1002-3

1. Políticas Públicas. 2. Políticas Educativas. I. Thisted, Sofía
CDD 379

Fecha de catalogación: 11/11/2013

Índice

Prólogo	5
Introducción	9
Prefacio	13
Pasado y presente de las políticas socioeducativas	
Sofía Thisted	17
Formatos Escolares: tradiciones y variaciones	
Pablo Pineau	47
Aproximaciones a la crisis de nuestro tiempo	
María Dolores Béjar.....	68
Memoria, herencia y transmisión:	
Ricardo Forster	86
Nuevas Juventudes: prácticas, culturas y ciudadanía	
Viviana Seoane	105
De la escuela y el festín de la vida que, dice Sarmiento, él sólo pudo gozar a hurtadillas	
Javier Trímboli	121

Prólogo

Desde 2003 la asunción de Néstor Kirchner como presidente de la Nación marcó un punto de inflexión en la historia reciente. Entre otras cuestiones, trastocó los pilares de la Argentina neoliberal, propuso la reconstrucción del Estado, la intervención de la política en la economía y el restablecimiento de derechos que habían sido conculcados durante los noventa. La educación fue uno de ellos. En esta dirección, y con gran decisión política, se fueron construyendo diversos instrumentos para garantizar el derecho social y personal a la educación. Por ejemplo, la ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075) fijó que el Estado Nacional destine progresivamente recursos hasta alcanzar al menos el 6% del PBI, revirtiendo una lógica por la cual se pagaba tres veces de deuda externa respecto de los recursos otorgados a la educación. Esta decisión, sin dudas, permitió reconstruir el sistema educativo nacional que se encontraba devastado luego de la fragmentación producida por las políticas neoliberales y la crisis de 2001 por la cual las escuelas pasaron a tener como función principal la de ser comedores.

El desafío de reconstruir el sistema educativo nacional era grande ya que el neoliberalismo en tanto dispositivo ideológico no sólo implicó un programa de medidas económicas, sino que fundamentalmente -como dice Ricardo Forster en su capítulo- supuso una transformación de los lenguajes y los sujetos sociales. Entonces hubo que darle lugar a una serie de debates en torno a cómo integrar las diversidades provinciales y regionales, qué tipo de escuela queremos; dónde había que concentrar los esfuerzos: en el aula o en la escuela; qué enseñanzas y aprendizajes había que poner en juego, políticas universales versus políticas focalizadas.

Como Ministerio tenemos posición respecto de estos temas y nos animamos a darlo con la comunidad educativa y especialistas.

En principio, sabíamos que el desafío de reconstruir el sistema educativo nacional requería del acuerdo con las 24 jurisdicciones con el gobierno

nacional, representado por el Ministerio. Era necesario recomponer una instancia de diálogo y debate donde discutiéramos qué escuela queríamos, hacia dónde orientar los esfuerzos y cómo contener la diversidad garantizando al mismo tiempo igualdad de oportunidades para todos los argentinos más allá de la ciudad en que vivan. A raíz de esta convicción llamamos sistemáticamente al Consejo Federal de Educación para tomar las resoluciones que requeríamos y organizamos plenarios, talleres y jornadas con los equipos técnicos para implementarlas. Entre otras cuestiones, era necesario revisar miradas homogeneizadoras que se asentaban sobre la igualdad y aquellas heterogeneizadoras que promovían la diversidad. Desde nuestra perspectiva, la escuela, como señala Sofía Thisted en su capítulo, se constituye como un espacio de articulación entre la sociedad civil y el Estado que opera en un territorio con sus particularidades. No hay posibilidades de construir una escuela de calidad e inclusiva si no tiene en cuenta ese contexto de inscripción. De ahí que bajo el paradigma de la igualdad nos preocupara contener las diversidades.

Relacionado con lo anterior y respecto del debate en torno al carácter universal o focalizado que debía tener la intervención del Ministerio en la educación la respuesta fue contundente: la integralidad de las políticas. Es decir, mientras se restauró el derecho a la educación se impulsaron políticas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades. Para esto era necesario una concepción integral de las políticas públicas, donde el gobierno impulsara, junto con el incremento del presupuesto educativo, otras políticas orientadas a trabajar con sectores sociales concretos. En otras palabras, paralelamente a la construcción de edificios educativos, mejoramiento de salarios docentes, la contratación de equipos técnicos y auxiliares, la provisión de equipamiento tecnológico y bibliográfico, se financiaron programas específicos -entre ellos el de Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, Centros de Actividades Infantiles, Parlamento Juvenil, etc.- que permitían trabajar en profundidad algunos lineamientos acordados.

Estamos convencidos de que el problema en todo caso no es ubicar en posiciones excluyentes la universalidad o la focalización de las políticas, sino más bien identificar el horizonte común que debe reunirlos.

En este proceso de diálogo y debate era necesario construir una nueva hegemonía que recuperara la mejor tradición de pensamiento en torno a la escuela y contuviera, al mismo tiempo, las novedades producidas en la última década.

Estamos convencidos de que la escuela debe recuperar el rol que históricamente ha tenido en el imaginario social argentino, como una referencia en la construcción de un proyecto de futuro, no sólo en términos individuales sino también sociales. Debe ser una escuela que conteniendo la diversidad social y cultural se oriente hacia la promoción de la igualdad.

Decíamos anteriormente que el neoliberalismo como dispositivo ideológico había formado determinados sujetos sociales y lenguajes. Estos eran niños y jóvenes interpelados al individualismo y al sálvese quien pueda, despolitizados y desmovilizados. El modelo impulsado en la Argentina desde 2003, de producción con inclusión social, también promueve un tipo de sujeto y lenguajes, esta vez del orden de los derechos. En este sentido, los niños y jóvenes son convocados como sujetos de derechos, protagonistas del nuevo tiempo que vive el país. Por ello, lejos de pensar que la escuela debe ser un lugar despolitizado, apostamos a una que se erija en un espacio donde nuestros niños y jóvenes se formen como ciudadanos, incursionen en prácticas solidarias y políticas que les permitan cuidar y transformar su contexto.

Para finalizar no queremos “escuelas de baja intensidad” como parafrasea Trímboli de Kessler, sino escuelas que produzcan marcas en nuestros estudiantes, que les permitan potenciar sus capacidades y expectativas, que les permitan desarrollar experiencias que los determinen a ellos y sus familias, que sea un lugar donde conocer el mundo. En definitiva, que sean espacios donde vivan un proyecto personal y colectivo de mayor dignidad e igualdad.

Lic. Jaime Perczyk

Secretario de Educación de la Nación

Introducción

Un momento político ocurre cuando la temporalidad de un consenso es interrumpida, cuando una fuerza es capaz de actualizar la imaginación de la comunidad (...) es un desgarro del tejido común, una posibilidad de mundo que se vuelve perceptible y cuestiona la evidencia de un mundo dado.

Jacques Rancière¹

Desde el año 2008, la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS)² ha comenzado a definir un rumbo en el marco de la política educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Se ha iniciado un camino reconociendo y recabando el trabajo que se realizaba desde años anteriores y sobre todo respetando a los equipos con los que la Dirección contaba y seguiría contando³. En esa instancia nace un proceso de revisión y análisis de las políticas, que a veces significó, darles continuidad, otras reestructurarlas, o darles de baja. También se implementaron nuevos programas y acciones acordes a los cambios que se vivían en el país.

1 J. Rancière, (2010), *Momentos Políticos*. Buenos Aires. Capital Intelectual.

2 Hasta el año 2008, esta Dirección Nacional se denominó de Políticas Compensatorias. Si bien el cambio de nombre no instaló por sí mismo un cambio en el sentido de las políticas, sí abrió un debate que se fue profundizando a lo largo de los años. En este marco, se buscó revisar discursos, estrategias y problemas de la política socioeducativa que han encontrado en el Seminario Interno iniciado en mayo del 2012, un ámbito privilegiado de expresión y profundización.

3 Son conocidas las críticas a las políticas que se pretenden fundacionales o, dicho de otro modo, que desconocen "lo que se venía haciendo" y aspiran a comenzar desde cero como si lo previo no existiera. No ha sido esa la forma que adoptamos en la DNPS, por el contrario, fueron numerosas las reuniones de equipos para avanzar en una perspectiva que recogiera lo mejor de lo anterior, de lo que se venía haciendo y a la vez pudiera hacerle lugar a los desafíos que la nueva etapa presentaba.

Como lo decimos en el prólogo, en el año 2003 se inaugura una etapa de gobierno de profundas transformaciones sociales, un “momento político” nos gusta pensar en términos de Rancière. La política educativa daba muestras de notorios avances que pueden expresarse en las leyes promulgadas, en la inversión del PBI destinada al sector educativo, en la distribución de libros, en la implementación de políticas para la inclusión y la igualdad, entre otras⁴. Estos avances exigían, a principios del 2008 renovar las apuestas, nuevos desafíos interpelaban a la política educativa.

Así, la DNPS se constituye como un espacio de trabajo en el que se producían al mismo tiempo discusiones, inquietudes: ¿Cómo, qué es hacer políticas socioeducativas? ¿Siempre hubo políticas socioeducativas? ¿Las políticas socioeducativas son solo para “los sectores vulnerados”? ¿Son políticas para pobres; son parches; son by-pass? ¿Cómo atraviesan la antinomia: universales vs. focalizadas? Si partimos de reconocer que la enseñanza se produce en una situación que es compleja, que implica más de lo que acontece en el aula y en la escuela: ¿es posible construir en la DNPS un espacio para ampliar las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes que crecen en contextos vulnerados? ¿Podemos concentrar esfuerzos y lograr acuerdos intersectoriales o interinstitucionales que contribuyan a los procesos de escolarización? Si es así: ¿qué tenemos para hacer? ¿qué tenemos para decir? ¿qué problemas enfrentábamos? ¿qué políticas, qué estrategias tendríamos que diseñar?

Alrededor de estos interrogantes abrimos la discusión y en mayo de 2012 comenzamos a desarrollar un seminario interno. En primer lugar, convocamos a todos/as los integrantes de los equipos de la DNPS que quisieran aportar al debate: coordinadores/as de programas, responsables de tareas administrativas y contables, equipos técnicos, personal encargado de diferentes servicios auxiliares. El supuesto del que partimos considera las políticas socioeducativas como el resultado del trabajo colectivo, en el que cada uno, desde su lugar aporta a esa construcción.

4 Para más información ver *La Educación en el Proyecto Nacional, 2003-2013*. Ministerio de Educación de la Nación, año 2013.

En ese sentido todos los perfiles que se desempeñaban en la Dirección fueron invitados/as a participar en el seminario. También contamos con los referentes jurisdiccionales que conforman el país. La participación sostenida afianzó ese espacio y el Seminario Interno se consolidó como un lugar de encuentro y debate.

Fuimos profundizando el proceso y avanzamos en la gestión⁵ de un espacio que consolidara estas reflexiones en un entorno de formación e intercambio que dio continuidad al Seminario.

Nos propusimos revisar y analizar problemas, estrategias y discursos a partir del desarrollo y la implementación de los programas y las acciones de la DNPS. Definimos al seminario, como un ámbito de discusión federal y de construcción colectiva, que nos permitiera avanzar en un proceso constante de reorientación del hacer cotidiano y de las metas fijadas a mediano plazo.

Confiamos en que las reflexiones colectivas, las lecturas compartidas, los intercambios producidos entre colegas contribuyen a ese proceso. Quisimos hacer de ese espacio un lugar potente y cuidado, convocamos a destacados especialistas, reconocidos profesionales, que aportaran al análisis de las políticas socioeducativas. Encontramos en ellos más de lo que les pedimos. En este volumen compilamos sus exposiciones.

A todos/as los que con su participación hicieron y hacen posible que esta iniciativa exista, les estamos profundamente agradecidos, por el momento intenso en el que nos encuentra la reflexión colectiva y también porque el sentido de este esfuerzo es una mejor posibilidad para las políticas educativas de nuestro país.

Alejandro Garay - Claudio Cincotta - Adriana Fontana

5 Desde la DNPS, conjuntamente con estas actividades de formación e intercambio, se están implementando procesos de diseño, planificación y evaluación. Ver: Documentos de Trabajo: Problemas, Mapas y Políticas Socioeducativas, Coordinación de Programas para la Inclusión, DNPS, 2012-2013.

Prefacio

En la primera conferencia exploramos la relación entre el **Pasado y presente de las políticas socioeducativas**. Buscamos su origen, su desarrollo, las continuidades, los cambios que las atravesaron a lo largo del tiempo. La presentación estuvo a cargo de Sofía Thisted que propuso abordar el tema desde una perspectiva histórica y política de los procesos de escolarización, considerando principalmente dos ejes: la relación del Estado nacional con los Estados provinciales y el debate entre las Políticas Focalizadas vs. Políticas Universales. Finalmente relacionó las políticas socioeducativas con dos conceptos muy trillados en el campo educativo, la calidad educativa y la justicia social. Thisted despejó confusiones y también dejó expresados desafíos pendientes en esta cuestión.

Con la segunda conferencia a cargo de Pablo Pineau, profundizamos en los **Formatos Escolares: sus tradiciones y variaciones**. Si bien Pineau describió cómo los nuevos formatos escolares pueden dejar expuesto e interpelar al formato tradicional en su forma más homogeneizadora, también subrayó la importancia de contar con espacios en los que la construcción de “lo común” tenga lugar. Propuso discusiones vertebrales de la problemática educativa: la igualdad, en su versión homogeneizadora vs la heterogeneidad en su versión más individualista. ¿Ver al Otro (la alteridad) puede disuadir la visión de la Igualdad (que somos iguales)? ¿Es posible redefinir la igualdad en términos de construcción de lo común sin que ello signifique negar o silenciar las diferencias? Planteó recuperar la categoría "lo común": *Cuando hablo de lo común, hablo de aquello que nos iguala, nos une más allá de las diferencias y de la diversidad.*

María Dolores Béjar nos brindó herramientas para explorar la crisis actual a partir de una mirada histórica desde la cual en toda crisis estructural se articulan lo social, lo cultural, lo político. Asimismo, pro-

puso no perder de vista que en toda crisis, al mismo tiempo que se derrumba gran parte de lo existente emergen nuevas oportunidades y entre lo que se derrumba y lo que emerge intervienen las decisiones y acciones de los sujetos sociales. Béjar dio cuenta de los orígenes de la crisis entre fines de la década de 1960 y los primeros años 70, esbozó los trazos principales en el escenario capitalista y su estrecha interrelación con la caída del bloque soviético y con el crítico proceso del Tercer Mundo.

Ricardo Forster profundizó en los procesos de transmisión; para ser fiel a sus propios términos, **en los procesos de memoria, herencia y transmisión**. Para él (nos lo dice a través de las palabras de Walter Benjamin), una sociedad que no se deja hablar por el pasado no tiene rumbo, camina como sonámbula por un mundo sin espesor, sin matrices, sin abecedario, sin palabras. En ese sentido, su exposición fue un ir y venir por nuestra herencia, hizo “hablar” a los 90, a la dictadura, la crisis del 89... A su vez, advirtió que *el pasado está sucediendo en el momento exacto de cada época, cada generación y cada presente lo interpela de acuerdo a sus propias preguntas, a sus propios desafíos o a sus propios prejuicios*. Ahí, en este punto Forster marca el desafío de las pedagogías actuales y propone un diálogo entre generaciones.

Sobre las nuevas generaciones hablamos con Viviana Seoane que abordó el tema **Nuevas Juventudes: prácticas, culturas y ciudadanías**. Analizó la categoría Juventud, entendida como una construcción social. Hizo un desarrollo sobre el estudio de los jóvenes desde diversas perspectivas vinculadas a las nuevas transformaciones sociales. Presentó diversas investigaciones recientes que muestran a los jóvenes como actores y productores culturales, relevando las nuevas formas que tienen de experimentar la autoridad, el poder y las interacciones en general. Subrayó entonces la necesaria revisión que tenemos que hacer del concepto mismo de política.

De la escuela y el festín de la vida, que dice Sarmiento, él sólo pudo gozar a hurtadillas, fue la última conferencia del año a cargo de Javier Trímboli. ¿A qué festín refiere? Trímboli acude a Sarmiento para hablar del festín de la vida que está hecho de pan pero también de imágenes, libros, palabras. Nos lleva de ahí al pensamiento de Jauretche, señalando su crítica al divorcio extremo entre la escuela y la vida, entre la escuela y el mundo. También recurre a Arendt, para referirse a la necesidad de amar al mundo, de cuidarlo y sobre todo para señalar las posibilidades que se juegan en los procesos educativos, de recibimiento, de transmisión y de construcción política.

Pasado y presente de las políticas socioeducativas

Sofía Thisted

El recorrido que les propongo realizar en esta mañana parte de pensar que la escuela se construye, desde que es concebida como tal, con un sentido que excede al de enseñar las primeras letras, los cálculos y la construcción de ciudadanía. A su vez, en este recorrido, me interesa sostener que “la Escuela”, considerada como institución moderna, construyó diferentes formas de articular más o menos intensamente con las instituciones de la sociedad civil, las organizaciones barriales y otras instituciones, incluso públicas, con las que comparten territorios.

Ahora bien, en diferentes momentos históricos de los sistemas educativos cada uno de estos aspectos ha sido enfocado de diferentes formas. Por un lado, varían los alcances de aquello que el Estado decide reconocer como objeto de sus intervenciones, siendo más restringida o más amplia su cobertura; por otro lado, también son diferentes los modos en que se construyen los sujetos que se consideran abarcados por el sistema educativo y por las políticas sociales que, a través o por fuera de él, se vehiculizan, y los sentidos que las inspiran.

Sin ánimos de exhaustividad, les propongo un recorrido por los modos en que la cuestión de la desigualdad y la diferencia, que siempre fue objeto de intervenciones de la sociedad civil y el Estado, llegó a las aulas y fue tratada en los últimos años.

I. Postales de principios del siglo XX

En la Argentina la escolarización, estructural e históricamente, ha sido una de las primeras políticas públicas pensadas de manera sistemática desde el Estado nacional, asociada al desarrollo de los derechos políticos y civiles decimonónicos.

Una de las cuestiones que se advierten al revisar los números de *El Monitor de la Educación Común* de finales del siglo XIX y principios del XX es que la escuela primaria surge fuertemente asociada a un amplio espectro de políticas sociales, que en los noventa se nominaron como “asistenciales”. En 1908 ya aparecen registros del presupuesto educativo para comedores y se puede advertir algunos debates sobre los niños que no logran completar una alimentación acorde con los requerimientos de la escolaridad.

El discurso pedagógico “normalizador” en torno al que se organizó el sistema escolar durante casi un siglo tuvo un mandato homogeneizador que se propuso erradicar la diversidad cultural de origen a la vez que construyó un imaginario social en el que la educación apareció como pieza clave en la disolución de estas diferencias. (Puiggrós, A., 1990⁶)

El ideal de “ciudadanía” fue sustento para la incorporación progresiva, aunque diferenciada, de amplios sectores de la población. La escuela, en tanto ámbito de inclusión en la cultura letrada, era la vía de acceso, por excelencia, a la ciudadanía; la “educación del soberano” constituyó una de las bases de la república representativa. (Sábato, H., 1992⁷; Dussel, I., 1995⁸)

La escuela de principios del siglo XX, sin ánimos de construir una excesiva simplificación, abrió sus puertas a todos los niños de entre 6 y 14 años que vivieran en las inmediaciones de las zonas pobladas, con la promesa de incluirlos en calidad de “ciudadanos” a cambio de que dejaran de lado sus propios repertorios culturales. Aprender los “usos debidos y correctos” de la lengua oral y escrita muchas veces implicaba un modelo repetitivo, autoritario. El habla de las distintas regiones del país, de los

6 Puiggrós, Adriana, (1990), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, *Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo IV, Buenos Aires, Ed. Galerna.

7 Sábato, H.,(1992), “Citizenship, Political Participation and the Formation of the Public Sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s” in: *Past and Present*, N° 136, August.

8 Dussel, I., (2004), *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy algunas reflexiones y propuestas*. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

inmigrantes, de los indígenas, de los sectores populares; o los nuevos modismos eran despreciados como versiones “incorrectas”, “incultas”, “atrasadas”. Así, la escuela construía una autoridad cultural que postulaba que el “argentino estándar”, el argentino rioplatense, era el más valioso y representativo de la nación; y se negaba valor y legitimidad a otras hablas y formas del lenguaje. (Dussel, Southwell, 2004⁹)

Y tan cotidiano era esto que en el relato de los maestros de la época, entre los que revistaba mi abuela paterna, ni siquiera aparece como obstáculo, ni siquiera valía la pena ser relatado, era del orden de lo “obvio”. Mi abuela se inició como maestra en las grandes estancias del sur de la provincia de Buenos Aires, donde tenía como alumnos a los hijos de los patronos y a los hijos de los peones, y al relatarme ella pormenorizadamente sus recuerdos como docente, jamás hizo referencia a la cuestión de las lenguas de origen que, hoy sospecho yo, deben haber sido el danés –de hecho ella se casó con un dinamarqués que conoció en sus andanzas magisteriales–, el italiano y vaya una a saber cuantos otros de diversos pueblos europeos.

Promediando la década del treinta las escuelas se van instalando en los territorios más lejanos bajo el imperativo de homogeneización. Estos textos, que se encuentran en el Archivo Láinez¹⁰, son ilustrativos de esto que vengo planteándoles:

El día 7 de marzo de 1935, llegaron al paraje denominada km 60 del F.C. de Colonia Baranda, el Sr. Fernando del Valle Wilson y su esposa Sra. Adelia Capocci de del Valle, quienes venían nombrados para desempeñar los cargos de Director y maestra de la Escuela Nacional N° 245 del Chaco, creada por el CNE, el 5 de octubre de 1934.

9 Dussel, I. y Southwell, M., (2004), “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”. Rev. *El monitor de la educación*. Ministerio de Cultura y Educación, Octubre.

10 Biblioteca Enrique Banchs. Archivo Escuelas Láinez. Historia de las Escuelas Láinez durante el siglo XX en provincias y territorios nacionales. En biblioteca “J. V. González” del Instituto Bernasconi de la Capital Federal.

Grande fue la sorpresa de ambos cuando vieron el edificio que se había aceptado como local escolar. Tratábase de un viejo pesebre que en sus mejores tiempos había servido de alojamiento al caballo de carrera de Don Luis Vallejos y a su cuidador o “compositor”, y que su dueño cediera gratuitamente para el funcionamiento de la escuela. (...)

A pesar de todos los inconvenientes el día 11 del mismo mes se iniciaron las clases con dos secciones de primer grado inferior, llegando la inscripción en el transcurso del año a sesenta alumnos, algunos de los cuales debían recorrer largas distancias para llegar a la escuela.

El régimen de vida en aquella escuela era de lo más primitivo y rudimentario; más del 95 % de los pobladores era analfabeto, y vivían en ranchas y chozas miserables¹¹.

Sobre los alumnos se señala:

Ninguno habla bien el castellano, y algunos ni lo entienden, pues en sus hogares se habla el guaraní. El vecindario está formado por gente buena y sumisa, pero pobrísima, ignorante, haragana e indolente hasta la exageración. (...) En medio de tal ambiente es donde desarrolla su acción esta escuela, en la que nos vemos obligados a vencer dificultades de toda índole, no solamente para enseñar a nuestros alumnos lo que es la vida civilizada, si no para hacer nosotros algo que a ella se parezca. (...)¹²

Acompañan este relato dos fotos, que se envían al Archivo, sacadas con 8 meses de diferencia que expresan esta voluntad homogeneizadora de la escuela. La primera muestra la escuela rancho y los niños pobres, desalineados, junto a sus docentes.

11 Íbid.

12 Íbid.

La segunda foto, sacada un tiempo más tarde, tiene por objetivo mostrar lo que se ha logrado: niños y niñas con el pelo arreglado, con delantal, formados junto al mástil... En definitiva, construidos como alumnos.

Con la instalación de la Escuela Nacional, las reuniones cambiaron de fisonomía ya que en ocasión de las efemérides patrias, aniversarios históricos, iniciación y clausura de los cursos, etc. el personal docente invitaba al vecindario a congregarse, realizándose, luego del acto escolar, almuerzos populares, juegos y bailes, que se celebran en alegre camaradería. Allí fue donde la mayor parte de los vecinos entonaron por primera vez el Himno Nacional se acostumbraron a quitarse el sombrero cuando las circunstancias lo requerían y por las observaciones que los maestros hicieran a sus alumnos, aprendieron que era incorrecto tomarse con brazos y piernas de lo primero que hallasen a su alcance, y que al hablar debían hacerlo en voz alta, clara y mirando la cara de su interlocutor.

Pero si grande fue la transformación operada en la población adulta, mucho más lo fue en la población infantil.

Aquellos niños de 6 a 16 años que llegaron en 1935 con aspecto de gacelas asustadas, a los cuales era imposible hacerles pronunciar tres palabras seguidas o comprender una frase, cuya indumentaria y cuyo aseo causaban compasión, habían cambiado fundamentalmente tanto en su aspecto como en sus modales, desenvoltura y expresión.

Sus cabellos, antes hirsutos y enmarañados, habían sido dominados; sus pingosas y deshilachadas vestimentas por lo menos se disimulaban bajo el guardapolvo blanco; se hicieron más locuaces y comunicativos y en sus rostros apareció la sonrisa.

Si al principio era imposible conseguir que recitasen una estrofa en público, en el ambiente escolar tomaron afición a la declaración y alcanzaron a interpretar números de conjunto con una naturalidad y una perfección admirables.

Aprendieron a cantar, a organizarse en sus juegos, a realizar marchas y ejercicios gimnásticos, y su comprensión e inteligencia se desarrollaron en forma progresiva, a medida que la acción de la escuela iba infiltrándose en el ambiente del pueblo.

Hoy cuando algunos de nuestros exalumnos (muchos ya casados y con hijos) nos visitan, no pueden menos que recordar emocionados lo que era el alumnado en los primeros años de funcionamiento de nuestra escuela, asombrándose ante la diferencia entre lo que ellos fueron y lo que son los actuales educandos¹³.

La pobreza de los alumnos era observada, descripta y a veces, objeto de intervenciones puntuales: iniciativas de vacunación en los edificios escolares –cuestión que se encargaba a las “maestras vacunadoras”–, distribución de la “copa de leche”, provisión de delantales, son algunos ejemplos que ponen sobre la mesa que la presencia de tareas destinadas a paliar desigualdades surgen con los propios sistemas de educación.

Pero a la vez, la escuela naturaliza que algunos niños no permanezcan en sus aulas, que se vuelquen al mercado de trabajo... Y allí distingue entre aquellos que son considerados “pobres pero dignos” –cuyas familias empeñan todos sus esfuerzos en enviarlos a la escuela–, de los “niños harapientos” –que no se destacan, que no son acompañados por sus familias–.

Aquella escuela sólo reconoció parcialmente las dificultades de los niños y niñas para asistir a las aulas. Y si bien abrió las puertas y exigió la asistencia a los primeros grados de la escuela primaria, no insistió en que los niños y niñas que se apartaran del “deber ser” permanecieran en las aulas, tampoco entendió dichas dificultades como dificultades que provenían de la distribución de la riqueza. La situación de pobreza fue entendida como una circunstancia particular que debían enfrentar los sujetos y sus familias antes que ser objeto de políticas públicas sistemáticas.

Las escuelas en barriadas populares o en zonas rurales postergadas fueron, entonces, objeto de iniciativas específicas para atender aquello que las familias no lograban cubrir, especialmente en aquellas cuestiones asocia-

13 *Ibid.*

das a evitar la expansión de epidemias que constituían objeto de preocupación para la población en su conjunto. Es interesante ver la discusión sobre becas en esos primeros años. Los registros permiten ver que hay becas —no como las conocemos hoy— muy acotadas y asociadas al éxito escolar y a sostener la escolaridad de los sujetos “excepcionales”.

Si recordamos nuestras propias escolaridades podemos advertir que no era extraño que se explicara que algún niño o joven dejara la escuela porque “no le da la cabeza”, “no es para el estudio”, “porque es más para el trabajo”, y esto es así a lo largo del siglo XX. También es cierto que la forma en que se construye el sistema educativo en nuestro país deposita en la capacidad contributiva de las familias un importante complemento al sostenimiento de los edificios escolares. La cooperadora y, más tarde, las capacidades diferenciales de acceder a los fondos públicos serán los instrumentos para sostener y mejorar, o no, no sólo los espacios físicos, sino la presencia en torno a la escuela de otras iniciativas sociales y culturales.

Así durante el siglo XX, al tiempo que se masifica el sistema educativo —en particular la educación primaria—, se delinear políticas que desconocieron los diferentes puntos de partida de las comunidades para co-construir las ofertas educativas para sus hijos, se fue configurando un sistema de educación donde es posible distinguir con claridad “circuitos de escolarización”, como los llamó Cecilia Braslavsky¹⁴ en la década del ochenta. La fragmentación del sistema educativo era tangible: escuelas con padres con alta capacidad contributiva, que podían sostener reparaciones en los edificios escolares, complementos, actividades extraescolares, frecuentemente también con posibilidad de gestión de fondos públicos para su sostenimiento y, por otro lado, escuelas que no tenían estas posibilidades y que, a los ojos de las comunidades, proveían propuestas “degradadas”. Estas divisiones no sólo se daban

14 La categoría de circuitos de escolarización en nuestro país es trabajada inicialmente por Cecilia Braslavsky en *La discriminación educativa en la Argentina* editado por el Grupo Editor de América Latina-Flasco en 1985.

entre escuelas sino al interior de las mismas: turno mañana y turno tarde, los criterios de agrupamiento del “A” y el “B” que, por ejemplo, en el caso de mi escuela primaria situada en Barrio Norte en Capital Federal, reunía a los hijos de los profesionales en una sección y a los hijos de los empleados del servicio doméstico, de los encargados de los edificios, en la otra.

Cabe destacar, sin embargo, que la escuela pública era receptora de niños y niñas de diversos sectores sociales, cuestión que con el correr de los años se modifica, en particular en los ámbitos urbanos. Esto no sólo es efecto de las políticas públicas, también es producto de las decisiones de todos nosotros sobre la escolaridad de nuestros hijos, somos co-constructores de los procesos de fragmentación del sistema escolar. Y esto se activa cada vez que decidimos a qué escuela pública o privada enviamos a nuestros hijos, cuestión en la que los adultos de todos los sectores sociales construimos estrategias específicas en el marco de nuestras posibilidades.

A veces se instala una idea nostálgica sobre un pasado de políticas universales, anteriores a los tiempos neoliberales, que invisibiliza esta trama densa.

Las políticas neoliberales que se perfilan durante la dictadura y se delinean con más claridad en los noventa no vienen a desarticular un sistema educativo exento de desigualdades aunque, como veremos, lo que se propone tiende a profundizarlas.

II. Postales de finales del siglo XX

El retorno a la democracia permitió ver y nombrar los efectos de políticas económicas que dieron lugar a la profundización de las desigualdades que se habían comenzado a implementar con el gobierno de facto, y posteriormente se profundizarían en los noventa.

A nivel macroeconómico Argentina comenzó esa década en situación crítica: la severa hiperinflación que se había desatado por entonces se hacía notar en el crecimiento del país. De acuerdo con datos del BID (2000)¹⁵ la crisis hiperinflacionaria de 1989 implicó para el país una caída del PBI per cápita del 8,5 %.

Luego, ya en los noventa el gobierno de Carlos Menem con el “Plan de Convertibilidad” daría lugar a que la Argentina comience a crecer a niveles importantes, que se prolongaron durante la primera mitad de la década. Este crecimiento se interrumpió, no obstante, por los efectos de la crisis mexicana sobre la economía nacional. De acuerdo con datos del BID (2000)¹⁶ en 1995 el PBI per cápita tuvo una caída del 4,2 %; el consumo privado per cápita se redujo en 6,4 % y el salario real promedio cayó 1,1 %. Durante los años 1997 y primera mitad de 1998 se produjo una cierta recuperación del nivel de actividad económica. No obstante, a partir de mediados de 1998 se hicieron sentir los efectos de la crisis internacional sobre la actividad económica, produciendo una situación de desaceleración del crecimiento que se convertiría en estancamiento hacia fines del mismo año y se profundizaría durante los siguientes¹⁷.

La crisis económica de fines de los años ochenta y principios de los noventa hizo que la atención se centrara en la problemática de la pobreza por ingresos, al verse deteriorado el poder adquisitivo de los salarios e incrementar exponencialmente las filas de los desocupados como producto de la hiperinflación¹⁸.

15 Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2000), Protección social para la equidad y el crecimiento, Washington D. C.

16 Óp. cit.

17 Mientras que la tasa promedio de variación anual del PBI per cápita fue del 3,6 % entre los años 1990 y 1997, ésta se redujo a -1,3 para el período 1998 a 2000 (BID; 2000).

18 Según datos de SIEMPRO, en 1989, la pobreza por ingresos llegó a afectar a un 47,6 % de la población del Gran Buenos Aires (38,4 % de los hogares). Por su parte, la indigencia afectaba por entonces a un 16,6 % de la población de este aglomerado (11,7 % de los hogares).

Sucesivas crisis sociales y económicas ponen sobre la mesa de discusión sobre las dificultades que muchos niños y niñas tienen para ir a la escuela porque el acceso a la alimentación, la vivienda, el calzado, la ropa, etc., no está garantizado.

La caja PAN del Plan Alimentario Nacional (1985-1989), es una de las primeras respuestas de posdictadura ante las dificultades de los niños y sus familias para acceder a la alimentación.

Así, la década de los noventa puede describirse de diferentes maneras: signada por los intentos, muchas veces exitosos, de consolidar políticas sociales y educativas neoliberales, que supusieron organizar bajo la lógica del mercado a la sociedad, las relaciones entre los hombres y mujeres, el acceso a bienes y servicios, y también las políticas educativas, la forma de organización de las escuelas, de la asistencia social en la escuela.

Algunas de las huellas de los noventa que pueden mencionarse:

- Se procuró concentrar la atención, por un lado, en definir los contenidos a enseñar, partiendo de la base de que la escuela “estaba vacía de contenidos socialmente significativos”.
- Por otro lado, los esfuerzos se concentraron en la progresiva instalación de dispositivos, sistemas y pruebas de evaluación de la calidad: SiPeCe en Mendoza en 1992, antes de la Ley Federal de Educación y luego la difusión de un sistema nacional de evaluación de la calidad.
- Otro de los pilares fue el descrédito de los saberes docentes. Estas reformas se diseñaron, como dijera algún funcionario de la época, “a prueba de docentes”. No sólo no era necesario consultarlos porque se consideraba que no poseían un saber relevante, sino que además eran vistos como un escollo a esquivar, a sortear... Hoy sabemos que uno de los debates que se instaló fuertemente en la Ciudad de Buenos Aires, empieza cuando

se abrió la posibilidad de evaluar a los docentes y pagarles en función de resultados; resultados que, desde mi perspectiva, desconocen la complejidad de lo que es el trabajo docente. Ser maestro/a o profesor/a no sólo es saber “académicamente mucho”, es saber hacer institución, es saber construir vínculos con las familias, y estas cuestiones no fueron ponderadas.

- Articulándose con lo planteado anteriormente, los avances en la *desresponsabilización* del Estado nacional por la atención de la prestación del servicio educativo y su concentración en la evaluación de resultados.
- Finalmente se pone en jaque la idea de que las escuelas deben ser iguales para todos y, por ende, pasibles de las mismas políticas de provisión de bienes y servicios. El Estado deja de considerar que debe dotar a las escuelas de los mismos insumos y para acceder a ellos, estas tuvieron que demostrar la pobreza de sus alumnos, la realización de proyectos institucionales en función de los cuales se asignarían o no bienes y servicios. La idea del acceso restringido a recursos públicos produjo un doble efecto: por un lado, dio una oportunidad para atender situaciones que los sistemas de educación y las escuelas que atendían a los más afectados por los procesos de exclusión no podían encarar (el acceso a libros, a materiales didácticos, a algunos recursos para proveer a las escuelas, por ejemplo) y por otro, visibilizó las desigualdades.
- Todo esto se propuso, y muchas veces logró, debilitar los lazos solidarios y propiciar conductas y prácticas que exacerbaban el individualismo.

Las respuestas neoliberales se instalaron como únicas respuestas prácticas para problemas que parecíamos compartir todos.

Estas también fueron objeto de críticas lapidarias, que no dejaron ver qué se estaba atendiendo, nombrando una cuestión que hasta ese mo-

mento no había sido considerada, que era la situación específica de familias y escuelas en contextos de pobreza. La llegada del Plan Social, de las becas, de los comedores escolares, por poner algunos nombres de tantos programas nacionales y jurisdiccionales, vino a ponerle nombre, a visibilizar un problema que estaba a flor de piel.

Políticas sociales y educativas en el cotidiano escolar de los noventa

La escuela queda sobre la ruta, del lado del descampado. La villa, una de las más antiguas y populosas del distrito, que se encuentra al otro lado de la ruta, se ilumina con los rayos de un tímido sol de invierno. Hace mucho frío y adentro de la escuela las estufas no están prendidas ya que no hay dinero para el gas. Llevo ya una semana en la escuela y me llama la atención que, pese a que sé, por comentarios de algunas maestras, que en esta escuela hay comedor, no lo he podido registrar.

Me acerco a María Teresa, que es una de las maestras con las que más trato he tenido, y le pregunto si es que el comedor funciona y a dónde. Su respuesta me sorprende.

Sofi, andá por el patio –un gran terreno de tierra, con bastante basura traída por el viento de las quemas cercanas– hasta la ventana de la cocina. Por ahí les sirven la comida a los chicos.

Llegada la hora del comedor, me acerco a la ventana señalada y desde donde estoy observo una larga fila de niños y niñas, con distintos recipientes –platos, vasos, tupper, grandes y pequeños– que esperan el almuerzo. Una vez obtenida la comida, algunos se sientan en una veredita que rodea la escuela y comen, rápido, el plato servido. Otros cruzan la ruta portando sus platos humeantes, hacia sus casas.

Conversando luego con Julieta, la directora, me explica que es la solución que ha encontrado para que los niños no pierdan tiempos pedagógicos en tareas asistenciales. La respuesta me sorprende.

Esta escena instaló en mí una serie de interrogantes acerca de las definiciones que se producen sobre “lo pedagógico” y lo “socioeducativo”

en la vida cotidiana de las instituciones, y las maneras en las que se los articula, especialmente en aquellas escuelas en las que se condensa la problemática de la pobreza extrema.

¿Qué sujetos pedagógicos se construyen en estas escuelas? ¿Qué se enseña en las escuelas cuando se instrumentan diversas políticas socioeducativas? ¿Cómo se construye, en estas instituciones, al “otro”, el “asistido”, el “beneficiario”, el “ciudadano”? ¿Qué huellas produjo y produce en ellos? ¿Cómo se articulan en la trama escolar lo pedagógico y lo socioeducativo? ¿Qué identidades sociales se construyen en estos ámbitos?

Creemos que la presencia de las políticas socioeducativas en la trama escolar puede visualizarse desde otra perspectiva, como una *heterogeneización* de la tarea educativa. El trabajo de campo permite afirmar la no neutralidad de las prácticas asistenciales en la escuela, la no inocuidad de las maneras en que dichas prácticas se llevan a cabo.

La marca subjetiva que deja hacer una fila que silenciosamente dice, todos los días, que están en un lugar de “no derecho”, es mucho más fuerte que la que puede hacer un maestro en el aula cuando dice que la educación, la salud, el trabajo, la vivienda son derechos. Y esto me lo hizo notar una nena de unos doce años que me dijo que no le quedaba más remedio, pero que ella me juraba que a sus hijos eso no les iba a pasar, que no sabía qué iba a hacer pero sabía que eso de hacer cola para comer parados no les iba a pasar. Y esta charla fue, para mí, la posibilidad de tomar conciencia de cuál era el registro de los chicos sobre las formas en que la escuela ponía en práctica políticas asistenciales, pero también, de ver algo que hoy está mucho más discutido: qué pasa cuando la comida no les gusta, qué pasa con el derecho a decir que algo no les gusta, o qué sucede con aquello que sus madres y padres saben comer o cocinar y que, en la medida en que deja de ser costumbre, no va a ser querido por sus hijos. En esas conversaciones una de las cuestiones que más me sorprendió fue una madre nacida en Tucumán que lamentaba no haber podido hacerles sentir a sus hijos los sabores de su infancia. Ella sabía que el gusto de los niños se forma cuando son

chiquitos y que esos sabores no habían sido parte de la experiencia cotidiana de sus hijos. Hablaba de una educación que tiene que ver con algo muy íntimo que es el acto de comer.

La aparición de los comedores escolares, la tramitación de documentos, los planes de vacunación, las becas, los proyectos etc., se han asociado a la profundización de los procesos de pauperización social de los últimos años. Sin embargo, y es parte de este relevamiento, la inclusión de tareas que exceden la enseñanza en las escuelas es de larga data y no siempre estuvo asociada a las situaciones de pobreza de las últimas décadas.

Ahora bien, en el marco de la profundización y agravamiento de las situaciones de exclusión social, la escuela aparece como un espacio privilegiado para vehiculizar políticas asistenciales más o menos sistemáticas y masivas. En abril del 2002, en casi 7.000 comedores escolares de la provincia de Buenos Aires, comían 1.800.000 chicos.

Creo que es necesario señalar que la presencia de las políticas socioeducativas no es un fenómeno que aparece en los últimos años, inédito en décadas anteriores; sino que, en todo caso, es preciso poner sobre la mesa los sentidos que desde cada momento histórico se construyeron desde la política pública; se las presenta como: algo “inevitable”, algo “natural”, asociado a la “carencia”, al “desvalimiento del otro” para garantizarse por sus propios medios el sustento, y no al derecho a la alimentación, al calzado, a la posibilidad de acceso a los útiles escolares, etc.

En los noventa, en un contexto signado por la reducción del gasto social, las políticas sociales se reorientan haciéndose eco de las “sugerencias/imposiciones” de los organismos internacionales, como dice Myriam Feldfeber¹⁹, y asumen como principios la focalización, la privatización y la descentralización.

19 Feldfeber, Myriam, "Educación ¿en venta?", Tratados de libre comercio y Políticas educativas en América Latina, en Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina, Gantili P., Frigotto G., Stubrin F. (Comp.), Clacso, Homo Sapiens Ed. disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gentili/cap5.pdf>

En ese escenario la escuela aparece como una institución estratégica para la instrumentación de la asistencia pública por su amplia difusión, su contacto cotidiano con parte significativa de los sectores más afectados por el modelo societal (sensibilizada por las situaciones de vida de sus alumnos) y por contar con personal que, sin recibir retribución adicional, se hace cargo de parte del trabajo de gestión de dichas iniciativas jurisdiccionales. Pero también porque hay marcas en su historia, y esto es una idea tentativa, en la que dichas prácticas han sido parte del repertorio escolar, en la que dicha inclusión es posible, la naturalización es posible.

Ahora bien, en los años siguientes, aparecieron otras postales.

Abril de 2002

En las cuadras que camino desde la ruta hasta la escuela me encuentro con un frigorífico que alguna vez fue la fuente de trabajo de muchos padres de los niños de la escuela. Está cerrado a cal y canto. Me pregunto cuál habrá sido el paisaje, el tránsito, el sonido de esta calle en otras épocas, de las que los que promedian los 50 hablan en las entrevistas. En las 5 o 6 cuadras que camino veo muchos hombres en las puertas de sus casas y algunos niños tirando carros que vienen del fondo, me llama la atención que muchos llevan leña. Llego a la escuela cerca del mediodía. Por una puerta lateral de la cocina, entran los chicos del turno tarde al comedor, al lado de esa puerta hay una cola de hombres y mujeres que espera que los niños terminen de comer, para ver si sobra algo. La directora de la escuela me comentará luego que esa cola es cada día más concurrida y que, en los últimos tiempos, a duras penas, alcanza para los chicos de la escuela.

Los profundos cambios que han tenido lugar en la Argentina en los últimos años, la profundidad e irreversibilidad, en los cortos plazos de los procesos de exclusión, obligan a pensar la asistencialidad, ya no en términos de provisoriedad —de un “mal necesario y mientras dure la crisis”—, como alguna vez me dijo una docente, sino en la larga duración. Según datos del Indec, en octubre del 2002 un 45 % de la población del país

era pobre, lo cual significa que en aquel momento había más de 14 millones de personas en esa situación (en algunas provincias más de la mitad de su población) (INDEC-EPH, 2001²⁰) y más de 6 millones de personas en todo el país no llegan a cubrir la canasta básica de alimentos (Consultora Equis, 2002) que estaba estimada en \$63,24 (INDEC-EPH, 2001²¹). En el Conurbano, la indigencia alcanzaba a un millón y medio de personas, la mayoría niños y niñas, representando un 12.2 % de su población; esta cifra trepó un 356 % desde el inicio del Plan de Convertibilidad en 1991.

En esta trama lo que aparece es la insuficiencia de las políticas asistenciales, insuficiencia que, aunque no es novedosa, hoy ya no puede ser subsanada con recursos o bienes aportados por otros –docentes, padres con acceso al trabajo, etc.– que en otros momentos “complementaban” los magros aportes destinados a estos fines, la idea de asistencialidad inconclusa, que alguna vez enunciarnos con Patricia Redondo, suponía un otro que podía suplir algo de lo que el Estado no proveía.

Ante estas situaciones los maestros se encontraron sobredemandados, no sólo –o no tanto– por la cantidad o el tipo de tareas a las que se enfrentan, sino por el compromiso emocional que implica estar frente a alumnos cuyas condiciones de vida se encuentran atravesadas por los efectos de procesos de exclusión social sostenidos en el tiempo. “*Antes teníamos más margen... Para materiales, para ayudar a las familias a comprar un antibiótico, incluso para calzado. Ahora no, no tenemos ese resto y esto me angustia, me llena de impotencia. A veces no sé por dónde, por dónde es que tengo que agarrar*”.

Porque si la presencia de tareas asistenciales exige, recarga la jornada laboral; la ausencia de bienes y servicios para distribuir en las escuelas, no la alivia:

20 Disponible en <http://www.indec.mecon.ar/eph/oct2001/docs/nove301.doc>

21 Disponible en <http://www.indec.mecon.ar/eph/may2001/docs/nove101.doc>

Es abril del 2002 y una integrante del equipo de orientación escolar comenta:

Mientras la escuela fue el lugar de distribuir zapatillas, guardapolvos, nos vimos con muchas dificultades para ver cómo lo hacíamos, a quién darle y a quién no, porque para todos no había. Y este año, que no tenemos un solo par de zapatillas para repartir, que no hay útiles ni kits, ni nada... Ya no usamos tiempo en eso, pero no sabemos con qué responder a esto que hace falta, mucha falta. Y cuando tenemos algo para solucionar necesidades no alcanza ni para empezar y entonces te preguntás, por qué yo tengo que decidir quien necesita o no necesita tal o cual cosa.

Ante un Estado que se hace presente, a través de políticas asistenciales degradadas o a través de su ausencia, las escuelas y los maestros y maestras quedan, frecuentemente, situados en una encrucijada: o bien, culpabilizados por la escasez y/o ineficiencia en la distribución de bienes y servicios escasos, enfermándose, o bien, construyendo “una coraza para hacer frente a estar en las escuelas todos los días”.

Lo que estas dos décadas –y otras anteriores, porque la dictadura no fue mejor en este sentido– produjo en términos subjetivos en la población en general, pero en particular en los docentes y en las familias que hoy envían sus hijos a la escuela, no se desarma de un día para el otro, aunque haya políticas activas de reparación que atiendan a la provisión de bienes y servicios.

III. Más allá de los noventa, más allá de la Ley Federal...

Postales del siglo XXI

En nuestro contexto el comienzo de siglo se presenta con algunos cambios que tienen un signo positivo ya que se vislumbran alternativas que discuten, al menos en parte, el modelo neoliberal de los noventa, pero estos cambios no han logrado revertir los procesos de polarización y

fragmentación social, tan profundamente arraigados durante décadas, que producen brechas difíciles de salvar entre quienes ven ampliadas sus posibilidades de existencia a límites insospechados y quienes, en el otro extremo, intentan construir posibilidades de integración que fueron posibles en otros momentos históricos.

Así hoy las escuelas se ven desbordadas por dificultades para cumplir con parte de lo que se espera de ellas: incluir a todos, no sólo en presencia sino en aprendizajes; y hacerlo respetando las diferencias sociales, culturales, etc. Además de verse evaluadas por sistemas de evaluación foráneos, que nos colocan mal en los rankings, pero no ponderan estas cuestiones sino otras, que incluso nosotros mismos desconocemos en qué consisten exactamente, pero de las que sabemos que no tienen que ver con lo que habitualmente hace la escuela, y quiere hacer la escuela.

En la Argentina estamos asistiendo a un momento particular. Hace pocos meses, en septiembre del año pasado, el *New York Times*, le recomendaba a Obama que mire el modelo argentino a la hora de pensar cómo salir de la crisis.

Una nota de opinión publicada a principios de septiembre²², denominada “El tango que se dio vuelta en Argentina”, y que está ilustrada con un bandoneón cuyo fuelle es un dólar plegado, en el periódico estadounidense *The New York Times* opinó que la Argentina “ofrece valerosas lecciones” en su política económica, y que es “un caso testigo de cómo hacer mover nuevamente a una economía”, algo que “Washington haría bien en prestar atención”.

“Argentina ha recobrado su prosperidad gracias a inteligentes medidas económicas”, dice la editorial del periódico neoyorquino firmada por Ian Mount quien destacó además que el gobierno argentino “intervino para mantener el valor bajo de su moneda, lo que impulsó la industria

22 La nota a la que hacemos referencia se denominó Argentina's Turnaround Tango, fue escrita por Ian Mount y publicada el 1 de septiembre de 2011 en el diario *The New York Times*.

local haciendo las exportaciones argentinas más baratas afuera mientras mantenía las importaciones más caras”.

El editorialista resaltó que una de las “valerosas lecciones” que enseña Argentina es que el “recorte extremo de gasto público en una economía estancada sólo hará inhibir el crecimiento”.

Mount indicó que otra de “las lecciones que nos da Argentina es que el gasto gubernamental para promover la industria y programas de infraestructura para crear empleo no convierte a un país en una especie de parodia soviética”, en alusión a las críticas de los republicanos contra el gobierno de Barack Obama.

El editorial resalta el “reverdecer” de automóviles en Argentina “que ahogan las calles de Buenos Aires”, la “meca del vino, Mendoza llena de bodegas de alta calidad” y los TV plasma y celulares Blackberry “que se convirtieron en una costumbre de la clase media urbana”.

“Argentina es difícilmente un paralelismo perfecto para Estados Unidos. Pero la diferencia entre las políticas de austeridad y poco crecimiento de finales de los 90 y las de pro-Estado y alto crecimiento de los 2000 ofrecen un caso testigo de cómo hacer crecer la economía de nuevo. Washington haría bien en prestarle atención”, señaló.

En otro orden también destacó a la Asignación Universal por Hijo como una medida que además “de ayudar a incrementar el consumo, probablemente mejorará a largo plazo la performance educativa del país debido a que los chicos están obligados a ir a la escuela”.

En el viejo continente, también a finales del 2011, y a 24 h de un nuevo aniversario de la Noche de los Lápices uno de los capítulos más negros de la historia argentina, un grupo de jóvenes chilenos lleva pancartas en las que pugnan por educación “a la argentina”, al tiempo que Sarkozy felicita a Chile por su crecimiento, mientras el viejo mundo se derrumba...

Entonces, ¿cómo fueron estos procesos?, ¿cómo pensar los cambios sociales vertiginosos, no exentos de continuidades? Tal vez lo primero que hay que apuntar es que los sujetos no borran, de una vez y para siempre, las huellas que fueron dejando las experiencias vividas en décadas anteriores y aún en términos de larga duración.

Desde el 2012, la agenda que hay que lograr instalar tiene que poder revisar herencias instaladas en el sentido común. Por un lado, revisar la herencia de una escuela centenaria que no ha redefinido sus formas de funcionamiento, pero que hoy se propone como una escuela abierta para todos y todas. Por otro lado, revisar cuáles son los sentidos por los que se piensa una escuela para todos y poner en cuestión la perspectiva que sostuvo que la escuela tenía como objetivo homogeneizar, para instalar una perspectiva de construcción de sujetos de derechos y con derechos.

Una escuela para todos y todas

Uno de los temas más debatidos en el último tiempo es que la escuela abrió las puertas a aquellos que aún no habían tenido un lugar en sus aulas, en particular la ampliación de los tramos de obligatoriedad a la educación secundaria y el estímulo a la asistencia educativa que supuso la Asignación Universal por Hijo²³, esto supone diariamente una discusión con las tradiciones centenarias del sistema que aún tienen vigencia. Y cuando intentamos ver quiénes son los que quedan afuera de la escuela o quiénes son los que desertan de los aprendizajes, o los que no logran sostenerse en ella, nos encontramos con que estos sujetos suelen ser clasificados por la escuela como “otros” sociales, “otros” culturales, y que en el plano de las prácticas de enseñanza esto supone muchas veces, o bien, desconocer cómo trabajar y, por ende, ignorarlo; o bien, resignar la posibilidad de la transmisión de ciertos contenidos, debates, etc., partiendo del supuesto de que el “otro”, en tanto “otro”, no los precisa o no puede hacerse de ellos.

23 La promulgación del Decreto 1602/2009 en octubre de 2009 que establece la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH) constituye una de las medidas más importantes destinadas a niños y jóvenes de la última década.

Y entender esto nos obliga a revisar estas cuestiones en perspectiva histórica, porque mucho de lo que hoy es la escuela o de lo que no logra dejar de ser, por más que aggiorne discursos y prácticas, tiene que ver con lo que históricamente se esperó de ella y no es responsabilidad individual de los docentes que están hoy en las aulas.

Como me decía un amigo director de una escuela muy grande de La Matanza:

cuando abrieron las puertas de la escuela pasó lo que tenía que pasar, entraron todos. Claro, ahora los tenemos a todos adentro y no sabemos qué hacer, tenemos problemas, sí, no sabemos bien qué hacer a veces, no sabemos a veces cómo resolver... Es lógico... Claro, entraron los pibes que tienen estas marcas de la historia y las de la historia de sus padres durante estas décadas... Claro, entraron pibes que nunca vieron trabajar a sus papás...

Y creo que es así, los chicos y chicas que hoy se acercan a la escuela son hijos e hijas de décadas signadas por la desarticulación de los lazos sociales, son hijos e hijas de padres duramente afectados por los procesos masivos de pérdida del empleo y de aquello que sucede cuando el empleo se desvanece como oportunidad efectiva de participación de los adultos.

A fines de los noventa una madre, en una reunión de padres de una escuela, planteaba que ella quería que a sus hijos les enseñaran trabajo. Nosotros creíamos que querían microemprendimientos y cuando le preguntamos, una maestra advirtió que era otro el pedido, dijo: *“Mis hijos no nos vieron trabajar, ni a sus abuelos, nunca vieron trabajar a ninguno. Entonces si no se les enseña cómo es el tema de los derechos sociales en Argentina, los chicos no iban a saberlo”*.

Esa madre mostraba, y le reclamaba a la escuela, que nunca enseñaba la historia más reciente, que del año 1930 en adelante no era objeto de estudio de las clases de historia. Revertir estas huellas, revertir todas estas cuestiones supone una apuesta fuerte, supone revisar qué se

enseña en las aulas, qué se enseña cuando hacemos cosas que no son exactamente estar adentro de las aulas enseñando; cómo abrimos y para qué abrimos una escuela, qué habilitamos y qué no.

Pero también supone poner en tela de juicio a los núcleos duros de la escuela, revisar si esta escuela es la misma que hizo que los niños dejaran sus marcas culturales afuera, porque hoy están entrando todos. Y la apuesta es que no queremos que se vayan. Pero para que no se vayan tenemos que hacer cosas distintas de las que hizo la escuela a la que fueron mis padres, mis abuelos y demás. En esa escuela el que no se sometía a sus reglas se iba, se iba a su casa o al mundo del trabajo.

Nosotros no queremos que se vayan, los queremos adentro, pero para tenerlos adentro tenemos que hacer otras cosas, y creo que esas “otras cosas” no las tenemos del todo claras: ¿cómo hacemos para que un pibe con su gorrita quede adentro del aula?, ¿es la gorrita un obstáculo insalvable para que un chico aprenda?, y si no lo es, ¿cómo hacemos para que los maestros no vivan eso como una desautorización? ¿Cómo hacemos para entendernos con chicos que no tienen como primera lengua el castellano? ¿Cómo hacemos para entendernos con chicos que eventualmente no ponderan a la escuela como la experiencia más importante a la hora de definir sus proyectos de futuro?

Durante el 2009, mientras hacíamos trabajo de campo en una escuela muy cercana a la estación de ómnibus de la ciudad de Corrientes –la capital de la provincia–, indagamos cómo, cuando para vastos sectores de la población no hay acceso a la estabilidad laboral ni a posibilidades efectivas de acceso a escuelas que provean una educación reconocida como fuente de conocimientos y certificaciones válidas para continuar sus estudios o ingresar al mercado laboral más calificado, emergen otras visiones de mundo en que diversas formas de socialización –empleo, circulación social, etc.– pueden resultar opciones alternativas o complementarias a la escolarización como preparación de los niños, niñas y jóvenes para la vida adulta. Allí, como también lo advertimos en algunos barrios del Conurbano Bonaerense, los chicos querían ser gendarmes, o policías, o “embarcadizos”, y lo que se

advertía es que la escuela, a veces, no es la referencia principal en la construcción del proyecto de futuro de sus pibes. Esto se explicaba porque, al menos en parte, los proyectos de futuro que la escuela proponía estaban fuera del alcance de las posibilidades de esos chicos²⁴.

Y también pensaba que esta escuela debería reconocernos a todos como sujetos de derecho y con derechos: una escuela que considere que está haciendo las cosas que hace porque nos corresponde. Pensar una escuela que reconoce a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho y con derechos supone partir de que no les da de comer porque ellos tienen hambre, sino porque corresponde; no arma un taller el sábado a la tarde para que no paguen, sino porque corresponde; piensa a los jóvenes, a los niños y a los adultos, al barrio y a las familias como sujetos de derecho. Esto hay que discutirlo, primero que nada, entre nosotros mismos, muchas veces pienso en qué es lo que obstaculiza y me parece que es que nosotros fuimos formados y, de alguna manera, fuimos “exitosos” en aquella escuela.

Políticas sociales y educativas ante las desigualdades y diferencias en la escuela hoy

Tal vez para pensar esta escuela para todos y todas, que no suponga dejar de lado las propias marcas culturales, lo primero que hay que revisar es que no es la carencia, ni el déficit, ni la multiplicidad de las pobrezas, lo que explica las cosas que suceden en la escuela.

Los pibes que hacen cosas que nosotros no entendemos, ¿las hacen porque están en condiciones de desigualdad o de diferencia cultural? ¿Cuánto de lo que criticamos es del orden de la diferencia cultural? ¿Cuánto de lo que entendemos como del orden de la diferencia cul-

24 Esta cuestión fue trabajada en la Investigación *Proyectos de futuro, escuela y desigualdad social: formas de sociabilidad y socialización de la transición de la infancia a la juventud en dos localidades periurbanas de la Argentina* realizada entre 2008 y 2009, coordinada por Sofía Thisted y Ana Padawer, Buenos Aires, Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.

tural es realmente diferencia cultural? Hay que empezar a mirar y discernir un poco las cosas. Porque muchas veces decimos que algunos chicos son callados porque “culturalmente” son callados, porque “vienen de por allá...” Y no es la diferencia cultural la que hace que los pibes se callen, porque en los recreos –y estoy pensando en los niños bolivianos en la escuelas de la ciudad de Buenos Aires– los niños hablan, y hablan mucho. ¿Por qué no hablan así en las horas de clase? Tal vez es porque no sólo en su experiencia, sino también en la de sus padres y hermanos, ese ha sido, y puede continuar siendo, el lugar del estigma, que ese es el lugar de la impugnación. Y en ese sentido el quedarse callado puede resultar estratégico.

Otras veces sí podrá ser por una cuestión cultural, ahora, si están dadas las condiciones del respeto –no las de la tolerancia, sino las del respeto, no es “te banco” sino “te reconozco”– puede ser que todos los niños tengan espacio y posibilidades para hablar.

Otra de las cuestiones que la escuela suele calificar como deficitaria es la forma de hablar de los chicos, la forma de pluralizar las palabras, la forma de pronunciar determinadas letras, ¿eso supone que no habría que presentar aquella versión del castellano que se ha considerado históricamente como estándar? Creo que hay que presentarlo como un parámetro que funciona en el mundo del trabajo, pero no como la única manera correcta de expresarse, de hablar, sino como la que puede habilitar el acceso a ciertos espacios laborales o educativos.

Hay que tener mucho cuidado con no hablar de déficit donde no lo hay. Y me parece que esas discusiones están incipientes en la escuela, tenemos que darlas. A veces quienes están en los márgenes de las escuelas, me imagino los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), algunas cosas que vi me parecieron impresionantes; algunas cosas de los Centros de Actividades Infantiles (CAI); seguramente en el Programa de Becas con el seguimiento de los pibes... Me imagino que en todos esos lugares hay muchísimas cuestiones para poder aportarle a la escuela en términos de reconocer la diversidad sin estigmatizar.

Entre los rasgos propios de las políticas sociales construidas en el marco de las políticas neoliberales de los noventa estuvo el énfasis en la focalización —en la definición de poblaciones objetivo para tales políticas— que fue muy discutido tanto por los déficits que se evidenciaron en la capacidad de atender las desigualdades, como por los efectos de desarticulación de un horizonte común, contribuyendo a naturalizar que no todos precisan lo mismo. En este sentido a partir del 2003 se reinstala, al menos discursivamente, un horizonte de igualdad y de alcance universal y se redefinen los sentidos construidos para los programas, entre los que sin duda destaca la revisión del Plan Social y su reemplazo por el Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). Como es público, si bien se instala el horizonte de igualdad, son las escuelas emplazadas en las zonas más pobres las que reciben bienes y servicios. En este sentido Norberto Alayón publicó en *Página 12* a mediados de marzo²⁵ una nota en la que señala que, en este escenario contemporáneo donde persisten fuertes desigualdades, se debe pensar en políticas universales pero también en políticas focalizadas. Y me pareció que era una buena síntesis porque no estamos en Suiza, no estamos en una situación ideal donde la desigualdad haya desaparecido, sino que persisten asignaturas pendientes que sólo pueden atenderse si se concentran los recursos en estos grupos sociales.

En este tiempo se ha abierto una polémica sobre quiénes debieran ser los destinatarios de la Asignación Universal por Hijo. Unos señalan que tiene que ser para todos los niños; otros en cambio, que hay que concentrar los recursos en la infancia más vulnerable. Uno puede suscribir algunos argumentos y otros no; pero creo que es bueno sostener la preocupación por pensar en unas políticas universales y otras focalizadas, sin que unas supriman a las otras.

Creo que es en la tensión entre lo universal y lo particular donde se puede vislumbrar un horizonte más justo. Pero todo esto no puede

25 Nos referimos a la nota “Políticas sociales, ¿universales o focalizadas?” de Norberto Alayón que fuera publicada por *Página 12* el 19 de marzo de 2012.

hacernos perder el horizonte común. Y ahí creo que mucho del trabajo que ustedes hacen estará enfocado, porque reconocer la diversidad no significa armar escuelas *gueto*; no significa imaginar escuelas jujeñas para chicos jujeños y escuelas porteñas para chicos porteños: significa imaginar qué, de lo común, tenemos que poner a disposición y si no podemos hacerlo, no negar las marcas culturales propias.

Hay mucho aún por hacer, de la misma manera que hay que construir una forma de llegar a esos lugares porque los caminos no están claros.

Siempre cuento que yo fui Directora de Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires por un año, el año en que esa Dirección existió, durante la gestión de Adriana Puiggrós. La gran preocupación fue cómo construir algo del horizonte de lo común reconociendo las diferencias de género, étnicas y nacionales, religiosas, generacionales, por mencionar algunas de estas. Las discusiones más fuertes que tuve no fueron con los maestros, fueron con los Equipos Técnicos. Porque: ¿cómo imaginás un currículum que tenga algo del orden de lo común pero que reconozca la desigualdad y la diferencia? Bueno, esas discusiones son las que como equipos técnicos tenemos que darnos desde los distintos lugares que ocupamos.

¿Qué es enseñar Matemática reconociendo todo esto? ¿Qué entendemos por incluir? Tal vez es que buena parte de los pibes que no están adentro de la escuela o que entran y vuelven a salir, para optar por otros recorridos, como sucede hoy con la educación de jóvenes y adultos, sienten que en ese lugar no son bienvenidos. Y ahí la pregunta que sigue es: ¿cuáles son esos gestos que tenemos que hacer desde la escuela para que se sientan convocados? Yo no me imagino una escuela “hecha a medida” para cada comunidad, tampoco me imagino a un maestro que domine al dedillo las características culturales de cada lugar en el que le toca trabajar; básicamente porque sabemos que los maestros se mueven, cambian de zonas y de barrios. Pero sí puedo imaginarme a un maestro que sepa que no hay un repertorio cultural mejor que otro, que hay distintos. Para sentirse parte de lo

que la escuela presenta no es preciso conocer y enseñar los repertorios culturales de los alumnos pero sí es importante escuchar, advertir, que hay espacio para distintas formas de entender el mundo, de pensar el tiempo, el espacio, de relatar la historia, por solo presentar algunas cuestiones.

Y me parece que ahí nos falta mucho, muchísimo y que hay algo interesante que sucedió a partir de los noventa –y no digo a partir del 2000– y es que las políticas focalizadas le pusieron nombre a lo que estaba invisibilizado en la escuela, que es la desigualdad: el Plan Social Educativo nombraba algo que estaba sucediendo, algo que estaba ahí. Ahora, nombrarlo y quedarse fijado ahí es un límite, nombrarlo e imaginarlo universal cuando las condiciones todavía no son para la universalidad también es un límite. Puede ser poner atención, puede ser que queramos que se universalice, pero también es un límite. Creo que tenemos que trabajar en esa tensión entre universalidad y focalización sabiendo que pueden ser complementarias, que una no anula a la otra, creo que el horizonte de lo común lo ponemos nosotros con nuestras propuestas concretas, leyendo sobre política y preguntando, incluso informalmente, ni siquiera desde las investigaciones, sino preguntando sobre políticas sociales.

Uno tiene la sensación de que hay una superposición que requiere de nosotros una intervención muy seria y muy sensata. En una misma escuela el otro día llegamos a contar 17 iniciativas entre las de la jurisdicción, las del municipio y las nacionales. ¡17 iniciativas con una directora de medio tiempo de la provincia de Buenos Aires! Medio tiempo para gestionar los aprendizajes de los pibes. Ahí hay que empezar a pensar cómo se articula todo eso y cómo se busca incidir sin perder el norte, que en aquella perspectiva era qué necesitan estos pibes y, en todo caso, cómo hacemos para que todo eso confluya en que los chicos y chicas logren construir trayectorias educativas que los ayuden a pensar y pensarse como sujetos con proyectos propios para el presente y el futuro. Creo que ahí sí hay un trabajo territorial invaluable.

Y claro, hay que complejizar la mirada. Últimamente proliferaron lecturas rápidas que asocian y esperan respuestas inmediatas a problemas estructurales, como la evaluación sobre los efectos de la Asignación Universal por Hijo que se difundió a través de una nota en el diario *La Nación*²⁶.

Yo no sé si ustedes la leyeron, la nota sintetiza los resultados de una investigación sobre la AUH, realizada a partir de una serie de encuestas, por la UBA, el Ministerio de Educación y el CEPP –la fundación que dirige Gustavo Iaies–. A partir de ese trabajo llegan a la conclusión de que la AUH no tiene impacto. Pero, ¿cuál es la cuenta que hacen? No hay más niños inscriptos en las escuelas. Esto se puede discutir matemáticamente, pero aparte de eso, hay que discutir qué es impacto, porque impacto no es “hoy hay 1 y mañana hay 2”. Para advertir si hay o no hay impacto, en mi opinión, debieran colocarse sobre la mesa de análisis otros aspectos que brillan por su ausencia.

Imaginar que políticas públicas que enfrentan problemas complejos generen respuestas inmediatas es una ficción. Tenemos la obligación de leer, pero no podemos evaluar políticas de esa dimensión y de esa complejidad de esta manera, “al minuto” y sólo considerando la cuestión de la cantidad de incorporaciones a la escuela. Entiendo el esfuerzo pero no podemos, porque no podemos saber qué es lo que está sucediendo en términos subjetivos con familias que pueden decidir, que por primera vez cuentan con un ingreso mensual estable que les permite cierta planificación.

Pero más allá de eso, pensemos más estructuralmente qué significa el derecho a un ingreso, pensemos más a largo plazo. La lectura en la inmediatez puede ser una manera de responder políticamente,

26 Nos referimos a la nota publicada por el diario *La Nación*, escrita por María Elena Polack y denominada “Bajo impacto de la AUH en la escuela” que apareciera en la sección Sociedad el 22 de marzo de 2012.

pero nosotros desde las universidades, ustedes que están gestionando políticas públicas todos los días, tenemos que construir una mirada mucho más densa, más rica, más compleja.

Otras postales contemporáneas: los chicos que vuelven a comer a sus casas, las cartucheras llenas, las idas al Parque de la Costa, que los chicos de Tigre y San Fernando sólo podían ver desde afuera. Pero también la articulación de diferentes políticas públicas, ¿vieron lo que pasa en las estaciones de servicio? Hay multitudes de pibes con las netbooks, buscando un rato de conexión, en lugares donde no hay wifi en las casas.

Pero a estas “postales” también hay que agregarles otras que alertan sobre la fragilidad de estos avances. Hoy hay un debate, una disputa, por el norte de las políticas socioeducativas; porque si triunfara en el sentido común que la Asignación Universal por Hijo no tiene efecto, que las netbooks sirven para que los pibes se “distrigan” pero que eso no hace a la justicia y a la democracia; porque si se estableciera, en el sentido común, que la Asignación Universal por Hijo fomenta el embarazo adolescente o el juego; si triunfaran estas concepciones que circulan como expresión de algunos representantes políticos en sectores más amplios, pueden desarticularse las políticas que se basan en que todos somos sujetos de derechos.

En este sentido, sabemos que aún falta para que las netbooks de Conectar Igualdad –que sí es un programa universal– se usen en el aula pero mientras esto sucede, mientras los docentes se preparan, los chicos ya están incluidos en las redes sociales, en el acceso a Internet y lo que este puede habilitar.

La pregunta que nos tenemos que hacer es si con estas cosas, los pibes, los jóvenes están pensando otros futuros. Porque me parece que lo que va a dar verdadera dimensión de lo que estamos haciendo –si tiene o no sentido– es si algo de esto está habilitando que los pibes se imaginen, ni siquiera digo que concreten, otros futuros posibles.

Sofía Thisted

Es docente e investigadora en la Universidad de Buenos Aires y docente de la Universidad Nacional de La Plata, en la carrera de Ciencias de la Educación, de grado y posgrado. Asesora de la Presidencia de la Comisión de Educación, a cargo de la Dra. Adriana Puiggrós, de la Honorable Cámara de Diputados. Es autora de diversas publicaciones, entre las últimas podemos destacar: "Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las 'diferencias'. Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas" en: Martínez, María Elena y Alicia Villa (comp.), *Educación Intercultural: Discusiones en América Latina* (2012). "Escuelas en la trama de la desigualdad y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural" en Elichiry, N. (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización* (2011).

Formatos Escolares: tradiciones y variaciones

Pablo Pineau

Quiero compartir con ustedes algunas de las cosas que con un grupo de gente venimos pensando respecto a la acción escolar, la tarea docente, un poco al trabajo cotidiano pero desde un lugar, sin duda, distinto al de ustedes. La intención es, como decía, presentar algunas ideas, tirar algunas puntas. No va a ser una conferencia en el sentido clásico, no va a haber diapositivas, va a ser una cosa más suelta, tal vez para estimular el debate. La dinámica que yo propongo es que yo hegemonizaré el discurso durante una hora aproximadamente, haremos un receso, en parte para poder discutir y que ustedes intercambien, y después daremos un espacio para preguntas, comentarios, para tratar de abrir el diálogo.

Algunas ideas, y cuando digo ideas la intención es diferenciarlas de alguna forma de las prácticas y del quehacer. Mi posición –lo que yo puedo hacer hoy aquí– no es venir a decir qué es lo que hay que hacer, de ese saber probablemente sepan ustedes más que yo, sino que, recuperando la imagen del cajón de sastre, trabajar sobre algunas ideas que puedan llegar a ser herramientas o insumos –la metáfora armas no sería la más feliz quedémonos con la de herramienta– para pensar la escuela; detener la urgencia, frenar el día a día para poder pensar un poco más allá.

Ustedes tienen allí un texto mío que recupera algunas ideas y una vieja pregunta que hace muchos años me acompaña y que trato de contestar, y cuando digo contestar no pienso en una respuesta de púlpito, sino en respuestas parciales que en cuanto uno termina de enunciar abren otras preguntas con respuestas como “no sólo...” o “pero también...”, preguntas que no clausuran, sino que su mera enunciación trae respuestas que apenas se enuncian desencadenan veinte nuevas preguntas, una pregunta que no genera nuevas preguntas –para mi gusto– no sirve, la pregunta que sirve es la que habilita nuevas preguntas. La pregunta es ¿por qué triunfó la escuela? esto es, por qué un fenómeno

que va a afectar a todo el globo en poco tiempo, podemos hablar del largo siglo XX, tiene que ver con la expansión de la forma escolar como la forma educativa hegemónica en todo el globo. Es un fenómeno que, si bien tuvo muchos siglos de maduración, ocurrió en poco tiempo –cincuenta años–, la escuela conquistó el globo y logró convertirse en el siglo XX en la forma educativa imponente.

Nuestra pregunta tiene que ver finalmente con: ¿por qué pasó esto?, ¿por qué la escuela triunfó?, ¿qué es lo que le permitió a la escuela imponerse, triunfar?, y no desde una mirada necesariamente crítica o de denuncia, en algún lado queremos diferenciarnos de los discursos setentistas de Iván Illich y Everett Reimer, e incluso de Paulo Freire donde había que denunciar a la escuela. La nuestra es una pregunta más bien celebratoria, yo celebro que la escuela haya triunfado y más que nada nos preguntamos qué hacer ahora. Está bueno preguntarse ahora que la escuela no triunfa tanto si hay que seguir apuntando acá. ¿De qué forma esta comprensión del pasado nos permite manejar nuevos futuros?, uno indaga en el pasado manejando la hipótesis de que cuanto mejor sea esta relación con el pasado va a poder imaginar mejores futuros; trabajar, procesar, vincularse mejor con el pasado, esto le va a permitir a uno imaginar nuevos futuros. No el pasado entendido en clave de obstáculo que impide un mejor futuro, sino como un lugar donde uno puede producir mejores futuros.

Lo que estamos pensando ahora con el tema del triunfo escolar –nos hemos orientado a volver a pensar, levantar un poco la mirada –respecto a los contextos sociales en los cuales el triunfo escolar se dio, ¿con qué otros elementos contextuales?, ¿a qué responde?, ¿por qué hubo escuelas y no otras formas?, ¿qué es lo que garantizaba la escuela que no garantizaban otras formas escolares? Y tiene que ver con estos dispositivos, claramente del siglo XX, vinculados a la homogeneización social.

Si ustedes piensan en la Modernidad como sinónimo de capitalismo pueden pensar en el siglo XIX. Me refiero a tres grandes bloques temporales: el siglo XIX, que iría más o menos desde la Revolución In-

dustrial y la Revolución Francesa hasta 1870, 1880; el siglo XX que abarcaría las últimas décadas del siglo XIX y las 8 primeras décadas del siglo XX y, finalmente, el siglo XXI por el que estamos transcurriendo que empezó sobre 1989.

En aquel siglo XIX, el auge del capitalismo, la aparición de la democracia liberal. Siglo XIX, en términos de Hobsbawm, hijo del doble ciclo de revoluciones: de la revolución burguesa, de la revolución política y la revolución económica, la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, la forma en la que se expandían las sociedades, la lógica de expansión de las sociedades.

Primero aparece la idea de que las sociedades se expanden. Hasta el siglo XVIII no existía esta idea de que las sociedades se expandieran, la expansión social estaba asociada a la expansión territorial, la expansión militar; el siglo XVIII plantea que la expansión es en todos los terrenos. Aparece una nueva idea de riqueza, la riqueza no es algo que se acumula sino algo que se produce, antes la riqueza se acumulaba: los metales preciosos. Cada vez se puede ser más rico. Con estas ideas del progreso todo el siglo XIX se va a mover con la idea del libre juego de la oferta y la demanda, ciclo expansivo que se va a cerrar, económicamente hablando, sobre la crisis de 1873 cuando se dan cuenta de que pareciera que el libre juego de la oferta y la demanda no alcanza, produce más crisis que desarrollo. El desarrollo se paró, se detuvo y se va a iniciar todo el ciclo del siglo XX que va a ser todo un modelo basado en lo que llamaríamos “la oferta”. Lo que mueve, el motor del desarrollo, lo que hace que las sociedades se expandan, crezcan en todos los terrenos, económicos, políticos, sociales, culturales, científicos, etc. tiene que ver con la oferta. Tiene que haber alguien que oferte, presione, proponga, para que la expansión se lleve a cabo. Estamos en el s. XX y probablemente su mejor ejemplo, su época de oro, sea la época de la posguerra, del Estado benefactor, “los 30 gloriosos” como lo llaman los franceses, un poco el ciclo que en la Argentina iría desde 1945 a 1976, más allá de los cambios, una clara sociedad en fuerte expansión. El agente de expansión va a ser el Estado, quien va a motorizar la

oferta, quien va a expandir este modelo va a ser el Estado, primero el Estado social, el Estado benefactor, el Estado interventor.

La idea del s. XX era que los mercados, no sé si es la mejor metáfora, se podían expandir eternamente, con buenas políticas de planificación se podían seguir expandiendo los mercados y, sobre todo, incluyendo a todos. Si yo tomo al sistema educativo desde esta lógica la idea en el s. XX era que, con buenas políticas, con buenas planificaciones, con buenos currículums, con buenos proyectos de construcción de escuelas, con buena formación docente, etc. el sistema iba a seguir expandiéndose, permitiendo que cada vez ingresaran más sujetos: el ingreso de las mujeres, el ingreso de los sectores rurales, el ingreso de sectores proletarios, en menor medida –y acá va a haber un límite– el ingreso a ciertos grupos culturales distintos. La fantasía era que esto se podía ir extendiendo eternamente con buenas políticas. Si ustedes utilizan la imagen del globo, que es la que obviamente sale con rapidez: un globo en condiciones de laboratorio se podría expandir eternamente si yo controlo la temperatura, la presión y otras variables. El s. XX se basó en esta idea, todo el mundo va a poder ingresar con buenas políticas, de a poco se van a ir levantando las barreras y se va a permitir el ingreso de todos. Los que estaban afuera van a ser incluidos pero con algunas condiciones. ¿Qué es incluirse? Gozar de los derechos, gozar de los beneficios que el sistema social propone y esto sólo es posible mediante la homogeneización. ¿Qué es la homogeneización? Aceptar ciertas pautas de funcionamiento social. Si se aceptan estas pautas, si el inmigrante, mujer, indio, discapacitado, díscolo, etc. aceptan estas pautas, o se mueven dentro de estas pautas, van a poder ingresar, van a poder estar incluidos.

El modelo societal del s. XX precisa una sociedad muy cohesionada y quien se va a ocupar de hacer esta cohesión va a ser la escuela. ¿Por qué todo el mundo debía ir a la escuela?, ¿por qué la escuela debía ser obligatoria?, ¿por qué se gastaba la cantidad de recursos que el s. XX invirtió, económicos, financieros, humanos, materiales para que la escuela se expandiera?, tiene que ver con la idea de que era necesario

para las sociedades del s. XX que todo el mundo aceptara, comulgara con una cierta forma, una cierta visión social, con una cierta ética, con una cierta estética para que el modelo pudiera funcionar. Más o menos había que lograr la fusión de tradiciones culturales muy profundas en un mismo molde. En el s. XX la idea de Estado, la idea de nación se tenía que consolidar. Se empieza a plantear la idea de que la belleza y otra cantidad de conceptos, que anteriormente estaban muy diferenciados socialmente, comienzan a cohesionarse en una gran matriz y esto la gente lo aprende en la escuela. La gente va a la escuela a aceptar y gozar los beneficios de este modelo, en el s. XX la gente va a ingresar. ¿Por qué? yo les hablaba del s. XIX caracterizado por el libre juego de la oferta y la demanda, en el s. XX el motor, decía, va a ser la oferta en manos del Estado, va a ofertar en la escuela “esto es lo que te conviene”, “esto es lo que tengo para darte”, “esto es lo que va para vos”.

En el s. XIX la forma de organización escolar es lo que se conoce como conglomerado, entendiendo como conglomerado educativo un conjunto de acciones educativas generalmente con muy poco nivel de articulación y vinculación entre sí. Estaban las escuelas de la universidad, los colegios, los conventos, pero no había una relación entre sí, era un conglomerado: para ingresar a una escuela no había que haber pasado por el nivel anterior; había escuelas que se llamaban igual y enseñaban cosas distintas; había escuelas que enseñaban lo mismo y se llamaban distinto. Creo que se entiende la imagen de conglomerado y cómo en el s. XX se pasa del conglomerado al sistema. El s. XX se organiza en sistemas, de los conglomerados previos a los sistemas, porque los sistemas garantizan la distribución de este bien común, de esta lógica homogeneizadora, al que todos los sujetos tenían que acceder. El pasaje del s. XIX al s. XX, en relación a los sujetos, sobre 1870 va a marcar la caída de la vieja ley malthusiana y de la ley de hierro del salario. La Revolución Industrial se combina con la ley de hierro del salario. ¿Qué plantea la ley de de hierro del salario? Que al trabajador hay que pagarle lo mínimo posible para garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo, por eso se llamaban proletarios porque todo lo que tenían era la prole. Había que lograr mantener los sueldos lo más bajos posibles,

emplear mujeres, emplear niños a fin de lograr que sólo ganaran lo necesario para la mera reproducción.

El s. XX va a plantear exactamente lo contrario, Ford va a ser el mejor ejemplo de esto, la idea no era pagarle al trabajador lo mínimo posible, sino pagarle lo máximo posible, por supuesto dentro de las reglas de juego capitalista. El proletario, el trabajador, no sólo produce sino que ahora va a consumir, se va a ampliar el mercado, el trabajador va a ingresar al mercado como un consumidor. Todas las luchas sociales, las importantísimas luchas del s. XX, tienen que ver con esto: disminuir las horas de trabajo, poder cobrar un poco más de dinero, etc., para que esto retroalimente el sistema productivo.

Ford decía que su modelo iba a triunfar el día que cada uno de los empleados de su fábrica pudiera comprarse un auto de su fábrica, en el s. XIX ningún trabajador de la Mercedes Benz podía siquiera soñar con comprarse un auto de los que fabricaba. Ford decía que el modelo iba a triunfar cuando cada uno de sus obreros pueda comprarse el auto que fabrica. ¿Cómo se hace esto? Bueno, abaratando los costos. Piensen ustedes en la cuestión energética, en el s. XX la energía la produce la electricidad y el petróleo en forma infinitamente más poderosa que el carbón y el vapor durante el s. XIX. La cinta de montaje, Taylor, Chaplin en *Tiempos modernos...*

Por un lado abarato los costos y además le doy al obrero una cantidad de dinero para que esto funcione. Pero me falta una tercera pata y acá es donde va a entrar la escuela. Ford decía también otra frase muy interesante: “todo el mundo va a poder comprar un auto del color que quiera, siempre y cuando sea negro” ¿Por qué decía esto Ford? Porque él podía abaratar el costo de los autos negros; para poder cumplir con esta premisa de que cada uno de los trabajadores pudiera comprarse un auto tenían que querer autos negros; tenían que poder comprarse el auto que querían, pero no era el auto que querían, sino que en realidad era el auto que resultara más fácil de fabricar, había que convencer a la gente de que el auto negro era el más lindo; había que crear una

estética común que permitiera que este modelo funcionara. El s. XX va a ser muy eficaz en esto, esta es la inclusión por homogeneización: si usted acepta las pautas que le estamos dando, si usted realmente cree que el auto negro es el más lindo, va a tener auto. Para tener auto va a tener que ser negro, por eso va a tener que estar convencido de que no hay mejor auto que el auto negro. La escuela tuvo que ver con esto de producir ciertas unificaciones estéticas, cuando digo estéticas lo digo en el sentido más amplio: la estética vinculada con la ética, la estética vinculada con la política, etc. en las poblaciones que le fueron encomendadas para permitir la lógica de expansión. El s. XX se mueve con esto, uno puede ver el cambio del trabajo, del trabajo docente. Como una descripción, el arte siempre nos sirve para este tipo de cosas, la descripción de lo que era el trabajo en el s. XIX, el trabajo era vivido para el trabajador como explotación, Dickens describe esa explotación, las 18 horas de trabajo, por cualquier error te descontaban 5 peniques, los que caían desfallecidos, muertos. En el s. XX el trabajo no aparece descrito como explotación, por supuesto que había explotación, lo que digo es cómo lo vive el sujeto, el trabajo en el s. XX es vivido como algo aburrido, monótono, rutinario es *La tregua* de Benedetti, es el padre de Mafalda: todos los días a la oficina a hacer lo mismo... y vuelve cansado el padre de Mafalda a la casa, no cansado físicamente, sino porque otra vez... hacer siempre lo mismo. Igual que el papá de Libertad que trabajaba en ese puestucho de morondanga. Pero este cansancio tenía una cosa: a las 8 horas vos salías y el sábado a la noche ya cobré y el dinero me lo gasté. El modelo era, está bien, había que estar 8 horas, pero bueno, terminado el momento uno iba a poder tener tiempo libre y dinero.

Voy al s. XXI para pensar el hoy un poquito. Ya nombré dos cambios: del conglomerado pasé al sistema. En el s. XXI del sistema paso a la lógica de red. Así como el s. XX pensó que no había mejor forma organizativa que el sistema, el sistema asociado al cuerpo humano, la metáfora del cuerpo, el famoso cuerpo en el que cada parte tiene su función, que se expande armónicamente, si está mal un órgano esto afecta en todo, hoy hablamos de la red. La red aparece como la gran

forma organizativa y supuestamente la organización en red tiene todas las ventajas que supuestamente no tiene la organización en sistema. Así del conglomerado pasamos al sistema y del sistema a la red.

En el tema del trabajo, y esto va para pensar el trabajo docente, del trabajo explotador pasamos al trabajo monótono y aburrido y si yo mirara el s. XXI la sensación, las formas en que subjetivamente el trabajador del s. XXI vive el trabajo, a mí todavía no se me ha ocurrido alguna obra de arte como mencioné antes a *La tregua* o a Dickens, pero el trabajo en esta época aparece como algo estresante. El trabajador siente estrés. Para el caso de los docentes es claro. En el s. XIX uno lee las fuentes y el docente sentía que era explotado porque no le pagaban, tenían que tener muchos alumnos y no podían llegar a fin de mes. En cambio en el s. XX el relato de los colegas tenía que ver con esto de “todos los días hay que ir a enseñar lo mismo, el mismo libro de lectura, todos los mayos del año dar a leer las mismas páginas, la misma lectura... siempre enseñar lo mismo”. Hoy en cambio el relato es: “llegás a la escuela y nunca sabés lo que va a pasar, se puede romper un caño, van a venir padres, te van a pedir un proyecto”. De esta vieja monotonía de todos los días, lo mismo, se dio paso a “llego a la escuela y quién sabe lo que pueda suceder”. Pero ¿por qué aparece el estrés?, ¿qué fue lo que pasó? Sobre 1973 hay una tremenda crisis económica. Si en la crisis de 1873 planteé el pasaje del libre juego de la oferta y la demanda a la aparición de la supremacía de la oferta; la crisis de 1973, llamada la crisis del petróleo, pone en evidencia que la expansión del s. XX —expansión basada en la oferta, la de la inclusión por homogeneización, la idea de que con buenas políticas todo el mundo iba a poder ingresar— demuestra en términos muy económicos que los mercados son inelásticos. ¿Qué quiere decir esto? Que hay un momento en el que esta expansión se frena. No hay política, no hay medida, no hay lógica general que permita expandir el mercado. En el sistema educativo ¿cómo se refleja esto? pues exactamente igual: hay sujetos que no van a ingresar nunca. El sistema educativo se vuelve inelástico para la inclusión de ciertos sujetos que todavía no han sido incluidos, que no encajan ni van a encajar. El s. XXI va a plantear la hipótesis contraria:

la expansión no va a ser por oferta sino por demanda. La forma de expansión económica, políticas culturales del s. XXI se basa en la demanda. El s. XXI trabaja a demanda. Este va a ser un tremendo golpe al sistema educativo. El sistema educativo se basaba en la oferta, léase la Ley 1420, el artículo 6° de la Ley 1420: todo el mundo concurre a la escuela a aprender lo mismo, salvo mínimas diferencias de género y mínimas diferencias dadas por el lugar de residencia y que se contemplan en los anexos, la ley dice que todo niño de 8 a 14 años va a la escuela a aprender lo mismo: lectura, escritura y cálculo, nociones de historia, nociones de geografía, educación física, el SIMELA, etc. Pero ¿qué decía la escuela que oferta? Si usted viene y aprende esto, usted va a tener un montón de ventajas. La aceptación, si quieren llamarlo sumisión a este currículum, a usted le va a dar un montón de ventajas. Este es el modelo que parece que llega a un límite. Esto no va más. Hay sujetos que no ingresan, entonces se empieza a plantear la idea del movimiento a demanda. Ustedes ven a nivel económico cómo el s. XX fue el siglo de la propaganda: *Mad Men*. ¿En qué se basa la idea de propaganda? En generar una demanda, yo tengo que convencerlos de que ustedes tienen que consumir lo que yo quiero que ustedes consuman: propaganda, propaganda, auto negro, auto negro, auto negro.

Voy a decir una bestialidad educativa: tengo que convencer a toda la población de que no hay mejor currículum que el artículo 6 de la Ley 1420. Demuestro que esto es lo mejor, hay una promesa de cambio. En el s. XXI, de la propaganda se pasa al *marketing*. La carrera del presente parece ser el *marketing*. ¿En qué se basa el *marketing*? En la premisa contraria a la propaganda. Si la propaganda se basaba en la promesa de que hay que generar la demanda, el *marketing* se basa en que la demanda no hay que generarla porque ya existe: hay que encontrarla. Hay sujetos que demandan. No hay que decir “consumí”. El sujeto ya quiere consumir. Tengo que encontrar qué es lo que el sujeto quiere consumir y dejar de presuponer que todos quieren consumir lo mismo, encontrar el nicho de mercado, el nicho de consumo, ¿qué es lo que quieren satisfacer? Una vez que lo encontré, hago propaganda, lo expando lo máximo posible y, cuando se terminó, genero otra burbuja. Ya no es

más el globo del que hablaba anteriormente, ahora genero pequeñas burbujas. Cuando una está por explotar genero otra. Voy encontrando los nichos. Tiene mucho que ver con la cuestión educativa: como el s. XXI empezó a decir “basta de pensar una escuela igual para todos”, ahora las escuelas deben responder a las demandas de los sujetos. Voy a decir algunas barbaridades acá en este Salón Blanco para plantear algunas cuestiones. Cómo sabemos que hemos pasado de las políticas a los proyectos. Hay un aprendizaje de los colegas de aprender sin proyectos. Todo el mundo sabe que no se gana un proyecto si uno no pone las siguientes palabras mágicas: “este proyecto responde a una demanda de la comunidad”. Uno tiene que demostrar, estoy forzando un poco el asunto, uno no puede decir que quiere enseñar algo porque les va a servir. No, sería un gesto totalmente autoritario suponer que uno puede decidir lo que a ellos les puede servir. Lo que uno propone debe responder a una demanda de la comunidad. La mejor educación ya no es la que enseña a todos lo mismo, Ley 1420, y que marcó su límite porque hubo sujetos que con este modelo no iban a ingresar, el analfabetismo seguía existiendo. La educación de adultos en la Ley 1420 existió como una política coyuntural, en 1880 había que educar a los adultos pero la idea era que 50 años más tarde esto no iba a ser necesario, la educación de adultos iba a desaparecer porque se suponía que todos los niños irían a la escuela primaria. Cuando en 1934 en la cumbre de los 50 años de la Ley 1420 se demuestra que hay algo así como 800.000 analfabetos, se demuestra que seguía habiendo analfabetismo en la Argentina en la década del 30, se ve el límite del modelo porque ya no debería haber más argentinos nativos analfabetos, a lo sumo algún inmigrante bruto, pero nativos no.

El s. XXI dice: acá pasa algo. Hay que empezar a pensar educaciones que satisfagan demandas preexistentes de la comunidad. Un cambio importante que tiene que ver con esto: la caída de los modelos de autoridad. La autoridad es un gran tema de debate en la pedagogía actual. Si hiciera una investigación y le preguntara a una cantidad de docentes: ¿Usted por qué enseña lo que enseña? ¿Qué es lo que lo autoriza a usted a enseñar regla de tres compuesta o *El Quijote*? ¿Cómo se siente autorizado a hacer esto?

El conjunto de respuestas que encontraría serían:

La previa, la de más larga data en el sistema: “yo enseño lo que enseño porque está en el currículum”, la llamaríamos autorización curricular. Yo enseño lo que enseño porque el Estado, porque el Ministerio, porque la Dirección General de Escuelas, porque hay una cantidad de papeles que dicen lo que el Estado dice qué te tengo que enseñar.

La segunda, a veces en concordancia a veces en disonancia con la anterior: “yo te enseño porque los que saben dicen que lo tengo que enseñar” la voy a llamar autorización académica. Enseño lo que enseño porque la academia me dice que lo tengo que enseñar.

La tercera, a veces en concordancia a veces en disonancia, depende del caso, “yo enseño porque la iglesia, o las iglesias, dicen que lo tengo que enseñar” a esta se la llama autorización dogmática.

Lo que tienen en común estas tres autorizaciones, por Estado, por Academia o por Iglesia; o por currículum, por *paper* o por dogma, es que son autorizaciones a oferta: “yo te enseño esto porque hay una autoridad externa mía que dice que lo tengo que enseñar. Yo te oferto esto que es el buen saber. Esto es lo bueno, esto es lo correcto y lo vas a aprender, quieras o no y te va a servir, te prometo que te va a servir y te aseguro que te va a servir”. En el s. XX el propio docente era la prueba de que era cierto, que esto funcionaba. El origen social, aún hoy, de la gente que estudia para formación docente en la Argentina es clase media y media baja. Generalmente intentan niveles educativos que sus padres no intentaron, entonces el viejo normalista, el viejo profesor se paraba y le decía al alumno: “sometete a la escuela, aprendí lo que te digo porque es lo mejor que te puede pasar y por eso yo estoy parado acá y te estoy enseñando lo que te va a servir, yo que era el hijo del almacenero, ahora soy el profesor y doy física. ¿Por qué? Porque me porté bien, porque tomé lo que me dio la escuela. Rompí mi destino de indigente”. No les cuento si sumo acá la variable de género. Esto va a estar presente, pero ¿qué voy a encontrar hoy en la actualidad?

Otras respuestas a la pregunta ¿Por qué enseñas lo que enseñas? Entonces una cuarta respuesta hoy es “Yo enseño esto porque responde a los intereses de los alumnos o porque responde a los saberes previos, porque responde a tu nivel evolutivo” a esto se lo llama autorización psicológica. Esta autorización está hablando de que hay características subjetivas, individuales del sujeto al que le voy a enseñar. No enseño lo que es lo correcto, enseño lo que enseño porque él lo quiere aprender. Hay un pasaje de la enseñanza al aprendizaje en el acto educativo. Yo enseño lo que el otro quiere aprender, tengo que satisfacer una demanda individual.

Hay una palabra que se escucha mucho en las salas de profesores que es el verbo “enganchar”. Los profesores se han vuelto sujetos que “enganchan”: “¡Che, a 5º 4º no los engancha con nada!”

Esto tiene que ver justamente con que quien tiene que autorizarme a mí, mi acción, es el sujeto.

En el viejo modelo, el de larga data, a uno le decían que iba a encontrar placer después de mucho tiempo, pero el placer viene después de mucho esfuerzo: “hoy te prometo esfuerzo, probablemente con el paso del tiempo, al final, llegará el bienestar. Pero ahora bienestar, placer, satisfacción: NO, para eso tenés que esperar y vamos a ver si llega”. Para establecer un paralelismo Tiramonti dijo una vez que es como el casamiento. Hacia el s. XX cuando uno se casaba sabía que lo que había era esfuerzo, podía ser que al final de la vida uno pudiera decir “¡qué bien que nos fue!”.

Hoy esto se invierte, vos tenés que demostrarme ¡ya! que lo que me estás enseñando me sirve y está bueno, “satisfacción garantizada o le devolvemos su dinero”, si no me justificás ¡ya! para que me sirva esto, y esto no me da placer, esto no sirve.

Segunda respuesta actual a la pregunta ¿por qué enseño lo que enseño?: lo enseño porque está en el Proyecto Educativo Institucional, ya casi no hay PEI pero en los noventa era el auge de los PEI. Hablamos

en este caso de la autorización institucional o comunitaria. Ya no estoy satisfaciendo la demanda individual de un sujeto sino la demanda de una comunidad, de un grupo chico de un grupo cerrado.

La tercera respuesta, más de la educación privada, es: “enseño lo que enseño porque la familia quiere que lo enseñe”. Satisfacer la demanda de los padres, la idea de la educación como una atención familiar, estas ideas tremendamente narcisistas y autoritarias de que nadie mejor que un padre para saber lo que tiene que aprender un hijo.

En estas nuevas formas la autorización es por demanda. ¿Cuál es el riesgo? El riesgo es que muchas veces bajamos la intención de para qué educamos. Limitamos el efecto pedagógico a satisfacer una demanda rápidamente.

Silvia Serra, una muy interesante pedagoga rosarina, para mi gusto de las más ricas, utiliza una categoría que es “el tamaño de la operación pedagógica”. Ella habla de que hay que pensar en el tamaño de la operación pedagógica. El tamaño importa, más allá de lo que digan algunos, el tamaño importa. En qué sentido: la clasificación no pasa por si es buena o mala la práctica pedagógica sino cual es su tamaño, su capacidad para poder modificar la situación que le otorgamos a esa práctica pedagógica. Ella pone un ejemplo muy lindo: podemos estar todos de acuerdo en que hay que vincular educación y trabajo pero una cosa es educación en contexto de trabajo para generar puestos de empleo y otra cosa es reflexionar sobre el trabajo, comprender el trabajo. Ambos casos están buenos pero hacerlo para satisfacer puestos de empleo es “corto”. Ella dice que hay que recuperar esta idea de ampliar la operación pedagógica. Nos tuvieron tanto tiempo a los docentes analizando fortalezas y debilidades, pensando qué es lo que podemos, que nos olvidamos de pensar qué es lo que queremos y limitar la acción a lo que uno puede es quedarse con lo mínimo. Es cierto que tenemos que saber qué podemos, pero mejor es pensar primero qué queremos, y después vemos qué de lo que queremos podemos. Si sólo pensamos en fortalezas y debilidades es “corto” lo que podemos hacer. Hay que pensar en la utopía, ya sé que no se llega pero así se amplía.

Vuelvo al sistema educativo argentino y a la Ley 1420. Una de las premisas del sistema educativo argentino en su vinculación con el contexto es que la distribución de capital cultural que el sistema educativo hacía era mucho más igualitaria que la distribución del capital económico que hacía el modelo económico. Por esta cuestión, el sistema educativo fue una impresionante vía de ascenso social, porque era más fácil adquirir material cultural en el sistema educativo que después se podía trocar por el sistema económico.

Se han planteado históricamente en la Argentina tres posiciones: una es la que dice que esta relación de distribución entre capital económico y capital cultural es la correcta, es la justa, hay que seguir con las cosas como están, el modelo que planteó la Ley 1420 es el correcto, es el justo.

Hay otras posiciones contrarias: una, cuyo mejor ejemplo quizá sea el neoliberalismo, dice que lo que hay que lograr es que la distribución del capital cultural que el sistema educativo hace, que la educación hace, debe reproducir lo mejor posible la distribución del capital económico: lograr que la escuela de los pobres sea de los pobres y la escuela de los ricos sea de los ricos, “esta idea de una escuela donde se disuelven las diferencias sociales previas no está buena”, por supuesto los que sostienen esta postura nunca lo dicen así, sino que se justifican a partir de responder al mercado laboral, la globalización, el exceso de profesionales sin trabajo, etc. Lo que se busca es que el sistema educativo se subordine al sistema económico. Acá el tema de la diversidad les viene como anillo al dedo: “a cada uno hay que enseñarle lo que tiene que aprender”. Torodov nos habla de todas las trampas en algunos discursos multiculturales y nos dice que “en nuestras sociedades toda diferencia oculta una desigualdad”. Muchas veces el discurso de elogio a la diversidad el efecto que tiene es negar la desigualdad.

Hay una tercera posición que dice que hay que ver cómo, mediante la distribución de capital cultural, modifico, transformo la distribución

del capital económico. Ahí ingresa muy fuertemente la idea de recuperar el modelo previo. Acá la diferencia, los diferentes formatos, no son entendidos como una adecuación a la demanda preexistente sino que son entendidos en todo caso como puntos de partida. Hay puntos de partida pero el tema es a dónde se llega.

¿Qué es lo que pasa con todo esto? Hoy vemos esta demanda a la escuela de aceptar nuevos formatos, esta demanda a la escuela de diversidad, la caída de la censura de lo que se puede enseñar o lo que no se puede enseñar. Hoy vemos que esta censura la verdad es que se relativizó muchísimo. Los viejos mecanismos de control ideológico de la escuela pública argentina no existen más. No hay temas tabú, se puede hablar y leer casi cualquier cosa. Si uno quiere que los alumnos lean Perlongher, leen Perlongher, si uno quiere hablar sobre métodos anti-conceptivos, se habla. Está muy buena la inclusión de nuevos saberes pero el problema es que a veces sólo entran como objeto de consumo.

Les voy a contar una anécdota que viví en una escuela pública hace más de 10 años:

Una maestra de 4º grado estaba enseñando descripción de personajes, el ejercicio que proponía a los alumnos era elegir un personaje para describir y daba tres propuestas: describir a San Martín, describir al Che y describir a Shakira.

Lo que propone es bastante interesante. ¿Cuál es la ventaja de esta experiencia? Bueno, en principio es una propuesta mucho más abierta. En el modelo previo, único, claramente solamente se describiría a San Martín como el prócer, etc. tomen el manual de ingreso de Berruti y la composición tema que propone es “describa a su prócer favorito”, este era el modelo. Con el ingreso del Che Guevara podemos pensar que la escuela se abrió a ciertas formas culturales que antes no ingresaban. Hasta hace 30 años en la escuela argentina el Che Guevara no ingresaba, ningún maestro se atrevía a nombrarlo estaba censurado y no hablo sólo de la época de las dictaduras. Con Shakira uno piensa ¡qué

bueno! ingresó la cultura plebeya, la cultura popular. La escuela no está dando sólo una versión cultural: “San Martín”, sino que ingresan sujetos de otro tipo. Ingresan mujeres como Shakira que no bordan justamente bandera para los libertadores como lo hacían las damas mendocinas, ¡está bárbaro!, pero ¿cuál es la trampa de todo esto, cuál es el problema? La forma en que ingresan estos sujetos, porque entran como elecciones preexistentes de los sujetos. Entonces el nerd elige a San Martín, el de barba elige al Che Guevara y las chicas eligen a Shakira y así satisfago todos los nichos de demanda de la escuela. La escuela se vuelve una especie de góndola de supermercado donde cada uno va a buscar lo que ya sabe que quiere consumir. Está bueno que entren el Che y Shakira, el gran problema, o la trampa, es que entran en igualdad de condiciones como si fueran simplemente objetos de elección, no hay una tematización, no se los pone a discutir. Cada uno elige. La democracia pasaría por que cada uno elija lo que quiera.

¿A dónde quería llegar con esta idea?, ¿Por qué aparecen nuevos formatos? Parece que el formato previo llegó a su límite. El formato de la vieja escuela de la Ley 1420, el viejo Colegio Nacional de *Juvenilia*, llegó a su límite, hay que modificarlo, hay que dar lugar a nuevos formatos, hay que dar lugar a nuevas prácticas para atender a sectores que no eran incluidos en el sistema y permitirles gozar del derecho a la educación. La posición que estaba llamando a la subordinación lo que dice es que hay que satisfacer la demanda, y la otra posición recupera, y con esto quiero cerrar, una de las ventajas que tenía el modelo del s. XX que tiene que ver con lo que llamaríamos muy rápidamente y mal dicho “la buena homogeneización”. La pedagogía crítica del s. XX denunció la homogeneización que proponía el modelo fundacional sexista, etnocéntrico, burgués, etc. con mucha razón pero en estas críticas desechó la parte positiva, la parte rescatable que tendría un buena homogeneización. Efectivamente ¿qué pasa con la buena homogeneización?, qué es lo que estamos tratando de llamar últimamente y recuperar una categoría un poco olvidada que tiene que ver con “lo común”. Cuando hablo de lo común, hablo de aquello que nos iguala, nos une más allá de las diferencias y de la diversidad. Probablemente

tendríamos que pensar lo común no como un punto de partida sino como un punto de llegada. Si cada uno va a una forma educativa y no llega a un lugar donde los demás llegaron ahí va a ser un modelo mucho más reproductivo. Pero, ¿qué es lo común? Es lo que en el viejo discurso educativo se llamaba “la humanidad”. Este ensalzamiento de la diversidad, lo digo aquí, lo discutimos después si quieren, a mi me parece muy complicado. Esta manera de ver en el otro sólo un diverso, sólo otro, sólo un distinto, en términos psicoanalíticas podríamos decir que habilita el reino de la perversión. ¿Qué es un perverso en términos psicoanalíticos? Un perverso es alguien que no puede ver en el otro a un sujeto, ve un objeto. Yo le pego a la mesa, porque veo un objeto, no le va a doler a la mesa. Al perverso lo que le pasa es que en el otro ve a un objeto por eso abusa, maltrata, no ve que el otro es un sujeto. ¿Cómo logro ver que en el otro hay un sujeto? Cuando puedo darme cuenta que yo soy como el otro, cuando puedo establecer lazos de igualdad con el otro. Si en el otro yo sólo veo la diferencia, todo lo que tiene de distinto conmigo, no hay forma de que yo pueda verme, ver lo común. Todos sabemos claramente que el concepto de humanidad lo estableció la Modernidad, que era un concepto que se proclamaba incluyente y en la práctica era excluyente. En realidad humanos éramos todos en la retórica pero en la práctica lo eran muy pocos porque había que cumplir con una enorme cantidad de condiciones para ser considerado humano: varón, normal, burgués, heterosexual, letrado, etc. Tendríamos que recordar a Olimpia de Gouges, revolucionaria francesa que en la época más álgida de la revolución le dice a Robespierre: “che, ¿cuándo dicen derechos del hombre lo dicen para decirlo rápido, no?, ¿se refieren a los derechos del hombre y de la mujer, no? ¿Por qué no aclaran que cuando dicen hombre se refieren también a la mujer? Otra famosa frase de Olimpia fue “Si la mujer tiene derecho al patíbulo, tiene también derecho al estrado”, “Si la mujer tiene derecho a ser juzgada también tiene derecho a juzgar”. El sector más revolucionario le contesto que al patíbulo sí, al estrado no y la guillotinaron.

Puse este ejemplo quizá un tanto fuerte porque sabemos que este concepto de humanidad de la Modernidad es un concepto que, más que incluir, ex-

cluyó. Ahora, lo que ha pasado muchas veces es que uno puede ver como estas críticas a la humanidad han hecho que dejemos de pensar el concepto de humanidad que creo es necesario volver a pensar. En ciertos discursos la categoría “humanidad” fue sustituida por la categoría “comunidad”. No hay que pensar que tienen que aprender todos, hay que pensar qué hacemos con estos. ¡Está bárbaro! Pero me parece, volviendo hacia atrás, que es de corto alcance. Sólo pensar, limitarse a pensar qué hay que hacer con estos. De vez en cuando levantar la mirada y pensar en qué forma la educación de pibes que nunca conoceré me afecta y tiene que ver conmigo.

Para cerrar quiero compartir un texto de Herminia Brumana. Fue una maestra de 1901 a 1954. Maestra, directora, feminista. Ella escribió un libro llamado “Tizas de colores” donde recuerda experiencias de la escuela en la que trabajó en el “Doque” en la década del 30. Les decía que se llama “Tizas de colores” y a mi me gusta mucho el nombre porque creo que uno de los motivos por los que elegimos ser maestros es para usar las tizas de colores aunque después no las usemos. Me parece que recupera algo del placer de lo escolar.

Herminia era famosa por sus consejos. Un día una maestra normalista le pide consejo y Herminia le dice “bueno, estudie, salga coquettee y tenga novio porque una maestra contenta enseña mejor” Este consejo me gusta mucho porque le agrega un plus didáctico a la cuestión. Les leo el texto:

Los deberes ²⁷

Me mandan un alumno a la dirección y entra con un hosco gesto partiéndole en dos la frente ensombrecida.

No es necesario preguntarle nada para saber que la vida no lo acogió en el sendero de los felices. Tiene el cuerpo flaco, las rodillas ásperas, las zapatillas gastadas, el guardapolvo con remiendos, las manos nu-

27 Brumana, Herminia, (1958), “Tizas de Colores”, en *Obras completas*, Buenos Aires, Claridad, p. 230.

dosas y los ojos —los ojos, el espejo del alma— preñados de angustia.

No sé si la maestra ha podido ver todo eso, porque generalmente la maestra, a fuerza de ver los programas, el horario, el método, el procedimiento, el inspector y la técnica, concluye por no ver al niño.

Me lo han mandado “porque no hace los deberes ni estudia la lectura y no sirve para nada”.

Para captarme su confianza le hablo de cualquier cosa, lo primero que se me ocurre:

—Qué lástima, cómo se ha ensuciado el patio con esta humedad. ¿Viste?

—A “nosotro” nos embroma este tiempo para lustrar.

Ya está todo, ya no hace falta averiguar nada más para explicarse por qué es mal alumno.

Trabaja, lustra.

—Y cuando la lustrada está floja —me dice después de otras cosas—, los lunes y los viernes vendo pastillas...

—¿Y tu papá, qué hace?

—A mi papá lo llevaron al hospicio; estaba loco de tanta bebida...

¡No me atrevo a preguntar más, ni cuántos hermanitos son, ni qué hace la madre, ni nada!

Me quedo doblada en dos, enmudecida, porque ya no es la primera vez que me contestan así, porque estoy cansada de comprobar que estos llamados malos alumnos no lo son por propia voluntad, sino porque la vida los maltrató primero. Ya me está dando miedo investigar nada, ya me está dando miedo acariciar un chico porque en seguida me abre su corazoncito, y ese corazón está siempre lleno de tragedia. ¡Y lo peor es que el mío no se endurece a fuerza de sufrir con la pena de estas criaturas, sino que se sensibiliza más y más, a tal punto que a veces me basta sólo la fugaz mirada de un niño para comprenderlo todo!

¡No, no me atrevo a preguntar nada más! Pero tengo que justificar mi autoridad en la escuela, tengo que intentar siquiera algo para

decirle a la maestra que este alumno me ha prometido cumplir con sus deberes, repasar la lectura, atender en clase.

Y después de hablar un rato, termino pidiéndole:

—Me traes a mí una copia nada más. Cortita, lo que puedas, con lápiz, como sea. Una vez por semana... y si puede dos. Así yo le diré a la maestra que me traes a mí los deberes, ¿entendido?

Sí, me lo promete. Me lo promete y cumplirá. ¡Y yo tendré en mis manos unas hojitas borroneadas, sucias, escritas con esas manos nudosas y ásperas que lustran zapatos de los otros para poder comprarse zapatillas!

¡Primero será una copia, después el problema, luego más, más! Yo soy maestra y tengo el deber de pedirles trabajo para la escuela.

Porque si no fuera así, y me dejara llevar por el impulso de mi corazón, es probable que, cruzada de brazos delante de estos alumnos que no tienen padre, que comen mal y duermen peor, que cuentan diez años y ya saben lo amargo que es ganarse la vida, dijera:

—¿Deberes? Ustedes no tienen que hacer deberes. Jueguen en la calle si les queda tiempo, aprendan lo malo, háganse miserables. Nada de deberes. Ustedes no tienen ni el deber de ser buenos, porque les han negado el derecho a la felicidad.

A mi esta idea final me parece muy potente. Me parece que hay dos ideas para recuperar. Una: la idea de proceso. Hay atrás un proceso largo que ha hecho que la condición de estos sujetos concretos tenga como resultado lo que estos sujetos son. La otra es la idea del derecho. Herminia Brumana es una militante que está pensando en esta idea de poner el foco en el alumno. Ella recupera esta idea de derecho, esta recuperación de lo político. Para Herminia Brumana una educación que se centra en el alumno no es una educación que pone el foco en sus intereses sino en sus derechos. La recuperación de la idea de derecho y derecho como idea de lo político, como idea de lo común es una puerta muy interesante.

Serra diría que limitarse a tener en cuenta los intereses de los alumnos no está mal pero es poco. Me parece que ampliar la mirada, sumar la idea de los derechos permite suponer la construcción de una educación y una sociedad más justa.

Pablo Pineau

Pablo Pineau es Doctor en Educación (UBA). Profesor regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires y de Institutos de Formación y Capacitación Docente. Ha publicado diversos trabajos en revistas nacionales e internacionales en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Ocupó la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y actualmente dirige su revista científica, el "Anuario Argentino de Historia de la Educación".

Aproximaciones a la crisis de nuestro tiempo

María Dolores Béjar

Muchas voces presentan hoy al volátil capital financiero como el causante principal de los graves problemas económicos, otras voces subrayan los gastos desmedidos de los gobiernos. La historia nos ofrece una perspectiva que nos permite articular diferentes dimensiones: la política, la social, la cultural, y visualizar un proceso de crisis global que tiene sus raíces en la década de 1970.

En esta mirada sobre la crisis de nuestro tiempo pretendo precisar algunas ideas básicas sobre sus orígenes —que ubico entre fines de la década de 1960 y los años 70— y, en segundo lugar, esbozar los trazos principales de la misma, principalmente en el escenario capitalista, sin dejar de reconocer la estrecha interrelación entre esta crisis, la crisis del tercer mundo y la caída del bloque soviético.

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta la década de 1970, tanto en el capitalismo central, como en el bloque comunista y en el área de las excolonias y países dependientes, se vivió un período de crecimiento económico aunque signado por fuertes contrastes y sin que se concretase en todos los países. En relación con la buena marcha de la economía, la movilidad social y el afianzamiento del Estado de bienestar esas tres décadas han sido reconocidas como “los años dorados”, o bien, “los treinta gloriosos”.

En el capitalismo central, la caída de la producción y el aumento de los precios —la estanflación de los años 70— anunciaron el fin de los años dorados; la crisis se hizo evidente en el tercer mundo en la década de 1980 con la agobiante deuda externa; y, a fines de los años 80, el derrumbe de la economía central planificada, la liquidación del bloque soviético y la desintegración de la URSS marcaron el fin de una época.

El principio del fin

A fines de los años sesenta, una oleada de movilizaciones atravesó a los “tres mundos” de entonces: las sociedades capitalistas centrales, las sociedades comunistas y las sociedades del tercer mundo. Fueron muy dispares: casi revoluciones en algunos casos, protestas en otros. En los países capitalistas desarrollados la mejora de los niveles de vida, el creciente consumismo, la generalización de los sistemas educativos –con la consiguiente masificación de la Universidad– y la incorporación de las mujeres al mundo laboral transformaron los valores y las formas de vida, particularmente entre las jóvenes generaciones nacidas después de la guerra y educadas en el contexto de las sociedades opulentas.

Los motines universitarios ocuparon el centro de la escena revelando el debilitamiento de la autoridad de los profesores y de los adultos en general, y el deterioro de las instituciones educativas. Las formas de agitación universitaria fueron muy distintas según los países. Los acontecimientos del Mayo francés pueden compararse con los movimientos de estudiantes en Alemania Federal, Italia o los Estados Unidos –es decir, con los de países económicamente desarrollados y democráticos– pero no con los del campo comunista, ni los del tercer mundo. En los países comunistas, casi como regla general, el pluralismo político era inexistente; y en los periféricos hubiera sido impensable afirmar, como hicieron los estudiantes franceses, que se rechazaba “un mundo en el que la seguridad de no morir de hambre ha sido sustituida por el riesgo de morir de aburrimiento”.

Desde el mismo momento en que los jóvenes universitarios hicieron “sentadas” en las calles, pintaron las paredes y levantaron los adoquines anunciando que estaba “prohibido prohibir”, sus mayores reaccionaron de maneras muy diferentes.

En un publicitado diálogo entre el líder de la protesta francesa Cohn-Bendit y Jean Paul Sartre, el viejo escritor exhortó a los jóvenes a “seguir imaginando la expansión del campo de lo posible”. Simultáneamente, el historiador inglés Arnold Toynbee, en

la revista *Life*, calificaba a “los hippies de buscavidas poscapitalistas, empachados de golosinas y sin ganas de trabajar”. “La imaginación al poder”, frase acuñada en el Mayo francés, fue la expresión que mejor representó a quienes desde mediados de los sesenta impulsaron la crítica cultural, la llamada contracultura, a través de una oleada de movilizaciones que dio paso a un gran número de escritos y debates en torno a sus alcances y significación.

La mayoría de los jóvenes del mundo desarrollado que adherían a la contracultura rechazaban la sociedad industrial sin pretender por ello una revolución; en gran medida, según el testimonio de Cohn-Bendit, la extendida revuelta contra la moral puritana puso fin al “mito revolucionario”. No obstante estos jóvenes se posicionaron como parte de la izquierda, pero de una “nueva izquierda” con marcados contrastes respecto de la izquierda marxista del período de entreguerras. La “vieja izquierda” adhería a la revolución bolchevique, era antifascista, conocía al Marx de *El Capital*, creía en el carácter revolucionario de la clase obrera y apoyaba la planificación estatal. La “nueva izquierda” desconfiaba de la experiencia bolchevique, era antiburocrática, reivindicaba los textos del joven Marx sobre la alienación y había reemplazado las contradicciones del capitalismo por la crítica al imperialismo para producir el cambio del orden existente.

La reivindicación de la lucha del pueblo vietnamita estuvo presente en casi todas las movilizaciones, dado que reunía dos condiciones que se correspondían con el ideario de quienes proponían un “hombre nuevo”: la superpotencia capitalista había sido humillada, y la resistencia del pueblo unido confirmaba la primacía del deseo liberador sobre la contundencia del poder material.

Los estudiantes estadounidenses movilizados contra la guerra de Vietnam intentaron acompañar, sin demasiado éxito, al movimiento negro. Si bien la situación legal de los afroamericanos había mejorado con la aprobación de la Ley sobre Derechos Civiles (1964), los avances en la igualdad legal hicieron más evidente y agravante la desigual-

dad real. En la década de 1960 ganaron presencia algunos grupos que cuestionaban los métodos no violentos de Martin Luther King y las posibles alianzas con los blancos, entre otros los *Musulmanes Negros*, en el que descollaría Malcolm X, y las *Panteras Negras*, encabezado por el caribeño Stokely Carmichael.

El Mayo francés alcanzó un mayor impacto mundial debido a que la radicalización estudiantil tuvo mayor resonancia política y, sobre todo, a la confluencia entre la protesta de los universitarios y la mayor huelga obrera de la historia francesa. Sin embargo, cuando el presidente De Gaulle convocó a la *mayoría silenciosa*, una impresionante multitud acudió el 29 de mayo de 1968 a los Campos Elíseos. Y a fines del mes siguiente la lista de diputados del partido gobernante se impuso sobre los candidatos de la izquierda. Los acuerdos de Grenelle –firmados por las entidades sindicales, los empresarios y el gobierno, que reconocieron aumentos salariales y algunos derechos sindicales en las empresas– pusieron fin a la oleada de huelgas, aunque hubo expresiones de rechazo en muchas asambleas de trabajadores.

En el resto de los países del primer mundo, excepto Italia, no hubo acciones obreras que permitieran imaginar un encuentro entre el movimiento obrero y el estudiantil. En el caso italiano, la protesta obrera –*el otoño caliente* de 1969– se combinó con el debate en el seno de la izquierda sobre las condiciones que posibilitarían la creación de un poder obrero capaz de quebrar la hegemonía del capital en la fábrica, en cambio no se discutió sobre la toma del gobierno por el partido revolucionario.

En el campo comunista, mientras en la URSS se consolidaba el neoestalinismo de Brezhnev, en otros países –Checoslovaquia en 1968 y China durante la Revolución Cultural de 1966– se cuestionaba el modelo soviético. Y, aunque lo hicieran desde razones y procesos muy diferentes, los jóvenes que se rebelaban en Occidente unificaron estas protestas como expresiones de un mismo movimiento contra la dominación y la explotación de la burocracia comunista.

A diferencia de lo ocurrido en Europa, las protestas de los estudiantes latinoamericanos fueron reprimidas de manera sangrienta, como ocurrió con la de la plaza de Tlatelolco en México. En la mañana del 2 de octubre de 1968, la policía secreta mexicana y los *halcones* del llamado Batallón Olimpia tomaron las azoteas y departamentos de los edificios que rodeaban la Plaza de las Tres Culturas y desde allí, apoyados por tanques de guerra, masacraron a los jóvenes que protestaban contra el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz. Diez días después, el presidente mexicano inauguraba las Olimpiadas en un estadio repleto que parecía haber olvidado a las víctimas del ataque a la plaza. En la ceremonia de entrega de premios, los atletas afronorteamericanos Smith y Carlos levantaron el puño, el símbolo del *poder negro*.

En la Argentina, estudiantes y obreros confluyeron en 1969 en el Cordobazo que desató la crisis de la dictadura militar impuesta en 1966. En 1973 los militares debieron aceptar el retorno del peronismo al gobierno tras las primeras elecciones presidenciales sin proscripción desde 1955. Tres años antes, el socialista Salvador Allende llegaba a la presidencia en Chile y el movimiento minero en Bolivia lograba la creación de la Asamblea Popular desde la que pretendería disputar el poder a las clases dominantes. En la década de 1970, el terror instrumentado desde el Estado clausuró el ciclo de protesta social y política latinoamericana.

En el campo intelectual musulmán, desde fines de los sesenta se fue conformando un ideario basado en los principios del Islam que ofrecía un diagnóstico crítico sobre los países musulmanes y proponía la reforma radical del orden existente. Sus principales artífices fueron el periodista paquistaní Abul Ala al-Mawdudi, el dirigente egipcio de la Hermandad Musulmana, Sayyid al-Qutb; y el ayatolá Jomeini en Irán. Cada uno desde su ámbito avanzó hacia la construcción de un islamismo militante en el que la religión fue un factor clave para llevar adelante la lucha política, solo Jomeini encabezó una revolución triunfante.

La crisis en el capitalismo

Cuando la economía entró en problemas a comienzos de la década de 1970, no se produjo un derrumbe como el de 1930. El crecimiento económico prosiguió y en los años 90 la economía mundial producía casi dos veces más bienes que a comienzos de 1970. No obstante, las tasas de crecimiento eran mucho más bajas que durante los años dorados, el desempleo se disparó y las desigualdades sociales se agravaron. La crisis capitalista de 1970 fue estructural, como la de 1930. Pero mientras en el periodo de entreguerras la primacía del mercado mundial fue sustituida por las políticas autárquicas y la creciente competencia, desde fines de los años setenta se afianzó la globalización capitalista que fuera gestada en el marco de los años dorados.

El fin de la edad dorada resultó de la combinación de dos giros claves: por un lado, el agotamiento del círculo virtuoso entre inversiones, productividad y consumo, por otro, el declive de la hegemonía de EE. UU. Una de las razones de la crisis de rentabilidad del capitalismo central remite a la intensificación a escala mundial de las presiones competitivas sobre todas las empresas en general y sobre las firmas industriales en particular. A través de la exitosa recuperación de los vencidos en la guerra, Alemania y Japón, en los años dorados se fue pasando de la complementariedad entre las economías centrales hacia una competencia cada vez más dura.

Los beneficios del capital también, y básicamente, cayeron en virtud tanto del desgaste del fordismo, un modo de uso de la fuerza de trabajo sometida al ritmo alienante de la cadena de montaje, como a raíz de las masivas huelgas de 1968 y 1969 que desembocaron en una explosión salarial. La protesta obrera se produjo en el marco del casi pleno empleo y contó con la presencia de una nueva generación de trabajadores con expectativas diferentes a las de sus padres que habían sufrido los tiempos de oscuridad de los años de entreguerras. Esta protesta social se desplegó al mismo tiempo que se producía la crítica cultural, principalmente a través de la movilización de los jóvenes. Aunque muchos

de los protagonistas de esas movilizaciones creyeron que las mismas podrían confluír en el embate contra el capitalismo, esto no ocurrió.

El declive de Estados Unidos remite a la exitosa expansión de nuevas fuerzas a lo largo de los años dorados que acabaron retando al patrón oro-dólar que regía desde el fin de la Segunda Guerra Mundial. Por una parte, la recuperación de las economías de Japón y Europa occidental, por otra, la reactivación de las finanzas internacionales. Simultáneamente los reveses de Washington en Vietnam cuestionaron su papel de guardián del orden capitalista y la guerra financiada con la emisión de dólares acentuó el debilitamiento del patrón oro-dólar. Éste fue abiertamente cuestionado por el capital financiero internacional gestado al calor de la expansión de las multinacionales estadounidenses en la edad dorada. El creciente volumen del capital líquido, al margen de los controles estatales, tendría cada vez más la posibilidad de incidir sobre los tipos de cambio entre las distintas monedas, y el dólar sobrevaluado fue el primero en sufrir la presión de los mercados que apostaron a su devaluación.

En un primer momento los gobiernos de los principales países capitalistas, creyendo que los obstáculos eran coyunturales, buscaron reactivar la economía y evitar el desempleo a través de medidas keynesianas: el crédito fácil y el aumento del gasto público con el consiguiente déficit presupuestario. Con tasas de ganancia poco atractivas y la consiguiente retracción de la inversión, esta estimulación de la demanda desembocó en una alta inflación sin reactivación, para este nuevo fenómeno se acuñó el término estancflación

El aumento de precios incluyó a los productos del tercer mundo, entre ellos el del petróleo que tendría fuertes repercusiones en toda la economía mundial. Frente a la devaluación del dólar y como consecuencia de la guerra árabe-israelí de 1973, los países productores de petróleo reunidos en la OPEP cuadruplicaron el precio del crudo en pocos meses. El *shock* del petróleo, en las postrimerías de la explosión salarial, agravó el malestar económico. Entre 1974 y 1975 la mayoría de los

países industriales padecieron una aguda crisis que se caracterizó por elevadas tasas de inflación, retroceso de la producción y desempleo creciente. Por primera vez, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, cayó la producción industrial y se disparó el desempleo.

Los petrodólares acumulados por los países de la OPEP comenzaron a afluir hacia los mercados financieros internacionales donde los tipos de interés muy bajos permitieron una ampliación sin precedentes del volumen internacional del crédito. Estos capitales ayudaron a los principales centros industriales a sortear la recesión y alentaron el endeudamiento de los países en vías de desarrollo y los del bloque soviético.

Mientras los gobiernos impulsaban el consumo y lidiaban con la inflación, las empresas encaraban reestructuraciones para alejarse de las rigideces del fordismo o sea para lograr el incremento de la productividad. Se exploraron dos vías que admitían diferentes combinaciones entre sí. Por un lado, se avanzó hacia nuevos tipos de relaciones laborales, entre ellas el trabajo temporal o de tiempo parcial, que liberaban a las empresas de las cargas y restricciones impuestas por las negociaciones con los sindicatos en los años dorados, por otro lado, se exploraron nuevas formas de uso de la fuerza laboral desbloqueando las trabas asociadas a la cadena de montaje. Para esto se buscó recuperar la capacidad creativa del obrero abandonando los principios fordistas y propiciando la reintegración de diferentes tareas de modo que los trabajadores no sólo ejecutaran acciones mecánicas si no que intervinieran en el diseño y elaboración de productos integrados.

Los cambios sociales gestados en los años dorados y los derivados del impacto de la crisis a partir de la década de 1970 restaron consistencia al Estado de bienestar al quebrarse las coaliciones que los sostenían. Muchos trabajadores pasaron a ser desocupados permanentes, otros quedaron sometidos a un trabajo basura en los servicios en expansión, pero también proliferaron los asalariados cuyos conocimientos los ubicaron en escalones más altos de la pirámide social, tanto en relación con el tipo y la modalidad del trabajo, como con las nuevas posibilidades cuantitativas y cualitativas de consumo.

La gestión keynesiana había sido eficaz para sostener la demanda, pero fue impotente para revertir el descenso de la tasa de ganancia. Este desafío despejó el camino para la contrarrevolución monetarista de los gobiernos neoconservadores de Ronald Reagan en los Estados Unidos y Margaret Thatcher en Gran Bretaña. A partir del afianzamiento de los neoconservadores en la década de 1980 el Estado sufrió un fuerte embate. Se impuso la concepción neoliberal según la cual sólo al mercado le competía resolver la marcha de la economía al margen de que amplios grupos sociales quedasen marginados sin posibilidades de tener una vida digna, mientras que sólo algunos acumulasen cada vez más. Los neoconservadores anglosajones, con el apoyo del electorado, avanzaron decididamente hacia la flexibilización de todos los contratos sociales, la privatización de los bienes públicos y la generación de condiciones favorables al capital financiero.

En el marco de esta reorganización del capitalismo, la clase obrera sufrió el impacto del desempleo y las nuevas tecnologías dieron paso a la existencia de diferentes posiciones en el mundo del trabajo. Los trabajadores se diversificaron, perdieron cohesión y la lucha de clases se resolvió, por el momento, a favor de los capitalistas. Respecto a la crítica cultural encabezada por los jóvenes en los años sesenta, el neoliberalismo fue capaz de incorporar parte de sus demandas, especialmente las vinculadas con la primacía del individualismo. Por su parte Estados Unidos logró preservar su predominio vía el inmenso poder militar al que asignó crecientes partidas presupuestarias y debido a su capacidad para atraer el capital financiero con altas tasas de interés.

La mayoría de los gobiernos siguieron el camino iniciado por los neoconservadores anglosajones: las leyes del mercado premiarían a las empresas eficientes y barrerían de un plumazo a aquellas que subsistían gracias a la protección de los gobiernos. La recesión era el precio a pagar para alcanzar una economía futura eficiente. En la década de 1980 el neoliberalismo tomó el timón, y aunque su objetivo explícito era “menos Estado y más sociedad” tuvo que aplicar una contundente intervención estatal para concretarlo, rebajando los impuestos a los

más ricos, recortando los gastos sociales, privatizando los servicios públicos y generando condiciones favorables para la explotación de los trabajadores. Todo esto se resumió en la exaltación de las bondades de la flexibilización, una aspiración que iría de la mano con la liberación de los poderes del capital financiero. Este pasó a ser el agente capaz de crear nuevas actividades para la inversión de capitales, relocalizar las plantas fabriles y sustraer al Estado la provisión de bienes básicos –agua, educación, salud– para que fueran comprados en el mercado.

Aunque las medidas propiciadas por el programa neoliberal –disciplina antiinflacionista, liberalización y expansión de los mercados– eran económicas, el neoliberalismo era esencialmente una estrategia política destinada a modificar las relaciones de fuerza en el seno de la sociedad. Las reformas logradas por las clases subalternas durante la década de 1960 mediante presiones democráticas se presentaban ahora como obstáculos para el crecimiento. Según el discurso dominante, antes de repartir era imprescindible incrementar la productividad subordinando las condiciones de vida a dicho objetivo.

En la década de 1990 el ideal socialista se derrumbó arrastrado por la disolución del bloque soviético, la desintegración de la URSS y el gigantesco salto hacia adelante logrado por los comunistas chinos a partir del reconocimiento de las leyes del mercado.

El fin de la economía central planificada fortaleció al neoliberalismo. Simultáneamente, otras dos experiencias también contribuyeron a su momento de gloria. Por un lado, el crecimiento de los *tigres asiáticos* que habían apostado por integrarse al mercado mundial, una de las máximas del neoliberalismo, en lugar de centrarse en el fortalecimiento del mercado interno como hicieron la mayor parte de los países del tercer mundo. En segundo lugar, el repunte de la economía estadounidense bajo el gobierno de Bill Clinton al calor del auge de las inversiones en informática. Hasta principios del siglo XXI en que estalló la burbuja de Internet, se creyó que, por fin, se había encontrado el nuevo motor del capitalismo: las empresas punto com desempeñarían en el

capitalismo global y posindustrial el papel que habían tenido las fábricas automotrices en el capitalismo industrial. En la década de 1990 el mundo fue casi acabadamente capitalista mientras el capitalismo era cada vez más global.

Los rasgos más evidentes de esta modalidad capitalista fueron las mercancías y el dinero moviéndose por todo el mundo más rápidamente y en mayores cantidades que nunca, pero estos fenómenos ya se habían dado en la era imperialista (1873-1914). ¿Qué era lo verdaderamente nuevo?: la transnacionalización de la producción, un resultado en muchos sentidos irreversible, pero conducido por fuerzas, y concretado en un contexto histórico, factibles de ser modificados.

La globalización económica en marcha es un fenómeno complejo en que se combinan múltiples determinaciones. Las revoluciones informática, de las comunicaciones y del conocimiento, posibilitando profundas transformaciones en el mundo del trabajo y dando paso a la transnacionalización de la producción, se articularon con el predominio del neoliberalismo. Este favoreció tanto la consolidación de un sistema financiero muy globalizado y autonomizado de la producción, como el pasaje del Estado de bienestar hacia el Estado mercado. Todo esto en el marco de sociedades con vastos sectores excluidos en las que, al mismo tiempo, los ricos son cada vez más ricos y en las que se distingue un fuerte sesgo hacia el hiperindividualismo consumista.

El neoliberalismo no es sólo una receta económica según la cual las finanzas, la producción y las redes de comercio deben encontrarse más integradas globalmente. Es básicamente una ideología, una forma de ver el mundo que canaliza los intereses, objetivos y valores de una gama de fuerzas sociales, al mismo tiempo que arrasa con las de otros actores sociales. La primacía del neoliberalismo para remover los obstáculos a la acumulación del capital no es una derivación lineal de la globalización económica, remite a las nuevas tramas de relaciones políticas, sociales y culturales que se gestaron en los años dorados y se potenciaron en el marco de la doble crisis: la del capitalismo redi-

tributivo y la del socialismo. En este contexto, el neoliberalismo al mismo tiempo que expresaba los intereses de quienes apostaron por el predominio indiscutido de los que detentan el uso del capital, también recogió quejas e insatisfacciones variadas, entre ellas, la de gran parte de sectores medios y también de los trabajadores más cualificados.

En la doble tarea de acabar con el ordenamiento gestado en la posguerra y permitir la emergencia de lo nuevo, el capital financiero tuvo un papel clave, simultáneamente creativo y destructivo. La financiarización de la economía resulta de un modo de lograr la acumulación de capital manteniendo un alto volumen de capital líquido y por eso factible de ser ubicado en una amplia gama de actividades: –la inversión productiva, el consumo, los créditos a los gobiernos, la especulación–, etc. teniendo como principio rector el de obtener ganancia sin que ésta quede atada ni a la suerte de la producción real ni a los objetivos de las políticas gubernamentales. La inversión productiva se subordina a esta lógica porque los propios empresarios optan por mantener parte de su capital como capital líquido. Desde la década de 1970 el capital financiero ha intensificado las presiones en pos del cierre de negocios no rentables junto con la explosión de fusiones y de esta forma ha ampliado la capacidad del capital para escapar de la crisis. Estas intervenciones han provocado la pérdida de puestos de trabajo y la ruina de comunidades enteras; pero al mismo tiempo, vía los créditos, el sistema financiero sostuvo el consumo y evitó una crisis estructural. También la conversión de los bienes no vendidos y de la capacidad productiva no utilizada depende decisivamente del papel mediador de las instituciones financieras. Tomo las palabras del geógrafo David Harvey para ilustrar esta idea:

el capital excedente en camisas y zapatos no se puede convertir directamente en un aeropuerto o en un instituto de investigación. Pero las instituciones estatales y financieras tienen la capacidad de generar crédito, proporcional al capital excedente dedicado a la producción de camisas y zapatos, y de ofrecerlo a los agentes que desean invertirlo en aeropuertos, institutos de investigación o cualesquiera otras formas de inversión estructural relacionadas con la producción de nuevo espacio.

En el mundo real del capitalismo, la función constructiva de las finanzas está entrelazada con burbujas y quiebras especulativas en los mercados inmobiliarios, los bursátiles y en la deuda pública. Por costosos que resulten para muchos capitalistas y por dañinos que sean para amplios sectores de la sociedad, los movimientos del capital financiero son claves para la reproducción ampliada del capital.

En la década de 1990, por poco tiempo, se creyó que el capitalismo globalizado y la democracia homogeneizarían el mundo en torno a sus principios básicos. Sin embargo, ni la economía mundial retomó el alto crecimiento sostenido de los gloriosos años dorados, ni las oleadas *democratizadoras* en los dos espacios más golpeados por la crisis —el del heterogéneo tercer mundo y el del ex bloque soviético— avanzaron hacia sociedades más justas ni tampoco hacia la construcción de estados comprometidos con el bien público.

A partir de la implosión del régimen soviético, los Estados Unidos —única superpotencia en un mundo multipolar— creyeron posible imponerse en un escenario mundial cada vez más complejo e incierto a fin de consolidar un orden capitalista de alcance global. Las sucesivas y extendidas crisis económicas, el deterioro de las condiciones de vida y la proliferación de guerras con un profundo impacto sobre las poblaciones civiles, básicamente en el tercer mundo, dejaron a la vista la inconsistencia de ese propósito.

El contrato social de la segunda posguerra no se quebró pura y exclusivamente a causa de los discursos y decisiones de quienes propiciaban que hubiera menos justicia social para atraer las inversiones capitalistas. Ante el fracaso de los programas keynesianos, y a raíz de los fuertes cambios sociales de la edad dorada, no hubo coaliciones que preservaran los acuerdos de posguerra. Esto se debió en parte a que el movimiento obrero perdió peso debido al desempleo y la creciente heterogeneidad de las condiciones laborales y de vida, pero también debido al predominio, entre las clases medias, de formas de vida que diversificaron las demandas e intereses en desmedro de las reivindi-

caciones de igualdad social, sin olvidar que las principales víctimas de la crisis –los sin trabajo– quedaron sin capacidad ni recursos para hacerse oír.

La consolidación de un mundo capitalista y de un capitalismo globalizado fue el resultado de la interrelación entre las respuestas dadas a las contradicciones que obstaculizaban la acumulación capitalista, al agotamiento del proyecto de industrialización del tercer mundo y al derrumbe del socialismo real.

El neoliberalismo removió en gran medida los obstáculos que frenaban la obtención de ganancias atractivas. Las privatizaciones del sector público y el ajuste presupuestario han supuesto enormes transferencias de capital a los sectores privados. Las deslocalizaciones, apoyadas en las nuevas redes de comunicación y transporte, han permitido no solo un abaratamiento de costes y ampliación de los mercados de consumo, sino también una importante contención de los salarios en el centro y en la periferia del sistema. Sin embargo la globalización neoliberal socava las condiciones de vida y atenta contra la convivencia social al punto que, desde fines de la década de 1990, comenzó a preocupar a algunos promotores de la globalización económica. Por ejemplo, al financiero cosmopolita de origen húngaro George Soros quien manifestaría abiertamente su temor a “la irrefrenable intensificación del capitalismo de *laissez-faire* (...) la extensión de los valores de mercado a todas las esferas de la vida están poniendo en peligro nuestra sociedad abierta y democrática. El principal enemigo de la sociedad abierta ya no es, la amenaza comunista sino el capitalismo”.

Desde el 2008, el espectro de una tercera depresión profunda del capitalismo ha sobrevolado sobre el escenario mundial. El detonante más visible e inmediato de un derrumbe semejante al de los años de entreguerras se produjo cuando explotó la crisis hipotecaria en EE. UU. y los mercados financieros internacionales comenzaron a deteriorarse rápidamente. A fines del 2008 la economía mundial estuvo al borde del abismo. Los mercados de valores se hundían, los circuitos de crédito

quedaron paralizados y los bancos quebraban como consecuencia de un contagio masivo que se extendía desde EE. UU. hasta Europa y que amenazaba con arrasar el resto del mundo. La gran burbuja inmobiliaria había crecido al calor del desproporcionado aumento de los precios de las viviendas y los inmuebles comerciales en algunas zonas de Europa y en Estados Unidos. Entre 1997 y 2007, el precio de la vivienda subió un 175 % en EE.UU., un 180 % en España, un 210 % en Reino Unido y un 240 % en Irlanda. ¿Por qué subieron tanto los precios de los inmuebles y en tantos sitios? Básicamente en virtud de la superabundancia mundial de ahorros aunque también contribuyeron: la política de tipos de interés bajos de la Reserva Federal de Estados Unidos después de la recesión del 2001 derivada del estallido de la burbuja de Internet y las innovaciones financieras que disfrazaban el riesgo.

Durante el peor momento de la crisis, EE. UU. perdía 700.000 puestos de trabajo al mes y el comercio mundial se reducía más deprisa de lo que lo había hecho durante el primer año de la Gran Depresión de la década de 1930. La economía mundial parecía acercarse a una catástrofe total.

Los gobiernos de los principales países capitalistas se apresuraron a evitar ese final. Durante meses y meses los bancos centrales y los organismos gubernamentales rescataron a las instituciones financieras a expensas de los contribuyentes, utilizaron los fondos públicos para nacionalizar bancos, subvencionar industrias e inyectar liquidez. Había que evitar a cualquier precio que la crisis financiera que estalló en 2008 derivara en una depresión económica al estilo de la vivida en los años treinta.

Estas medidas consiguieron controlar el pánico y a mediados del año siguiente la mayoría de los índices de estrés financiero habían vuelto a valores más o menos normales. Sin embargo, el salvataje de la banca no trajo de vuelta el crecimiento económico sólido, en gran medida debido a que las incertidumbres que tiñen al capitalismo global conforman un escenario negativo para la concreción de inversiones productivas. El huracán financiero inicial derivó en la recesión económica y en la crisis social con el incremento del desempleo.

Según el informe elaborado por el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Trabajo para la conferencia que celebraron en Oslo en septiembre de 2010, la cifra de desempleo en el mundo llegaba a los 210 millones de desocupados, 30 millones más que al inicio de la crisis financiera. Las economías desarrolladas explican las tres cuartas partes de trabajadores que quedaron desempleados en el período 2007-2009 y, entre ellas, España y Estados Unidos suman dos tercios del total. La tasa de desempleo global de los jóvenes creció en 2009 hasta el 13 %, con 81 millones de parados. El grupo de edad entre 15 y 24 años representa un cuarto del total de la fuerza de trabajo del mundo, con 619 millones de trabajadores. El documento recuerda además que la precariedad del empleo sigue vigente y que un 80 % de la población mundial no tiene acceso a protección social*. El director del Fondo Monetario Internacional Dominique Strauss-Khan reconoció que “La recesión ha creado un penoso legado de desempleo que amenaza la subsistencia, la seguridad y la dignidad de millones de personas en todo el mundo”.

Algunos estudiosos del mundo contemporáneo –los casos de Eric Hobsbawm y Giovanni Arrighi– destacaron que la crisis de las bolsas había provocado empobrecimiento, pero al mismo tiempo, en el 2008, se había quebrado el fundamentalismo de mercado anglo-norteamericano y la hegemonía americana en la economía mundial parecía llegar a su fin. Alentaban la esperanza de que los problemas del mundo actual fuesen abordados en términos más realistas. Al mismo tiempo Paul Krugman, premio Nobel de Economía 2008, no deja de alentar a los políticos y a los organismos con poder económico a presentar planes que fomenten el crecimiento y la creación de empleo. El máximo exponente de los neokeynesianos cree que el primer gobierno de Barak Obama en Estados Unidos aunque remó en una buena dirección siguió siendo “demasiado prudente dada la dimensión de la crisis. El plan de estímulo tenía que haber sido, al menos, un 30 % mayor y no quieren adoptar ninguna medida drástica sobre los bancos”.

*Ver informe en www.osloconference2010.org

El cambio de rumbo no provendrá del crecimiento económico, requiere la intervención política y ésta no se reduce a promover un papel más activo del Estado (nunca dejó de tener un papel protagonista) necesita la intervención aunada de colectivos sociales y de los recursos estatales en pos de la recreación de un espacio social basado en la equilibrada combinación de igualdad y libertad. Una tarea difícil de imaginar en las condiciones dadas. Por un lado, tramas sociales escasamente propicias para aunar voluntades en torno a una definición y a un sentimiento compartido sobre la significación del bien común. Por otro, una enorme concentración de poder en manos de quienes controlan los recursos económicos, políticos, culturales, etc. sin tener que rendir cuentas de sus decisiones a los millones de hombres y mujeres cuyas vidas son afectadas por las mismas. A la luz de la trayectoria histórica occidental, la lógica del capitalismo global guiado por el neoliberalismo provoca hondas incertidumbres porque hasta el momento no se vislumbra quiénes y cómo serán capaces de subvertir el predominio de los actores que sostienen un sistema depredador y antisocial.

Las dos regiones del mundo más alejadas del neoliberalismo, aunque de diferente modo, son China y América Latina. La primera alcanzó un impresionante crecimiento económico con altísimos costos humanos bajo la dirección de los comunistas, apoyados por los muchos ganadores, pero lo hizo a través del dirigismo estatal ya puesto en marcha por las *economías tigre* en Asia oriental.

En la década de 1990, los países de América Central y del Sur fueron, junto con los africanos, los que más sufrieron el impacto negativo de los ajustes impuestos por el Consenso de Washington. En el nuevo siglo se produjo un viraje radical en las políticas instrumentadas desde la mayoría de sus Estados, un cambio de rumbo que dio paso a fuertes confrontaciones ideológicas. Los actores que protagonizaron el giro han sido objeto de diferentes calificaciones: líderes neopopulistas según algunos, gobiernos cercanos a una versión del capitalismo de bienestar *sui generis*, según otros. Respecto a los resultados de su gestión el debate es álgido. Para algunos el panorama es desolador: pérdi-

da de los principios republicanos, depreciación de la institucionalidad con el uso de los recursos del Estado al servicio de las lógicas facciosas y los intereses personales; el clientelismo de la mano con el autoritarismo. Para otros, entre quienes me incluyo, el panorama es alentador: la reparación parcial de las injusticias sociales sufridas por los más desprotegidos, la recuperación del papel del Estado en un sentido que lo aleja de la lógica del mercado para incluir los intereses sociales, las decididas intervenciones conjuntas de sus presidentes en defensa de la democracia ante las amenazas de golpes de Estado, el afán de ocupar un lugar en el mundo articulando a los países como una región.

María Dolores Béjar

Es Máster en Ciencias Sociales con orientación en Historia, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO), Doctora en Historia de la Universidad de La Plata. Profesora de Historia Contemporánea en la Facultad de Humanidades de la UNLP y en FLACSO. Miembro del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLP. Es autora de: *El régimen fraudulento. La política en la provincia de Buenos Aires, 1930-1943* e *Historia del siglo XX*.

Memoria, herencia y transmisión

Ricardo Forster

Siempre es oportuno, necesario, incluso imprescindible, detenerse a reflexionar, a tratar de pensar, no sólo sobre el momento en el que estamos, no sólo sobre los desafíos que efectivamente plantean la realidad, la época; sino también sobre hasta qué punto somos, o no, aún deudores (portadores) del pasado y de las herencias de las que nos hemos nutrido, y hasta qué punto estas siguen efectivamente habitando nuestra experiencia, nuestra cotidianeidad, nuestras pedagogías, nuestra manera de ver el mundo.

Esta es una época paradójica; uno podría planteársela desde esa mirada, desde esa perspectiva, siempre es necesario jugar en espejo. Cuando una época es muy intensa, muy poderosa, muy desafiante, suele opacar o transformar la memoria de épocas anteriores de acuerdo con la potencia, los desafíos y las encrucijadas de un tiempo complejo, de un tiempo de mucha intensidad.

La Argentina de hoy y, en gran medida, Sudamérica transcurren en un tiempo definido por desafíos, por novedades, por intensidades, por una capacidad de generar transformaciones, que nos plantean profundas interrogaciones respecto al lugar en el que estamos y también respecto a las herencias, a lo que en general solemos definir bajo la idea de la transmisión. ¿Qué transmitimos nosotros?, ¿qué tipo de discurso, de tradición, de herencia, ponemos en juego a la hora de atravesar, nada más ni nada menos, el mundo de la problemática educativa, y al tratar de pensar los hondos y significativos desafíos y encrucijadas que nos plantea el presente?

Hay algo que parece indiscutible, en este momento muchas de las ideas –o las matrices fuerzas– que habían constituido la experiencia de los años ochenta a los noventa han comenzado a ser puestas en cuestión de una manera bastante radical; sobre todo una que me parece fundamental: aquella que tiene que ver con la relación entre educación y política.

Tratar de pensar la relación entre educación y política es un modo de interrogar o de penetrar en las encrucijadas o las cuestiones centrales de nuestra propia época, de nuestra propia contemporaneidad.

La crisis estructural de una cierta visión del mundo estalla en la segunda mitad de los años ochenta, no sin antes recoger lo que implicó, en términos de la cultura dramática, los años de la dictadura. Los años de la dictadura cerraron un proceso de revisión crítica —que en la Argentina, prácticamente, no pudo hacerse hasta muchos años después— que venía generándose en otras partes del mundo; un proceso de revisión de concepciones, de tradiciones políticas, filosóficas, pedagógicas. En Argentina, los años de la dictadura vinieron a clausurar este proceso, a ponerlo en un estado de espera y luego, de algún modo, el retorno de la democracia también generó sus propias expectativas, sobre todo entre el año 83 y el 87, generó la expectativa de una sociedad que podía reconstruirse, recuperarse, rearmarse a través de una nueva experiencia que era concebida desde una lógica de lo virtuoso: la experiencia democrática. En ese mismo contexto histórico, nos encontramos con una de las más profundas crisis, no solo de significación, sino de materialidad histórico social, por la que atravesó la Argentina y, en gran medida, América Latina; una de las grandes paradojas, una de las grandes interrogaciones, es que en el momento histórico en el que nuestro país y una parte fundamental de América del sur recuperan el Estado de derecho —recuperan una relación fuerte, intensa y evidentemente decisiva con la democracia— se hunde el mapa social, se hunde la materialidad económica, se destroza, incluso, la trama de equidad que le había dado forma, en gran medida, a la travesía del país. Esto, durante mucho tiempo, generó una interrogación cuya respuesta quedó suspendida, y que tenía que ver justamente con dos mundos que comenzaron a separarse: por un lado, el mundo de las prácticas vinculadas a los derechos, a las instituciones democráticas, a la reforma del autoritarismo en el interior de la educación; y por otro lado, un proceso de fragmentación y desolación social que se mostraba inversamente proporcional a las innovaciones progresistas, antiautoritarias, profundamente renovadoras del espectro, del lenguaje y de las

prácticas educativas; esta perspectiva era inversamente proporcional al proceso de destrucción y de desolación social que vino a vertebrar la vida argentina, sobre todo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa. Una Argentina que construía una tradición crítica en el interior de sus experiencias educativas, que no se correspondían con la trivialización, la neobarbarie y la desigualdad social en el interior de nuestras prácticas, en nuestras formas de organización social y política. Esto produjo que, mientras se fue construyendo un discurso de matriz fuertemente progresista, ligado a la ampliación de derechos, a la lógica de la diversidad del multiculturalismo y las pluralidades, en el mismo momento en el que, supuestamente, se rompía el núcleo duro de un tipo de educación o de pedagogía autoritaria, en términos de visibilidad de lo social, centrada en un neoracionalismo, se hizo bajo otras condiciones, condiciones que tuvieron que ver con un proceso de despolitización, de desideologización, de deshistorización.

Los años ochenta son un tiempo, no solo marcado por la caída del muro de Berlín —que en términos materiales metafóricos es el final de una manera de concebir el mundo y la historia—, sino también por la apertura de las compuertas para un tipo de práctica y de lenguaje asociado a neopragmatismos, a gerenciamientos, a lenguas empresariales que se fueron desplegando sobre la totalidad de la vida, tanto de la vida institucional política, como de la vida de las formas de organización, de los proyectos educativos, de las instituciones educativas, de las prácticas sociales. Los años 90 fueron años capturados por un proceso creciente de despolitización, de deshistorización, de desustantivación del lenguaje y de ruptura de los vínculos con un pasado que ya no tenía significación, con un pasado que era oscuro, que tenía que ver con neobarbaries, con violencia, con una noche argentina.

La nueva época, que tenía que ver con otra manera de pensar el país, con otra manera de insertarse en las relaciones internacionales, con otras prácticas, ya no quería ser, ni se sentía, deudora de ese pasado. Todo un mundo de ideas, de tradiciones, toda una corriente de comprensión política y filosófica de la realidad, quedó guardado en las bibliotecas como

reservorio de un pensamiento muerto o un pensamiento que remitía a otra realidad, a otra historia, a otra época del mundo. La nueva época del mundo era la época de las nuevas tecnologías, del mercado global, de la mundialización, de las prácticas cada vez más homogéneas, al mismo tiempo que se reclamaba como paridora de una nueva heterogeneidad, de una nueva diversidad: la época de lo políticamente correcto, la época en la que se podía pensar de una manera autorreferencial sobre educación y las instituciones quebrando el vínculo profundo con la propia trama social, con la trama de las desigualdades y de las injusticias en las que aceleradamente entraba la Argentina y entraba América Latina.

Planteándolo desde otro ángulo, nunca fue tan desigual América Latina como en los años 80 y 90, es decir, nunca se construyó una distancia mayor entre unos pocos y los muchos como en el momento clave a través del cual América Latina y la Argentina se convirtieron en el gran laboratorio del neoliberalismo. Pero la paradoja, o la tragedia de la historia, es que ese momento fue también el momento de recuperación, de consolidación en gran medida, de lo democrático y del Estado de Derecho. Esto trajo como consecuencia que el concepto de democracia fuera considerado como un concepto que no podía ser discutido, que no podía ser revisado, porque el temor y el temblor con que se recordaba la presencia a nuestras espaldas de la noche de la barbarie dictatorial hacía que se produjera un efecto de mitificación de la propia trama democrática, en el mismo momento en que se producía una distancia cada vez más amplia entre la vida “democrática” y la vida social profundamente dañada. Nunca se dañó más la vida social argentina que durante el proceso que se inicia con la crisis económica de finales del 80, con la doble hiperinflación, y todo el laboratorio económico y social que supuso la instalación del modelo neoliberal, vía el menemismo y la convertibilidad. Argentina atraviesa la década de los 90 de una manera, cuando menos, problemática, o incluso, brutalmente paradójica, con una fuerte consolidación –sobre todas las nuevas generaciones– de un clima atravesado por una naturalización de lo democrático, más allá de los puntos oscuros de la democracia, de las propias Instituciones, más

allá de los puntos oscuros, sobre todo, de aquellas zonas del Estado dedicadas al cuidado de la sociedad, y que siguen siendo unos de los lugares más complicados, más peligrosos, más perversos. En ese mismo momento se generaba efectivamente una mutación de orden cultural, con elementos de ganancia y con elementos de pérdida. No hay ninguna época —salvo las más oscuras, las más brutales, las que están atravesadas por la muerte— que pueda simplemente ser desechada, como si solamente fuera portadora de maldad, de oscuridad, de perversión o de decadencia. No hay una época que pueda clausurar, de una vez y para siempre, la complejidad, la riqueza y la viveza de una sociedad.

Está muy bien poner en discusión la década de los 90, no está mal discutirla crítica y lapidariamente, porque sus consecuencias reales, en términos materiales, sociales y culturales, fueron gravosísimas para la vida argentina. Sin embargo, también en el interior de la década del 90 (así como en el momento de transformación de los años dictatoriales y de transición democrática durante el gobierno de Alfonsín) se generaron formas de convivencialidad, tramas del lenguaje y de la vida cultural, experiencias de lo democrático, que marcaron la vida argentina de alguna manera durante estos últimos casi 30 años. No sabemos si para siempre, pero hay una cierta garantía, un acuerdo, un pacto más o menos sellado en el interior de nuestra sociedad, que es un pacto democrático, no en los términos de los actores del poder real sino, sobre todo, en los términos de la vida social, de los jóvenes, de aquellos que suelen ser los más prejuizados por el discurso de la neobarbarie de época.

Esta es otra paradoja de la época: los generadores de la barbarie cultural, los generadores del vacío en la formación de la vida, los generadores de una sociedad en gran medida desigual y profundamente atravesada por miserias culturales, responsabilizan a los jóvenes de aquello de lo que han sido, justamente, generadores. El prejuicio por parte de las generaciones adultas, el repudio a las prácticas juveniles, la sospecha, lo que significa la construcción de un imaginario que, en última instancia, tiende a homogeneizar una visión muy despiadada de

los jóvenes, es directamente proporcional al nivel de caída en abismo de la propia sutileza interpretativa y cultural de una parte fundamental de nuestra sociedad. En los años 90 se produce una suerte de divorcio (divorcio que hay que tratar de pensar para entender nuestra propia representación actual de aquello que nos está definiendo, atravesando y constituyendo como sociedad), fue el divorcio con lo que yo llamaría una profunda revolución económico cultural, ligada a la globalización, ligada a lo que podríamos definir rápidamente como una proyección exponencial del individualismo como centro de la representación social. Pero, fundamentalmente, fue un proceso de fragmentación en el interior de la vida social compartida. Nunca fue tan distante el vínculo entre los distintos sectores sociales de nuestro propio país como el que comenzó a desarrollarse, fundamentalmente, a partir de la gran crisis y la gran reconfiguración económico social de finales de los 80, pero que ya anticipa la política económica de la dictadura. La Argentina, mítica pero históricamente, fue un país de movilidad social, fue un país de mezclas. La mayoría de aquellos que tienen más de 40 años pasaron por la educación pública, vivieron sus urbanidades en ciudades mucho más amables en términos de encuentros sociales que las actuales. Lo que hoy puede relatar quien tiene menos de 30 años –y en términos dramáticos el que tiene menos de 20 años–, es sobre fragmentación social, distancia, tribalización, sospecha, prejuicio, criminalización del otro, guetos urbanos, ciudades partidas, ciudades que ya tienen poco que ver con lo que era el sueño que se construyó de la sociedad moderna. El sueño de la sociedad moderna y democrática donde la calle, lo público, el hecho de los cuerpos transitando en libertad –sin temer al otro como posible generador de una violencia irreversible para mi propio cuerpo–, desprejuiciado respecto a la visión diferente.

Una posibilidad de transformar la vida urbana y la vida suburbana en un tejido en el que los caminos se cruzaban, los mapas urbanos contemporáneos son mapas de la distancia, de la sospecha, del prejuicio y del peligro. Una ciudad en rojo es la experiencia vital de la vida urbana. Y esto también ha sucedido con los mundos institucionales en gran medida legitimados a lo largo de nuestra historia. Pocas instituciones

hay más legítimas que la escuela pública y, sin embargo, pese a que la escuela pública fue una de las pocas instituciones normativas de la vida argentina que atravesó la caída en abismo del mundo institucional, económico, social y político de finales de los 90, no había institución que pudiese mirar los ojos de la sociedad sin sentir vergüenza de su propia corrupción, corrupción económica, corrupción moral, corrupción de distinto tipo. Desde la justicia y el poder legislativo, hasta, por supuesto, las instituciones madre de la vida económica argentina. Sin embargo la institución escolar, en sus diversas configuraciones, desde la escuela primaria a la universidad, sobre todo en el mundo público, siguió manteniendo una legitimidad que no se correspondía con la distancia abrumadora que una parte fundamental de la sociedad ha tomado con relación a las instituciones.

Esto implica que algo ha sucedido, que el discurso políticamente correcto de los años 90, esa matriz económica y social que queda, simplemente, como lo que no puede ser definido en términos de una actividad social transformadora que logre producir otro tipo de alternativa a la que ya se ha determinado como absoluta, hegemónica, dominante y eternizada. La economía global de mercado, la necesidad de achicar el Estado, la concepción de que el mercado y la actividad privada son el fundamento de una sociabilidad mejor, la derrota estructural, ideológica, política y cultural de las tradiciones distintas –nacional, popular, de izquierda, democráticas en general– que habían pensado el rol central del Estado porque habían pensado las comunicabilidades sociales, porque habían pensado conceptos como igualdad, como distribución de la riqueza; la derrota en el lenguaje de la época y en la sensibilidad de la época y la subjetividad que se construía en la época, fue muy grave.

Aún hoy estamos pagando el precio de una época que creyó clausuradas, de una vez y para siempre, todas aquellas herencias, todas aquellas tradiciones que pensaron la sociedad desde un paradigma diferente a aquel que se afianzó una vez derrumbado el muro de Berlín. Previamente expandida la ideología neoconservadora y neoliberal, desde lo que fuera la llegada de Reagan en Estados Unidos y

Thatcher en Inglaterra, y después la consolidación del modelo de la economía global del mercado y de la globalización; toda esa tradición múltiple, diversa, compleja que estaba a nuestras espaldas como parte fundamental de lo que fueron las experiencias de construcción de los Estados de bienestar, las experiencias del socialismo, distintas experiencias con distintas características que no dejaron de incluir su propia clausura y sus propias tragedias como las del socialismo de matriz estalinista y lo que también incluye a las herederas de tradiciones nacional populares que también se encontraron con su propia crisis. Todas juntas entraron en la noche de su propia historia, se deslegitimaron a tal punto que la profunda crisis europea contemporánea encuentra sin lenguajes a esas sociedades.

Para recuperar lo mejor de sus tradiciones en términos de la construcción de un Estado de bienestar, hay que comprender que el avance de la matriz neoliberal no fue solamente un avance económico, una mutación de las leyes de la economía o un cambio de la matriz de acumulación productiva a la matriz de acumulación financiera del capitalismo, no fue simplemente un cambio en la estructura económico social, por supuesto que fundamentalmente fue eso, pero también fue una profunda mutación en el lenguaje, en la sensibilidad, en la construcción de nuevos sujetos y de los imaginarios que recorrieron esta nueva época del mundo. Esto tuvo un impacto decisivo, fundamental, fenomenal, sobre las tramas por las que circulan los lenguajes pedagógicos en las instituciones educativas. Por un lado tenemos una perturbación, ya que el triunfo de esa matriz neoliberal tuvo consecuencias sociales que inmediatamente, pasado el primer momento de fiesta que supuso, esos dos o tres años de endeudamiento y de privatización de las empresas públicas, que abrió la nueva plata dulce en la historia argentina, quedaba claro que había un agujero negro, y ese agujero negro era el lugar exacto en el que lo social acababa siendo atravesado por un daño que parecía irreversible. Pero había una parálisis conceptual, política, del discurso, que no hacía posible que circularan concepciones, tradiciones e ideas que pudieran discutir o poner en cuestión lo que parecía un discurso único, absoluto, totalitario. Los economistas ortodoxos (que

así se suelen definir los grandes ideólogos de la economía global de mercado) ocuparon toda la escena. A lo largo del mundo, la mayoría de las escuelas de formación de los economistas quedaron atrapadas en la matriz y el modelo neoliberal matematizante, haciéndolos expertos en la calculabilidad pero absolutamente analfabetos para poder pensar la tragedia que implicaba esa matematización económica del mundo respecto a los cuerpos reales de la sociedad. Pero los economistas no ortodoxos (heterodoxos en sus diversas acepciones: desde los marxistas hasta los neo Keynesianos, pasando por todas las brechas del bestiario de economistas neoliberales) no encontraban los recursos conceptuales, ni la voz política pública adecuada para salir a contrarrestar lo que era un discurso hegemónico. A veces causa gracia cuando se utiliza el concepto de hegemonía con ligereza en nuestro presente y nuestra conflictividad política actual y se pierde lo que era la densidad de una hegemonía política, cultural, institucional, económica, dramática en términos de proceso, que licuo las tradiciones alternativas. Por eso hay épocas en que la transmisión tiene la estructura de la resistencia propia del monasterio medieval: algunos guardan para la generación inmediatamente siguiente —que quizás se encuentre con otra realidad histórica— algunos saberes, algunas herencias, algunas ideas, algunos libros, para que puedan ser devueltos al movimiento de la historia.

Todos aquellos que decretan la eternización, que decretan lo absoluto, que decretan el fin de la historia, terminan siendo devorados por su propia profecía. Lo que termina, lo que no es eterno, es precisamente su propia hegemonía su propia práctica, su propio lenguaje. La gran tradición de la historiografía francesa, la Escuela de los Annales, planteó hace mucho tiempo que los movimientos de la historia tenían al menos dos direcciones: una dirección ligada al acontecimiento, a lo observable, a aquello que rompe para los ojos de cada presente la realidad de su época y genera lo nuevo; pero aquellos otros cambios subterráneos que van por las napas profundas de la sociedad, y que son de una extrema lentitud, cambian más rápido la superficie, las prácticas supuestamente institucionales, que lo que se vuelve un callo de las mentalidades. Las mentalidades requieren un proceso mucho más complejo

de transformación, la persistencia de esas mentalidades, de esas formas de concebir el mundo, de esos imaginarios que instituyen con potencia una determinada época, no suelen cambiar a la velocidad con la que a veces cambian las estructuras económicas, sociales, políticas. Argentina cambió ostensiblemente respecto a eso, es ostensible el proceso de mutación que llevó a la condensación de realidades. Este cambio no empezó en 1989, empezó (simplemente para elegir una fecha) el 24 de marzo del 76, pero, en realidad, esa construcción de la idea de un Estado corrupto –de un Estado concebido como una caja negra, la idea de una nueva forma de organización de la vida social, de ir dándole vida real a un proyecto de sociedad fundado en un neoindividualismo y en una práctica que va a ir rompiendo los vínculos y la propia movilidad social– fue algo que comienza antes. Comenzó antes pero alcanzó su momento ejemplar, a sangre y fuego, con el proyecto económico (que es también un proyecto social y cultural) que se despliega con la dictadura y a través de lo que fue el primer gesto de un neoliberalismo en la economía argentina, a través del modelo de Martínez de Hoz. Utilizando algunas metáforas del propio León Rozitchner, el cuerpo emerge de la dictadura irreversiblemente tocado, no hay cuerpo que salga de la noche del horror sin que algo fundamental le haya sucedido y haya quedado como matriz del horror, del miedo, del terror, y eso se expande como una bomba de relojería que está preparada para estallar cada tanto.

La Argentina ha tenido al menos dos o tres heridas fundamentales entre 1976 y la década del 90. La primera herida es, obviamente, la herida de la dictadura, muy profunda, cuya salida recién comienza a darse estos últimos años.

La segunda herida, que tiene otras características, pero que también ha sido perturbadora bajo otras lógicas, fue la herida del fraude de Malvinas. Es interesante lo que ha sucedido con el recuerdo de los 30 años de Malvinas, porque yo confieso que era de aquellos que tenían mucho temor al modo en que se iba a recordar treinta años después la decisión de la dictadura de usar una causa justa, una causa entrañable

para una parte mayoritaria de la sociedad argentina, en función de la necesidad de perduración del propio régimen. Temía al retorno de un patriotismo complicado, le temía a un nacionalismo desenfrenado, le temía a un olvido de la dictadura en nombre de la causa justa. Sin embargo, la manera como el Estado Nacional complejizó la cuestión de Malvinas, introduciendo algo fundamental que es el concepto de soberanía popular, de soberanía democrática, que está siempre por encima de cualquier otra forma de soberanía, expresa algo de lo que decía en un comienzo: hay una matriz, un suelo ganado en estos últimos años que le da una legitimidad a lo democrático, no porque lo democrático se haya mostrado a la altura de los desafíos de la época, porque insisto, durante mucho tiempo y sobre todo en la recuperación de la democracia hasta la crisis del 2001, yo diría hasta el 2003, se produjo una ruptura o un distancia que parecía imposible de reparar. Una ruptura entre democracia efectivamente vivida como derecho, como libertad, y realidad social hundida en la noche de la desigualdad. Sin embargo, podríamos decir que hay algo allí de virtuoso, de extremadamente importante, de algo que ha metabolizado en la vida argentina, sobre lo que tenemos que volver una y otra vez, que es lo democrático.

La tercera herida es de una gravedad enorme, porque genera otro tipo de miedo en el cuerpo de la sociedad: fue la doble hiperinflación que sufrió el país al final de los años 80. Se habla siempre de una hiperinflación del final del gobierno de Alfonsín, pero al comienzo del gobierno de Menem hubo una segunda hiperinflación que terminó de redondear el proyecto que se había iniciado en el 76, que tuvo un pequeño momento de desequilibrio o de puesta en cuestión al comienzo del gobierno de Alfonsín, pero que inmediatamente volvió a desplegarse con el Plan Austral. La hiperinflación es un fenómeno muy complejo y se puede contar con los dedos de la mano a lo largo de todo el siglo XX. Fueron muy pocas las sociedades que tuvieron procesos hiperinflacionarios. El más conocido de todos fue el de la República de Weimar, la Alemania de los años 20, que, como sabemos, desembocó en la tragedia económica alemana al comienzo de los años 30, en el nacional socialismo. Después hubo otros fenómenos de hiperinflación pero ninguno con el

impacto social, ideológico, político y mundial de la hiperinflación de la República de Weimar. Lo cierto es que la Argentina tuvo uno de los mecanismos más radicales y perversos de la hiperinflación y la tuvo con un doble registro. No nos contentamos con tener una hiperinflación para parecernos un poco a los alemanes, sino que quisimos incluso ganarle a los alemanes y tener una doble hiperinflación. La hiperinflación rompe de cuajo no solo el tejido social en términos materiales, sino que también destroza el lenguaje de la convivencialidad, destroza anímicamente a la sociedad, la deja en estado de intemperie, de carencia de recursos, de desolación, de fragilidad; es una sociedad disponible para que se experimente con ella.

En los años 30, a través del nacional socialismo y las experiencias de los gobiernos fascistas autoritarios, se desembocó en la segunda guerra mundial, la más atroz de las guerras que conoció la humanidad, con más de 60 millones de muertos y con las experiencias más atroces, que tuvieron su punto álgido en dos nombres horrorosos para la historia humana: Auschwitz como símbolo de la lógica de exterminio –bajo el formato de campo de concentración–, del ideologismo racista y de las políticas eugenésicas, e Hiroshima como la forma tecnológica de la desolación atómica. Es decir, Auschwitz e Hiroshima cierran una época brutal de la crisis del capitalismo de aquellos tiempos, eso significa que no hay crisis que puede ser leída simplemente como algo que es un pasatiempo del sistema y ahí está la complejidad y lo dramático de la propia crisis estructural por la que está atravesando la economía central en este momento y el modo como están transformando aceleradamente a ciertos pueblos en conejillo de indias de las nuevas modalidades que se están operando en las sociedades de la abundancia y del alto consumo, y que lleva la forma de la voluntad política de ajuste. Lo que se está haciendo en España es más acelerado, más brutal, que lo que se hizo en Argentina, porque en la Argentina tomó varios años. Incluso la dictadura tuvo que frenar políticas de privatización porque sentía que eso podía generar una debilidad de su propia estructura de organización sobre el conjunto de la sociedad. Incluso en lo que respecta al proceso de transformación económica, que fue fundamental, no es posible tener una

visión acabada, en el mapa de la economía argentina, de lo que se llama el triunfo de la valorización extranjera. Sí el proyecto desplegado por Martínez de Hoz, las “leyes” que impulsó Martínez de Hoz durante los años de la dictadura, le dieron forma al proceso de concentración en un núcleo de capital financiero que terminaría siendo hegemónico en la vida económica argentina, casi hasta nuestros días, y causante fundamental de las crisis sucesivas de la doble hiperinflación y de la catástrofe del 2001.

La cuestión de la crisis supone un replanteo de aquello que tiene que ver con la construcción de la vida social: la doble hiperinflación para el laboratorio argentino –un laboratorio, como les decía, incluso más lento que el español– o para los españoles que tuvieron (hasta cierto punto) más de dos décadas de abundancia hasta que esta se mostró imposible y entraron en un mecanismo de aceleración perverso a las políticas de ajuste. La Argentina atravesó, entre 1976 y 2001, 25 años de reformulación de la vida social, 25 años en los que, por supuesto, las cosas no fueron unívocas ni uniformes sino que hubo resistencias, surgieron en la segunda mitad de los años 90 nuevas formas de protesta social, etc. Y hubo una violencia tremenda sobre la vida social argentina: la violencia tremenda, y absolutamente incomparable, de la dictadura sobre los cuerpos reales, sobre las ideas, sobre las tradiciones, sobre las herencias... el intentar cortar, de una vez y para siempre, la transmisión. Porque para cortar la transmisión hay que cortar, justamente, esos pasadizos maravillosos que tiene la memoria histórica y, efectivamente, hay épocas que tienen la capacidad de suspender el funcionamiento de esos pasadizos, ese era el gran objetivo de la dictadura y siguió siendo el gran objetivo de esta nueva época que denominamos genéricamente neoliberalismo. Para lograr eso había que transformar a la sociedad, a los individuos que integran la sociedad, transformarlos en múltiples sentidos: en su sensibilidad, en su visión del mundo, en su lenguaje, en su relación familiar, etc., porque al mismo tiempo mutaba la vida económica, la vida tecnológica, la comunicacional; todos estos cambios también fueron contemporáneos de profundas mutaciones del universo científico técnico, del universo comunicacional, de la manera

como interactúan los cuerpos en el interior de la sociedad. De ahí la imposibilidad de reducirlos a un fenómeno de sencilla explicitación, de ahí la importancia extraordinaria de los métodos de comunicación y de la reconfiguración de los valores de la época; porque no es cierto que el neoliberalismo no produce valores, no hay sociedad –diría Castoriadis– carente de valores, toda sociedad produce valores. El problema es la trama de esos valores, su sentido, lo que implican esos valores y cómo definen la vida en el interior de esta sociedad. La década del 90 fue una máquina de producir nuevas formas de valoración, una máquina refinada, sutil, compleja, ligada a las experiencias de la industria cultural de la sociedad del espectáculo, de la capacidad de los medios de comunicación de masas de proyectarse hegemónicamente, de las transformaciones estructurales, de las transformaciones económicas, del derrumbe de las ideas que habían planteado otra perspectiva de organización de la vida social.

Todo eso fue parte de un proceso de transformación que no se dio sólo en la Argentina, fue un fenómeno de características mundiales, de características regionales propias. Estos últimos 30 años de la historia de la economía mundial, de la vida social, tecnológica y cultural han sido de cambios vertiginosos. Por eso, a veces, los desafíos que se plantea una sociedad son desafíos extremadamente ricos. Así, en esta región de América Latina esos cambios, o esa revisión crítica de estos 30 años de barbarie económica y social, pero de sofisticada transformación técnica y cultural, suponen una relación extremadamente rica, potente y desafiante con aquello que el discurso de la época intenta clausurar, que es la memoria, la historicidad, lo que denomino transmisión, las herencias, los legados. En Argentina, Bolivia, Ecuador, Venezuela, se percibe claramente que los procesos de transformación del presente, la disputa con la matriz neoliberal, con el orden económico hegemónico, es una disputa que no lleva sólo la forma del puro presente, de la pura actualidad, sino que encuentra una clave en su capacidad para abrir las compuertas de la irradiación del presente, en términos de lo que recupera del pasado y la manera como el pasado transforma también el presente. Cuando es citado por un presente que establece una rela-

ción distinta con el pasado, cada presente transforma su relación con el pasado. No existe el pasado en abstracto, no existe el pasado que puede ser encerrado en una caja de cristal y guardado en la estantería de un museo para que cada tanto llevemos a los estudiantes a que lo observen como un objeto muerto. Conocer cómo era el pasado, el pasado que, por supuesto, tiene una materialidad en su interior. Claro que sucedió algo llamado pasado, pero el pasado está sucediendo en el momento exacto en que cada época, cada generación y cada presente vuelve a interpelarlo de acuerdo a sus propias preguntas, a sus propios desafíos o a sus propios prejuicios. No se ve de la misma manera el pasado bajo distintas experiencias de época. El pasado va mutando. Si el bicentenario hubiese caído por casualidad, no en el 2010, sino en 1995, si nos hubiéramos anticipado a los haitianos que fueron los primeros en iniciar un proceso emancipador en América Latina —el más invisibilizado de todos los procesos emancipadores, fueron los esclavos negros de Haití los que se rebelaron por primera vez contra el poder real constituido de uno de los colonialismos más duros de la época, el colonialismo francés—, si por casualidad nuestro Mayo hubiera transcurrido en 1795, 1796 o 1797 y hubiéramos tenido en 1995 o 1996 que establecer un espejo de interrelación con un Mayo emancipatorio; ¿de qué Mayo hubiésemos hablado?, ¿de qué Argentina, de qué contexto sudamericano?, ¿de qué Moreno, Castelli, Monteagudo?, ¿de qué ideas libertarias, de qué ilustración hubiéramos hablado?, ¿de una Argentina desmadrada, desolada? Una Argentina vaciada en el imaginario de los jóvenes, para quienes solamente estaba la frontera como lugar de salida. Si se buscaba la genealogía familiar no era con el interés de quien quiere saber los orígenes de los abuelos o de los bisabuelos, sino para ver si se encontraba en el baúl de las cosas viejas sus partidas de nacimiento para obtener la visa imprescindible para entrar en España o en Italia. Un país que tenía vergüenza de su propia historia, de su propio pasado, que en todo caso lo colocaba como efemérides vacía de todo contenido.

¿Quién no recuerda las palabras de algunas directoras de escuela de la época de los milicos, esos discursos sanmartinianos de las infancias

de la década del 60? Sin embargo, las directoras o directores de la década del 90, estaban desolados por la tragedia argentina, por la tragedia de sus propios principios, por un mundo de valores que se habían derrumbado o que –como un terremoto salvaje– había resquebrajado el piso por el que caminaba. La discusión fundamental con el mundo docente de los años 90 era cómo sostener la docencia, porque la docencia era la última trinchera virtuosa de la sociedad argentina. La sociedad argentina le exigía a los docentes que siguieran mirando al mundo con valores que ya no se correspondían con lo que efectivamente pasaba en la sociedad. La maestra tenía que ser la madre eterna, la dirección de la escuela tenía que sostener la discusión que se agujereaba y caía en pedazos, mientras los padres miraban el mundo desde una lógica híperindividualista, sin embargo, le pedían a la escuela que siguiera siendo la escuela soñada, mítica y utópica de la ley que le dio democracia pedagógica a la Argentina. Esas maestras, esos maestros, esos profesores, esos directores, estaban desolados, no tenían de dónde hablar. Ahora imaginemos si hubieran tenido que festejar el bicentenario: hubieran pedido parte médico por enfermedad mental.

Hay una diferencia entre cómo se hereda, cómo se transmite y cómo se puede discutir el pasado y el presente en el marco de un cambio vertiginoso de la realidad argentina. Lo que hoy tenemos es una profunda disputa respecto a qué proyecto termina condensando los próximos 20 o 25 años de historia argentina: ¿hacia dónde vamos?, ¿cómo vamos?, ¿qué construimos? Esta disputa resignifica, resimboliza y construye hacia atrás, una relación distinta con el pasado, en la que también vuelven los sueños perdidos, vuelven los sueños de otras generaciones, los que la generación actual toma pero bajo su propia lógica, su propia experiencia, su propio lenguaje. Quiero compartir un texto de un filósofo judeo alemán, que murió en la encrucijada de la Segunda Guerra Mundial. Se suicidó en la frontera franco española cuando lo detuvieron los guardias civiles de la España franquista con la intención de reenviarlo a lo que iba a ser, sin duda, su muerte en un campo de concentración. Walter Benjamin escribió:

El pasado lleva consigo un secreto índice, por el cual es remitido a la redención. ¿Acaso no nos roza un hálito del aire que envolvió a los precedentes? ¿Acaso no hay en las voces a las que prestamos oídos un eco de otras, enmudecidas ahora? ¿Acaso las mujeres que cortejamos no tienen hermanas que jamás pudieron conocer? Si es así, entonces existe un secreto acuerdo entre las generaciones pasadas y la nuestra. Entonces hemos sido esperados en la tierra. Entonces nos ha sido dada, tal como a cada generación que nos precedió, una débil fuerza mesiánica, sobre la cual el pasado reclama derecho²⁸.

Con esto Benjamin está diciendo que no hay mayor desafío para una época que sentirse deudora, sentirse heredera, incluso, poder recuperar bajo nuevas perspectivas, nuevas alquimias de época, aquello que fue tumultuoso, extraordinario, profundo, poético, rebelde, pensante, utópico, en otros contextos, en otras encrucijadas. También hay una memoria del dolor, hay una memoria de la pérdida; la memoria es muy compleja, no es una elección que cada uno hace sin que la propia memoria lo tome por asalto muchas veces. Pero lo que está diciendo Benjamín, en palabras más o menos complejas, es que una sociedad (de la misma manera un individuo) que no es capaz de dejarse hablar por el pasado, por la memoria, por sus muertos, carece de toda posibilidad, porque camina como sonámbulo por un mundo sin espesor, sin matrices, sin lenguaje, sin abecedario. Por eso creo que este es uno de los grandes desafíos de las pedagogías actuales, de los espacios donde nos movemos cada uno de nosotros: encontrar esos puentes de ida y vuelta que logren, no que una generación le explique a la nueva generación lo que tiene que hacer, lo que es verdadero, lo que no tiene que olvidar; sino que, como espectros que susurran, sean capaces de colocar en la experiencia de esas generaciones actuales lo que reclaman, que es ese intercambio,

28 Benjamin, Walter, (2008), *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos* (introducción y traducción de Bolívar Echeverría). México, U.A.C.M.

esa relación, aunque lo reclamen de una manera tosca, aunque a veces parece que lo quieren incendiar en el incendio que las nuevas generaciones cada tanto hacen de las herencias del pasado. Quizás a veces las generaciones toman distancia, pero hay momentos únicos y extraordinarios de la historia, cuando se vuelven a vincular esos hilos secretos que recorrían los pasadizos de la memoria histórica y se encuentran con tejedores del presente. Creo que en América Latina y en la Argentina estamos viviendo una etapa en la que podemos resignificar nuestras mejores herencias, históricas, políticas y culturales, liberar las herencias que hacen a nuestra memoria, a nuestros lenguajes, a nuestras geografías, a nuestra manera de pensar a América Latina como nunca la pudimos pensar. Esta, desde una perspectiva renovadora y con posibilidades políticas ciertas, es la primera vez que en la Argentina podemos pensar a América Latina, antes era una retórica vacía de posibilidades y hoy podemos efectivamente pensar nuestro lugar en la región y la aventura de la Patria Grande. Inversamente a aquel poema conjetural de Borges que termina con el propio Laprida encontrándose con su destino sudamericano, pero que en Laprida supone el degüello, otro parece ser que el destino sudamericano de la Argentina actual que tiene que ver con la reconstrucción, no de una mitologización de un pasado idílico, de un pasado en que los pueblos originarios eran la maravillosa expresión de lo que perdimos de una vez y para siempre —nunca hay un pasado idílico, jamás, el pasado es lo que el presente logra construir como justicia de su propia contemporaneidad, herencia, transmisión, memoria; tiene que ver en última instancia con la posibilidad de que el pasado nos perturbe y que el presente logre perturbar al pasado, pero en una transformación conjunta—. Esta es nuestra actualidad desafiante y este es el marco en el que deberíamos intentar pensar la compleja realidad de la educación.

Ricardo Forster

Es Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba. Es investigador y profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Distinguished Professor de Maryland University y ha sido invitado de universidades de México, España, Estados Unidos, Alemania, Chile, Brasil, Colombia, Israel, República Checa. En 2008 creó, junto a Nicolás Casullo, Horacio González, Jaime Sorín y otros, el Espacio Carta Abierta. Condujo el programa de televisión *Grandes Pensadores del Siglo XX*, emitido por Canal Encuentro. Es miembro del comité de dirección de la revista *Pensamiento de los Confines* y colaborador habitual del diario *Página 12* y de la *Revista Veintitrés*. Ha recibido diversos premios, Premio a la producción científica de la Universidad de Buenos Aires (1994 y 1995); Mención de Honor del fondo Nacional de las Artes (1993); Premio de la Fundación "Antorchas" (1991); Premio "Broadcasting" al mejor programa cultural de Radio, Radio Municipal (1990), dirección y coordinación de guionistas del programa "Biografías". Sus últimos libros publicados: *La muerte del héroe* (2011), *El litigio por la democracia* (2011), *Nicolás Casullo, semblanza de un intelectual comprometido* (2013) y *La anomalía kirchnerista* (2013).

Nuevas Juventudes: prácticas, culturas y ciudadanías

Viviana Seoane

Me alegra encontrarme con compañeros con quienes compartí trabajos en Ciudad de Buenos Aires y también en el Ministerio de Educación. Soy docente de la cátedra Política y Legislación de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y desde el 2006 dirijo la carrera de posgrado Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, que reúne a profesionales de la educación y de carreras afines que trabajan con las infancias o con las juventudes en territorios no escolares, y esto nos permite seguir aprendiendo, todos los días un poco, de la experiencia de cada uno.

Para comenzar, quisiera poner sobre la mesa algunas cuestiones, algunas definiciones de la mano de la investigación socioeducativa, para que sean nuestro punto de partida y así luego discutir las con ustedes. Me interesa mucho que podamos hacer después algún intercambio acerca de la experiencia que ustedes vienen desarrollando en territorios concretos porque me parece que ahí está la cuestión sobre la cual tenemos que trabajar.

Juventudes: preparación para la vida adulta o etapa del desarrollo humano.

La juventud como categoría social, como grupo de la población con características propias y con políticas destinadas a ese sector social, no existió siempre, es una invención; la juventud surge a fines del siglo XIX con los cambios que trajo aparejados el reordenamiento productivo, surge como ese actor que está en condiciones de responder a una nueva organización del aparato productivo. La escuela será la agencia fundamental en la producción de la juventud, encargada de la preparación de los jóvenes para responder a esas demandas. Podríamos decir que la juventud como categoría social hizo su aparición gracias a la escuela. Yo tiendo a pensar que la escuela sigue siendo una institución muy importante en la producción de eso que llamamos juventud.

Sin embargo, pasará tiempo para que la juventud alcance un reconocimiento generalizado como actor social. Avanzado el siglo XX –en la década de los sesenta– se reconoce a los jóvenes como un actor social y ellos conforman un movimiento que se opone a la represión en el plano político de la mano del rock and roll y de la mano de la revolución sexual. Con un fuerte cuestionamiento generacional, los jóvenes resistirán los mandatos y estilos de vida de las generaciones anteriores. A partir de entonces, es posible pensar en la juventud ya no como una preparación para la vida y de la que se había encargado el sistema educativo, sino más bien como una fase, como una etapa del desarrollo humano con características, demandas y necesidades puntuales, como una etapa que se diferencia de la infancia y de la vida adulta.

Pero como la juventud entonces es una construcción socio-histórica es necesario volver a la pregunta ¿quiénes son hoy los jóvenes?, ¿cuál es el corte de edad para hablar de jóvenes?, ¿qué rituales, qué lenguajes y estéticas producen para comunicarse entre sí?, ¿qué culturas recrean en el marco de los agrupamientos de los que participan?, ¿existen diferencias de género, de clase, de etnias, de disidencia sexual entre lo que denominamos nuevas juventudes? Hay un libro obligadísimo, que nadie que haga estudios de juventud o trabajo sobre jóvenes puede dejar de leer o visitar, es el texto de Pierre Bourdieu "La 'juventud' no es más que una palabra"²⁹, un texto muy provocador que brinda las claves de lectura que se pondrán en juego en toda la investigación sobre juventudes. Dice Bourdieu, las clasificaciones, cualesquiera sean, por edad, por sexo o por clase, son siempre una manera arbitraria de imponer límites. Me pregunto, ¿por qué insistimos en imponer límites? porque eso colabora en la conformación de un determinado orden social, un orden social con límites claros donde cada uno reconoce la posición que ocupa en el campo social, qué responsabilidades y deberes le corresponden a cada uno.

29 Bourdieu, Pierre, (1990), "La 'juventud' no es más que una palabra". En Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. México. Grijalbo S.A.

En consecuencia, la juventud como la vejez no están dadas, no responden a un orden natural, no somos por naturaleza jóvenes o viejos sino que somos socialmente jóvenes o viejos, o niños o niñas; pero claro que en esta definición que es social, es histórica, que es arbitraria, que es estructural, que está ligada a determinadas transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales, hay una disputa, porque nadie quiere ser viejo y todos queremos ser jóvenes; y en esta disputa por lo joven y por lo viejo hay una repartición, dice Bourdieu, hay algo del orden del reparto de poderes. Es en este sentido que muchos autores hablan del fenómeno de juvenilización de la sociedad y de un mercado que promociona y consagra la belleza juvenil como un baluarte a alcanzar (cremas para combatir las arrugas, cirugías en los cuerpos de mujeres y varones, hasta una estética en las formas de vestir que ha copiado marcas de lo juvenil). Todos nosotros somos adultos con claras marcas y señas juveniles porque lo impone el mercado. Nos queremos ver bien y parece que verse bien es ser siempre joven. En esta disputa cada sociedad, en cada momento histórico, definió los límites que demarca y que separa lo juvenil de la vida adulta.

Otra cuestión que hace a la caracterización de la juventud como categoría social es que difícilmente se pueda pensar hoy en los jóvenes como una unidad, como una categoría homogénea. Hay suficientes avances en la investigación sociocultural y educativa para sostener que la juventud es una categoría plural, heterogénea. Aún cuando las y los jóvenes comparten con sus grupos de referencia intereses, necesidades, demandas, estéticas y culturas juveniles, hay tantas culturas juveniles, estéticas, intereses, como grupos juveniles.

La juventud también es una categoría relacional que se construye en la relación con lo no juvenil, en contextos determinados y en el cruce de categorías como la clase social, la edad, el género, la religión, la política y todas las adscripciones de las que participan los jóvenes. Es importante que tratemos de no esencializar a los jóvenes ni cosificar sus posiciones, describir los universos juveniles y reconstruir sus culturas y sus prácticas culturales.

La juventud, siguiendo los trabajos de Mariana Chaves³⁰, también es representada. Los jóvenes definen una visión de sí, una autorepresentación, eligen cómo constituirse en tanto jóvenes. A su vez, y aquí está el problema, la sociedad y algunas agencias producen ciertas heterorepresentaciones acerca de lo que la sociedad considera joven que, en ocasiones, se opone a lo que los mismos jóvenes definen para sí como joven y juvenil. Hay una tensión fuerte, entonces, entre lo que para los jóvenes significa ser joven y lo que la sociedad define como tal. Habrá que ver entonces en cada momento histórico cómo los jóvenes se representan a sí mismos, se ven a sí mismos, diferenciándose de otros grupos de la población.

Ahora, hacen falta condiciones sociales y una serie de imágenes culturales³¹ para que haya juventud, y no solamente la voluntad de un grupo de la población de posicionarse como jóvenes. Por condiciones sociales, me refiero a normas específicamente pensadas o dirigidas a regular a ese grupo de la población, a comportamientos convalidados y consagrados como juveniles, a instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos, por ejemplo, la escuela; pero a la vez imágenes culturales que generalmente vienen de la mano del mercado, de una industria audiovisual y cultural que produce imágenes juveniles –que además sanciona y consagra alguna de esas imágenes como dominantes– y también valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes. El mercado promociona un determinado modelo estético que se impone; los jóvenes se han convertido en el centro de las economías de mercado por constituirse en un grupo con alto poder adquisitivo y ese modelo estético generalmente viene asociado a un joven o adolescente de clase media o media alta, ligado a valores como los de creatividad e innovación en oposición a los valores conservadores y reproductores del statu quo generalmente asignados a los adultos.

30 Antropóloga platense, ha dedicado parte de su investigación al estudio de los jóvenes. Ha publicado numerosos trabajos. El que aquí citamos es *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, 2010, Espacio Editorial.

31 Tomado de Feixa, Carles, (2006), *De jóvenes, bandas y tribus*. España, Editorial Ariel.

Por otro lado, no habría juventudes de no mediar el desarrollo importante que tuvieron los medios de comunicación de masas porque permitieron la internacionalización de las culturas juveniles. Entonces, para cerrar con esta idea, la juventud es el resultado de la existencia de un mercado productor de imágenes juveniles, de instituciones encargadas de socializar a las nuevas generaciones, de los medios de comunicación de masas capaces de traspasar las fronteras locales no sólo con las imágenes que el mercado consagra sino también difundiendo y vinculando las culturas juveniles.

La categoría de experiencia es interesante para comprender las variaciones subjetivas dentro de una categoría que, como dijimos, es heterogénea. Por ejemplo, la experiencia de la guerra también fue productora de juventudes en el sentido de un horizonte de socialización caracterizado por la ausencia de los padres y la pérdida de personas cercanas y del núcleo familiar. El desamparo que trajo la guerra para las nuevas generaciones fue un componente de formación de lo que se conoció en los años cincuenta como delincuencia juvenil, adosándole a la juventud la condición de “violentos” como un atributo natural de ciertos grupos juveniles urbanos, en una operación que desvincula la condición juvenil que produce el tiempo de posguerra de la experiencia misma de la guerra.

Si pensamos en campos de experiencia y esferas de socialización, las y los jóvenes están siendo socializados en categorías de experiencia muy diferentes de aquellas en que fuimos formados nosotros. Participan de la socialización, la familia, los grupos de amigos, la escuela, los medios de comunicación, los movimientos sociales y culturales, la religión, la política, conformando un horizonte de experiencia complejo y novedoso para nosotros los adultos. A su vez, los cambios observados en estas instituciones impactan en la socialización y en los procesos de subjetivación de las nuevas generaciones. La experiencia tecnológica, comunicacional e informacional, define nuevas prácticas y modos de relación; las familias y las nuevas configuraciones familiares, no sólo en aquellas en las que nuestros jóvenes son hijos o hijas, sobrinos o so-

brinas, sino también en las familias que los propios jóvenes conforman a temprana edad; y por supuesto el grupo de amigos.

Desde los años sesenta y setenta del siglo XX, la globalización y la informatización modificaron el mundo del trabajo, el mundo de la economía, de la sociedad y la cultura en general; ya es evidente para todos que la tecnología ha modificado radicalmente las prácticas comunicativas tanto de jóvenes como de adultos. Hoy somos usuarios de Notebooks, Netbooks, Smartphone, Blackberry, iPhone, iPad, aunque no sepamos muy bien qué diferencia hay entre una cosa y la otra. Lo cierto es que estas redes o autopistas de la información, gracias a la revolución microelectrónica, trajeron una enorme cantidad de mensajes diversos, códigos culturales, pautas y modas pertenecientes a diferentes territorios; hay una característica que me parece crucial –y que desarrolla Sergio Balardini³² en sus trabajos sobre juventudes, tecnología y participación–, y es que, para las nuevas generaciones, el ciberespacio, la experiencia que los jóvenes tienen en el ciberespacio es una experiencia como de “estar en casa”. Y esta es una diferencia sustantiva respecto de nuestra experiencia con la tecnología: aún cuando incorporamos a nuestra experiencia la comunicación a través de las redes sociales –la lectura en soportes virtuales, la tecnología a nuestros trabajos, etc.–, incorporamos nuevas formas de comunicarnos y expresarnos a través de la tecnología; hay un saber hacer que reúne a las y los jóvenes en ese espacio y las nuevas tecnologías son parte necesaria en la conformación de los grupos juveniles.

A partir de su participación en ese espacio virtual, los jóvenes conforman unidades socioafectivas, no solamente comunicacionales, que muchas veces se sostienen por fuera de ese espacio. Así, hay amigos de la red, del barrio, de la escuela, de la esquina, hay amigos del fútbol o deportes (esto es más claro en el caso de los varones; hacen falta

32 Balardini, Sergio, (2004), “De Deejeys y Ciberchabones: Subjetividades juveniles y Tecnocultura”. En *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, Nueva época, N° 20. México, 2004. Instituto Mexicano de la Juventud. Ciejuv.

estudios que pongan la mirada en los grupos juveniles de mujeres). Las y los jóvenes sostienen una variedad de amigos, de grupos socioafectivos que conforman la socialidad juvenil, donde las tecnologías resultan de gran importancia para el armado de los grupos juveniles, atravesando así las clases sociales y los grupos etarios. Martín Barbero³³ lo llama “ecosistema comunicativo” porque vivimos en una experiencia cultural nueva, caracterizada por empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías. En este ecosistema percibimos de modo diferente el tiempo y el espacio, y se rompe la linealidad en la que nosotros fuimos formados y en la que forma todavía hoy la escuela (pasado, presente y futuro). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ofrecen a las jóvenes generaciones herramientas para aprender y para comunicarse construyendo una noción del tiempo y del espacio que rompe con esa linealidad, permitiéndoles realizar múltiples tareas en diferentes planos. Me parece interesante la idea que trae Martín Barbero acerca de que vivimos en un entorno educacional difuso y descentrado, y de los cambios en los formatos de lectura, porque agencias como la escuela, generalmente, no hacen visibles una serie de prácticas de lectura y escritura que desarrollan los niños y los jóvenes en espacios no escolares. Es necesario relevar los usos sociales de la lectura y la escritura porque –de la misma manera que todos los formatos sobre los que trabaja la escuela: documentos, libros, imágenes e informes– esas lecturas y esas escrituras juveniles también portan una manera de concebir el mundo. Ciertos usos sociales de la lectura y la escritura no están legitimados por el saber hegemónico quizá porque ocurren generalmente por fuera de la escuela. Sacar del secuestro escolar la cuestión de la lectura y la escritura para proponerla en un entorno más amplio nos daría la posibilidad de conocer en qué formatos y bajo qué usos tanto niñas y niños, como jóvenes leen y escriben.

33 Barbero, Jesús Martín, “Jóvenes, comunicación e identidad”. En *Pensar Iberoamérica, revista de cultura, Organización de Estados Iberoamericanos* (OEI), Nº 0, Febrero 2002. Disponible en <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/numero0.htm>

Con respecto a la familia, cabe señalar que es la institución que más ha cambiado y cuyo cambio impacta fuertemente en la socialización de las nuevas generaciones, no solamente por la manera en que se conforman hoy las familias, rompiendo el esquema tradicional, el estereotipo de familia nuclear, sino también por los cambios en los roles tradicionalmente asignados a mujeres y varones. Un trabajo de Elizabeth Jelin³⁴ muestra que, a partir de los años noventa, descendió la fecundidad en toda la región latinoamericana. Una de las causas de este fenómeno se puede encontrar en la incorporación de las mujeres al aparato productivo, tanto al mercado de trabajo, como al sistema educativo, asumiendo nuevos roles y responsabilidades. Pero hay otra transformación por la que vienen luchando desde los años sesenta el movimiento de mujeres y organizaciones feministas, y es la separación del cuerpo y la sexualidad de la procreación como único destino. Me parece interesante esta cuestión, no sólo por lo que nos atañe a nosotras las mujeres en cuanto al tratamiento que le damos a nuestro cuerpo y a la manera de vivir nuestra sexualidad, sino también para comprender qué pasa con la sexualidad y con el cuerpo de las mujeres jóvenes, qué pasa con los deseos de conformar uniones familiares. Creo que esto es importante para entender en el marco de qué configuración familiar están siendo socializados las y los jóvenes. Por otro lado, se asiste a un cambio en las fuentes de legitimación de la autoridad, de una autoridad que se legitima ya no por vía de la imposición sino por la vía de la negociación, del consenso, de la puja de intereses y de posiciones que se negocian. Esto implica un escenario familiar nuevo donde las posiciones y roles que cada posición conlleva no están dadas en forma natural sino que están sujetas a negociaciones y conflictos.

En el año 2008 un trabajo de Georgina Binstock³⁵, investigadora del Centro de Estudios de Población (CENEP), presenta los resultados

34 El trabajo aludido lleva por título "Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales: Hacia una nueva agenda de políticas públicas". Cepal, 2005.

35 Binstock, Georgina, "Cambios en la formación de la familia en Argentina: ¿cuestión de tiempo o cuestión de forma?". Este trabajo fue presentado en III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, realizado en Córdoba, Argentina, del 24 al 26 de septiembre de 2008.

de una investigación sobre las transformaciones en las familias en Argentina. Para ello, se encuestaron a mil varones y mujeres entre 18 y 75 años de Buenos Aires, Gran Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Rosario, Córdoba, Mendoza, Tucumán, Corrientes y Resistencia, ciudades importantes de más de quinientos mil habitantes. El trabajo se propuso mostrar cuánto ha cambiado (o no) en todas estas generaciones la modalidad de unión de pareja, la modalidad de unión familiar. Voy a compartir con ustedes algunos de sus resultados. En las nuevas generaciones se observa que no se accede a la unión por el matrimonio sino por la vía consensual, aunque el matrimonio puede ser una opción luego de haber pasado un cierto tiempo de vida en pareja. El matrimonio entonces no es la entrada a la primera unión, por el contrario, la vía es el consenso. Según el estudio en todas las generaciones encuestadas se observa que una de cada tres mujeres tiene su primer hijo antes de los 22 años. Este dato contrasta con el sentido común que piensa que sólo en la actualidad las jóvenes mujeres tienen los hijos a temprana edad, convirtiendo este dato en una característica de las generaciones jóvenes y en un problema a atender. Por último, si la convivencia como modalidad de inicio de la unión era una excepción en las generaciones anteriores a 1960 (se casaban o seguían viviendo en el núcleo familiar), entre la generación de 1960 y 1970 la unión consensual pasó a ser una opción válida para la mitad de las mujeres y para las generaciones posteriores, la generación de 1980, pasó a ser la norma. Lo que el estudio resalta es que existen uniones familiares, que el matrimonio no es la entrada a la unión familiar, y que se observa un cambio en las modalidades de formación de esas uniones.

Los estudios de juventud hacen hincapié en el papel que tienen los amigos en la conformación de los grupos juveniles y las identidades juveniles, como también la clase social y el género. Los grupos juveniles son redes de socialización, comunidades socioafectivas, y operan como facilitadores de un proceso de autonomización de las y los jóvenes respecto de las comunidades adultas. Es gracias a la pertenencia y a la participación en estos grupos juveniles que los jóvenes logran autonomizarse de los adultos. Necesitan de estas redes sociales y con-

forman, en realidad, lo que Marcelo Urresti³⁶ llama programas culturales. Los grupos producen determinadas estéticas y estilos juveniles y sus miembros comparten prácticas y lenguajes. A partir de esta idea de programa cultural es posible avanzar en una descripción densa de grupos y culturas juveniles. Sin embargo, pondría una alerta para todos los que trabajamos con jóvenes: que nuestra mirada sobre los grupos y los programas culturales no nos haga olvidar que hay tantos universos culturales juveniles como grupos se conforman, y que para conocer cómo son los jóvenes tenemos que hacer análisis complejos que incorporen categorías como género, edad, clase, etnias, religión, etc., y toda adscripción cultural, porque en el intento de tipificar o clasificar corremos el riesgo de caer nuevamente en una concepción monolítica, homogénea de la juventud, borrando la heterogeneidad y la riqueza que esta tiene.

Ahora bien, el agrupamiento también puede ser fuente de identidad y discriminación, pero esto es necesariamente así. En la conformación del grupo juvenil los jóvenes establecen límites, no solo respecto de los adultos, sino también respecto de otros grupos juveniles. Acuérdense de las tipificaciones de las culturas juveniles urbanas: en algún momento se hablaba de rolingas, skaters, emos, floggers, etc., estas son culturas juveniles típicamente urbanas. Las culturas son rituales de encuentro, interacciones entre los jóvenes, con los cuales construyen un 'nosotros' que los diferencia de otros grupos y a través de los cuales los propios jóvenes producen una representación de sí mismos. Los estudios culturales juveniles lograron una caracterización de las culturas juveniles típicamente urbanas, sin embargo, hacen falta investigaciones que puedan decirnos cómo son y se producen las culturas juveniles en territorios no urbanos.

Volviendo sobre esta invitación a pensar hoy en las nuevas juventudes, cabe recordar que la escuela es productora de juventudes. La expansión de las propuestas de escolarización, por ejemplo, la ampliación de la cobertura de la escuela secundaria capaz de albergar a todos, tam-

36 Urresti, Marcelo, "Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad". Disponible en http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf

bién modifica a la juventud cuando permite que vuelvan a la escuela todos aquellos que fueron expulsados por el mismo sistema. Estar en la escuela no sólo repone el derecho a la educación, sino también constituye e interpela a los jóvenes como sujetos de derechos. La juventud es una experiencia que se produce en el ámbito escolar.

En relación con la socialización escolar quisiera plantear que la “alumnidad” es también una construcción histórica y social. El alumno/a que esperamos en las aulas es una invención de los sistemas educativos nacionales que nacieron con la modernidad y de una gramática escolar moderna. A la escuela llegan otros jóvenes y la escuela produce otra “alumnidad” distinta de la que consagró la modernidad. La nostalgia por los alumnos y jóvenes que ya no son nos coloca ante el doble desafío de comprender las variaciones de alumnos y de jóvenes presentes en las aulas. La escuela moderna y el guardapolvo borran toda condición juvenil; la condición juvenil era un elemento disruptivo de la condición de alumno. Para llegar a ser alumno era necesario dejar la condición juvenil en la puerta de la escuela borrando toda referencia identitaria. Hoy las y los jóvenes han logrado, de diferentes modos y por su propia presión, ingresar a la escuela con su condición juvenil, haciéndola visible. Las escuelas empiezan a reconocerse como un espacio de producción biográfica de los jóvenes y también de producción de la condición juvenil. Seguramente la producción de lo juvenil en –y por– la escuela varíe en función de las condiciones en las que tiene lugar esta producción.

Ciudadanías juveniles

En la década de los años noventa, según Rosana Reguillo³⁷, se define para los jóvenes una ciudadanía restringida acotada a la definición

37 Antropóloga mexicana tiene una vasta trayectoria de estudio e investigación sobre los jóvenes y las culturas juveniles urbanas. Entre sus trabajos publicados se encuentra: *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma, 2004; “Ciudadanías juveniles en América Latina” publicado en la revista *Ultima Década*, N°19. Viña del Mar: CIDPA, 2003, pp. 1-20.

formal y legal de quiénes son los jóvenes en la sociedad; una ciudadanía que define la juventud en relación con la imputabilidad penal de los menores porque la sociedad considera que los jóvenes son ineptos para ejercer la ciudadanía política aunque aptos para ser sujetos del castigo. En ese entonces los jóvenes fueron caracterizados como apolíticos, desinteresados y apáticos, etc. Sin embargo, este desencanto con la política, esta denegación de la política en los jóvenes es altamente política y marca un posicionamiento político. Reguillo propone sacar las subjetividades juveniles de su secuestro psicologizante y ponerlos a funcionar en un registro cultural. Propone también revisar la definición clásica de ciudadanía para pensar en una ciudadanía juvenil amplia, que pueda interpelar a los sujetos juveniles como sujetos de derecho. Define la ciudadanía juvenil como todas aquellas adscripciones que tienen los jóvenes, además de los derechos civiles, sociales y políticos que le caben al resto de la población. La ciudadanía juvenil es una ciudadanía cultural y refiere al derecho a la organización, al derecho a la expresión, al derecho a la participación en el mundo a partir de las pertenencias y anclajes culturales propios de los jóvenes, de sus anclajes en el género, en la etnia, en la religión, en las opciones sexuales, en las múltiples adscripciones identitarias.

La participación juvenil adquiere formas asociativas de organización ligadas a algún interés particular. En los años noventa Reguillo planteaba la existencia y el desarrollo de organizaciones juveniles anti-sistema como las maras de El Salvador o los arrastrones de Rio de Janeiro, en cuyo caso la acción busca denunciar el sistema; pero también solidarias a través de ONG y fundaciones; o económicas y colectivas, participando de microemprendimientos y cooperativas; o simplemente culturales, expresivas o estéticas, alrededor de la música, del estilo, de la ropa, de los valores. Desde el 2003 en adelante, en Argentina se observa que la participación juvenil se ha organizado alrededor de la recuperación de la militancia política, por canales tradicionales como los partidos políticos o vinculada a movimientos sociales u organizaciones estudiantiles. Pero si lo que buscamos es una nueva definición de ciudadanía juvenil debe-

mos mirar en clave de género qué pasa con las jóvenes en relación con los derechos de ciudadanía. ¿Por qué poner el énfasis en las mujeres? En primer lugar, porque la modernidad fue construida sobre la base de la invisibilización de las mujeres; en segundo lugar, porque los estudios culturales sobre juventudes, además de tener un sesgo urbano, no logran mostrar las diferencias de género en el conjunto de prácticas culturales que despliegan los jóvenes y en la producción de las culturas juveniles. En los estudios culturales han prevalecido la clase y la condición etaria como las variables principales para explicar las diferentes condiciones de existencia de los jóvenes y las condiciones ocupacionales, sociales y escolares³⁸. Si incorporamos la perspectiva de género podremos complejizar la mirada y encontrar otras explicaciones a dichas variaciones entre los varones y entre las mujeres. Más aún, si tenemos la responsabilidad de formular políticas para los jóvenes, porque el sexismo y el androcentrismo están naturalizados, por lo que prevalece la mirada, el interés, el deseo del varón (blanco heterosexual).

En relación con este concepto de ciudadanía juvenil y la situación de mayor vulnerabilidad que viven las mujeres jóvenes, el Registro Nacional de Información de Personas Menores Extraviadas –RNIPME– del Ministerio de Justicia, en su Informe de Gestión correspondiente al año 2011, deja en claro que la violencia recae sobre la población joven y fundamentalmente sobre las mujeres.

Sobre 241 casos, se verifica violencia física en 90 casos (37 por ciento), mientras que en 131 casos se detectó negligencia, abandono o rechazo (54 por ciento).

Los casos de abuso sexual registrados fueron 16, de los cuales 12 tuvieron como víctimas a mujeres de 11 a 17 años. De los cuatro varones abusados, uno sufre un padecimiento mental.

38 Elizalde, Silvia, "El Androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles". En *Última Década N° 25*, Cidpa Valparaíso, Diciembre 2006, pp. 91-110.

La mayor cantidad de denuncias por búsqueda de paradero corresponde a niñas y adolescentes mujeres; en total 149 (62 por ciento) sobre un total de 241, mientras que los varones son 92 (38 por ciento). La gran mayoría de las chicas pertenecen a la franja etaria de 12 a 17 años: 123 casos.

Causas del abandono del hogar o de abandono de escuela por sobrecarga de las tareas domésticas.

Habría mucho más para decir sobre las formas de la violencia que pesan sobre los jóvenes y que debemos hacer visibles. Hay instituciones que normalizan y disciplinan pero que también violentan a los jóvenes, o a las mujeres jóvenes, cuando no cumplen las funciones para las que están destinadas.

En la actualidad en nuestro país se han promulgado una serie de políticas que buscan ampliar los derechos de ciudadanía juveniles:

- Ley 25.673/02 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.
- Ley 26.061/05. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley de Educación Nacional 26.206/06, en su artículo 29 establece la obligatoriedad de la escuela secundaria. El sólo hecho de que se consagre la obligatoriedad de la escuela secundaria repone el derecho a la educación para una parte de la población que ha visto vulnerado ese derecho.
- Ley 26.485/09, Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.
- Decreto P.E.N. 1602/09 que dio origen a la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social.
- Ley 26.618/10 y la modificación del Código Civil que permite el Matrimonio Igualitario. Esta modificación pone en el horizonte

la posibilidad de visibilizar identidades sexuales diversas, y es un horizonte interesantísimo para los jóvenes porque, a partir de esta discusión y de esta puesta en agenda del matrimonio igualitario, jóvenes que portan identidades sexuales diversas se animan a decirlo públicamente, en la escuela, en el barrio.

- Proyecto de Ley sobre Voto Optativo* para las y los jóvenes de 16 y 17 años que sería fundamental para poder reponer una nueva percepción sobre los jóvenes en términos de derechos ciudadanos.
- Discusión sobre un Proyecto de Ley de Protección, Sanción y Erradicación de la Violencia y Abuso de Poder en el Grupo Familiar que le permitiría a niños y jóvenes denunciar los hechos que los afectan y sus testimonios podrían ser verbales, escritos o vía e-mail.
- Y, por supuesto, la despenalización del aborto.

Estamos en otro momento histórico, en el que las políticas para la juventud no buscan producir sujetos de la asistencia sino por el contrario sujetos de derechos, deben reponer derechos largamente vulnerados y ampliar los derechos juveniles.

Para ello es necesario tomar a los jóvenes como destinatarios de servicios y como actores estratégicos del desarrollo; fortalecer las redes institucionales existentes; extender la descentralización territorial e institucional; responder a la heterogeneidad de los grupos juveniles con acciones diferenciadas de respeto a las culturas e identidades juveniles. Sobre esta cuestión, los movimientos de mujeres y feministas hicieron un aporte interesante cuando en lugar de exigir al poder político la definición de políticas específicas para las mujeres lograron que sea incorporada una perspectiva de género en el conjunto de las políticas públicas. En América Latina las políticas públicas han tendido a limitar la juventud a centros de jóvenes, ministerios de juventud, que ponen en agenda temas de interés para este grupo de la población,

*La ley de Ciudadanía Argentina, N° 26.774 fue sancionada en octubre del 2012, posteriormente al dictado de la conferencia.

pero me pregunto si no sería mejor incorporar la perspectiva juvenil a las diferentes políticas públicas de manera tal que los derechos y la ciudadanía juvenil estén garantizados en el conjunto de las políticas públicas que produce un estado de derecho.

Por último, es necesario promover la participación de las y los jóvenes en el diseño, implementación y evaluación de las políticas y contar con una perspectiva de género para el diseño de las políticas destinadas a las y los jóvenes.

Viviana Isabel Seoane

Es Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/Argentina) y Doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina). Es Profesora Adjunta Interina de la Cátedra Política y Legislación de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) y Directora de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (FaHCE-UNLP). Desarrolla actividades de docencia en distintas carreras de posgrado en educación del país. Investigadora en el área de Política y Sociología de la Educación. Ha publicado artículos y capítulos de libros en temas de juventudes y escolarización. Actualmente investiga en el área de Juventudes, Géneros y Educación.

De la escuela y el festín de la vida que, dice Sarmiento, él sólo pudo gozar a hurtadillas

Javier Trímboli

El título que propongo para esta charla probablemente sea pretencioso, algo excéntrico también. Me disculpo. Lo que me interesa pensar con ustedes, y lo haré a través de una trama de textos, es qué es eso del “festín de la vida” del que habla Sarmiento y qué tiene que ver con la escuela. La propuesta tiene algo arriesgado, en tanto que si la escuela se traza objetivos más concretos y puntuales, todo nos daría la ilusión de ser más manejable. No obstante, en esta página de Sarmiento vibra algo más.

Antes del “festín de la vida”, el gaucho. Escribe Sarmiento, en *Facundo*:

(...) la vida del campo, pues, ha desenvuelto en el gaucho las facultades físicas, sin ninguna de las de la inteligencia. Su carácter moral se resiente de su hábito de triunfar de los obstáculos y del poder de la naturaleza; es fuerte, altivo, enérgico. Sin ninguna instrucción, sin necesitarla tampoco, sin medios de subsistencia como sin necesidades, es feliz en medio de su pobreza y de sus privaciones que no son tales para el que nunca conoció mayores goces ni extendió más altos sus deseos”. Un poco más: “Las atenciones que el ganado exige se reducen a correrías y partidas de placer; la hierra, que es como la vendimia de los agricultores, es una fiesta cuya llegada se recibe con transportes de júbilo; allí es el punto de reunión de todos los hombres de veinte leguas a la redonda; allí la ostentación de la increíble destreza en el lazo. El gaucho llega a la hierba al paso lento y mesurado de su mejor parejero (...) para gozar mejor del espectáculo cruza la pierna sobre el cuello del caballo. Si el entusiasmo lo anima, desciende lentamente del caballo y lo arroja sobre un toro que pasa, con la velocidad del rayo, a cuarenta pasos de distancia: lo ha cogido de una uña, que era lo que se proponía, y vuelve tranquilo a enrollar su cuerda.³⁹

39 Sarmiento, Domingo Faustino, (1993), *Facundo*, Buenos Aires, Espasa Calpe, pp. 68-69.

En primer lugar, me interesa subrayar el atrevimiento de Sarmiento de asignarle a un sujeto social, al “gaucho”, un estado de ánimo tan exigente, que involucra al espíritu y al cuerpo, como es el de la felicidad. La asignación es riesgosa, para la cultura y para la política, en tanto que, si ya ha sido alcanzado, las deja sin tarea. Ahora bien, muestra Sarmiento con una imagen, si se quiere literaria, que el gaucho es sencillamente feliz pero, sin dar vuelta de página, agrega que esa felicidad no es verdadera. Que sólo puede ser entendida por tal por aquel “que nunca conoció mayores goces ni extendió más altos sus deseos”. Lo radical y extraño del primer movimiento se mide por la rapidez y la contundencia con que es cerrado, para no quedarse sin argumentos ni justificación para su propio accionar. Porque al gaucho y, por decirlo así, a su prole, es a quienes Sarmiento va a querer combatir y transformar, si fuera posible, para volcarlos en una forma de vida absolutamente distinta. En el diagnóstico interesado de *Facundo*, el gaucho no tiene memoria. De ahí proviene su felicidad y también el problema de Sarmiento. En uno de los últimos capítulos del libro, cuenta incluso con gracia que si a un gaucho que anda por la pampa se le ofrece una gran fortuna que le otorgara seguridad a su vida futura, el asunto le puede interesar hasta que ve pasar a un avestruz: se olvida de la promesa y se lanza a cazarla. Porque nada puede más que sus instintos, su felicidad está hecha de la satisfacción sin espera de sus deseos. Por lo tanto no es la verdadera felicidad. Por supuesto, para Sarmiento el gaucho está más cerca del animal que del humano, por lo que tratará de transformarlo a imagen y semejanza de ese sujeto racional que viene siendo definido por la modernidad. Que conozca la herida, la ruptura de ese mundo primero, la melancolía por el sentimiento oceánico perdido, la intemperie. La civilización es también el proceso que busca dejar atrás esa falsa forma de vida, esa falsa felicidad.

La educación propiciada por Sarmiento, incluso más la educación como la entendieron y practicaron quienes se apoderaron de su nombre, se hizo fuerte en la postulación de una vida verdadera –brumosa las más de las veces, inhallable– que, para ser alcanzada, precisaba sí o sí deprimir la naturaleza altiva y gozosa, amenazadora también,

de los cuerpos no disciplinados. Alberdi políticamente nos puede resultar más simpático que Sarmiento, no obstante hacia 1852 dejaba escrito en *Bases*: “haced pasar al gaucho, al roto o al cholo, unidad elemental de nuestras masas populares, por el mejor sistema de instrucción y en cien años no haréis de él un obrero inglés que trabaja, consume, vive digna y confortablemente”. La fórmula de Alberdi es lapidaria, más que la de Sarmiento si fuera posible cotejarlas. Poco después va a estar en contra de la guerra de Paraguay y entenderá la legitimidad de los caudillos muchísimo mejor que Sarmiento; sin embargo, está diciendo que no hay sistema de instrucción que sirva para inculcar hábitos civilizados a estas masas precapitalistas. Que no hay forma de transformarlos, que no hay nada más que hacer con ellos. Es el argumento del plan inmigratorio: la civilización no crece de raíz sino a través de injertos, hay que trasplantar entonces porciones de civilización. Aquí encontramos, en la escritura y también en el pensamiento, otra diferencia con Sarmiento que, aunque la desmienta, le hace lugar a la felicidad del gaucho que va a la hierra. Para Alberdi, que es mucho más pragmático y sistemático, no hay tal “festín de la vida”, sino que se trata de “trabajar, consumir, vivir digna y confortablemente”⁴⁰. Me imagino que la palabra *confort* hacia 1852 era flamante, más aún en la pluma de un escritor hispanoamericano, una forma de vida radicalmente otra respecto de la que se conocía en el precapitalismo. Una salvedad: ese obrero inglés, tal como lo imagina Alberdi, no existía ni en Inglaterra. Por lo tanto, a esos inmigrantes que llegaron también se les pretendió inculcar este verdadero ideal de civilización del que estaban desprovistos. La máquina escolar que se monta desde la década de los 80 en la Argentina fue la clave para pensar esta transformación, para que el sujeto popular hiciera abandono definitivo de una felicidad falsa y engañosa y se hiciera cargo de otra. Hay una idea que Nietzsche toma de Stendhal: la belleza es una promesa de felicidad, nada más y nada menos. En esta

40 Alberdi, Juan Bautista, (1981), *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, Plus Ultra, p. 82.

escuela, aun con la brutal ruptura que producía entre los sujetos que la habitaban y su existencia, sobrevolaba la promesa de una verdadera felicidad. Era lo que la alimentaba.

Vayamos ahora a la cita efectiva de Sarmiento en la que hace mención al “festín de la vida”. Se trata de una página autobiográfica, recogida póstumamente:

Nacido en la pobreza, criado en la lucha por la existencia, más que mía de mi patria, endurecido a todas las fatigas, acometiendo todo lo que creí bueno, y coronada la perseverancia con el éxito he recorrido todo lo que hay de civilización en la tierra y toda la escala de los honores humanos, en la modesta proporción de mi país y de mi tiempo; he sido favorecido con la estimación de muchos de los grandes hombres de la tierra, he escrito algo bueno entre mucho indiferente; sin fortuna que nunca codicié porque era bagaje pesado para la incesante pugna, espero una buena muerte corporal, pues lo que me vendrá en política es lo que yo esperé y no deseé mejor que dejar por herencia millones en mejores condiciones intelectuales, tranquilizado nuestro país, aseguradas las instituciones y surcado de vías férreas el territorio, como cubierto de vapores los ríos, para que todos participen del festín de la vida, de que yo gocé sólo a hurtadillas.

A lo largo del siglo XX, el normalismo y, más aún, la noción de civilización y barbarie, fue puesta en duda por el devenir político y social y se convirtió en blanco de críticas contundentes. Una de las más importantes fue la del revisionismo, en tanto empresa historiográfica y ensayística, siempre política. Me interesa compartir con ustedes la crítica de Arturo Jauretche que escribe en 1957 un libro que se llama *Los profetas del odio*. Son páginas hechas al calor de la Revolución Libertadora, de los bombardeos de la Plaza de Mayo. Es un libro en el que denuncia a los incitadores intelectuales de ese odio que se estaba viviendo. Los nombres de Martínez Estrada y Borges se destacan, de manera algo desmedida, pero se trata de cuestionar a la cultura liberal, que se publicó y perfeccionó para conseguir no hablar de esos bombardeos, de la

violencia que estaba ejerciendo sobre los sectores populares. 1957: el mismo año en que se publica la investigación periodística de Rodolfo Walsh, *Operación masacre*. Capítulo “La colonización pedagógica”:

El pueblo que nació, Lincoln, en el oeste de Buenos Aires, era treinta años antes territorio ranquelino, pero la escuela a la que concurrí ignoraba oficialmente a los ranqueles. Debo a Búfalo Bill y a las primeras películas de cow-boys mi primera noticia de los indios americanos. ¡Esos eran indios!, y no esos ranqueles indignos de la enseñanza normalista. Salíamos de la escuela y a la sombra de los viejos paraísos plantados por los primeros pobladores, un anciano de barba, tío abuelo mío, a quien llamábamos el cautivo por haberlo sido en su niñez durante 11 años, nos refería historias de tolдерías y malones que escuchábamos absortos. La escuela nos enseñó una botánica y una zoología técnica con criptógamas y fanerógamas, vertebrados e invertebrados pero nada nos dijo de la botánica y la zoología que teníamos adelante. Sabíamos del ornitorrinco, por la escuela, y del baobab por Salgari, pero nada de baguales ni de vacunos guampudos e ignorábamos el chañar, que fue la primera designación del pueblo hasta que le pusieron el nombre suficiente culto de Lincoln. Es sabido que nada ayuda tanto al progreso como un nombre gringo, según lo estableció Sarmiento al rebautizar Bell Ville a Fraile Muerto⁴¹.

Lo que señala Jauretche es un divorcio extremo entre la escuela y la vida, entre la escuela y el mundo. De un lado, esas historias de ranqueles que le acercaba su tío cautivo y, del otro lado, los indios norteamericanos; o el chañar y el ornitorrinco. La ruptura entre un mundo existente, el mundo que se pisaba y nos condicionaba, y otro mundo, el del conocimiento y la cultura, que funcionaba sólo en la escuela. Dice en un momento: “sabíamos todo sobre el Tigris y el Eúfrates, nada sobre el Salado que estaba ahí nomás”. Esa ruptura para Jauretche es responsable de una suerte de formación de dos per-

41 Jauretche, Arturo, (2001), *Los profetas del odio y la yapa*, 1era edición. 4ta reimpresión, Buenos Aires: Corregidor; p. 113.

sonalidades, una al pelo y otra al contrapelo. Dos personalidades que ponían en riesgo el carácter pero que, al mismo tiempo, obligaban a desarrollar la crítica y el cuestionamiento. Me detengo un poco más en el anciano de barba, que era el tío de Jauretche, porque en *Pantalones cortos*, su libro de memorias de 1972, vuelve sobre él y dice algo muy interesante: “siempre supuse que ese tío mío era viejo, pero no, tenía cuando empecé a escuchar sus historias, no más de 50 años. Sucede que el pasado que él representaba había quedado tan atrás que lo veíamos todos como viejo.” Su tío cautivo de los ranqueles, con esa historia encima, era un fragmento de mundo cierto, de mundo argentino y americano al que la buena sociedad de Lincoln y la escuela preferían darle la espalda, no verlo, no hablar de él. Por eso envejeció tan rápido, descartado. Sus relatos parecían relatos ficticios, improbables. Cito: “Debo agregar ahora que los mayores eran reticentes, como si no se quisieran que nosotros, las criaturas, supiéramos de ese ayer próximo. Después fui comprendiendo que para ellos ese pasado bárbaro ‘no vestía’, y que había un pacto tácito, del hogar ‘culto’ a la escuela, para ignorarlo o disimularlo como un pecado. Así se entendía la ‘cultura’ cuando estaba vigente en su totalidad lo de Civilización y Barbarie”⁴².

Bien interesante esta idea de que hay un pasado que no viste y que, por lo tanto, indecoroso, no puede ser tratado en la escuela y en las casas de buenos hábitos. Un pasado pero también un mundo que no viste y no tiene lugar en la escuela. En 1974 muere Jauretche, de modo que no llega a ver el momento en que la ruptura entre el mundo y la cultura, entre el mundo y las palabras, se hace notable, una suerte de divorcio ya difícil de solucionar. Me refiero a la dictadura. A partir de lo que nos propone Jauretche, se puede pensar a la figura del desaparecido como una de esas maneras, pulidas y de enorme crueldad, de negar el mundo. No se lo nombra fusilado, se prefiere invisibilizarlo. Desde la lógica que nos propone Jauretche, es un pasado que no viste, por lo tanto no existe, desaparece.

42 Jauretche, Arturo, (1973), *De memoria. Pantalones cortos*, Buenos Aires, A. Peña Lillo Editor, 2ª edición, pp. 55-56.

Estanislao Antelo, en una de sus intervenciones tan incisivas, me hacía recordar mi historia familiar en relación con la escuela. Y no tengo abuelo ni abuela que haya pasado de tercer grado. Eso me hizo pensar cuánto de esa escuela expulsó a chicos que eran fragmentos de ese mundo, expulsados porque esa escuela no toleraba lo que ellos representaban, más aún, eran. No conozco mucho más de este pasado familiar, pero sospecho que no los soportaban por un motivo o por otro, porque tenían que trabajar, porque hablaban distinto, porque venían de familias “así o asá”. Lo cierto es que esa escuela, la dominante en el siglo XX, tenía límites tan estrechos que hacían imposible que fuera hospitalaria con chicos que cargaban sobre ellos mismos un mundo que no vestía.

Diría que me acerco ahora a un problema más actual, pero no es así, no creo que hayamos estado hablando sólo del pasado. Hay un libro de 2004, *Sociología del delito amateur*⁴³ de Gabriel Kessler que, aunque no tiene como tema principal la escuela, a mi entender realiza uno de los diagnósticos más certeros. Nace de una investigación, hecha entre 1999 y 2000, sobre pibes que cometieron algún tipo de delito. Hay un capítulo dedicado a las trayectorias escolares de estos pibes, que tiene la particularidad de nombrar con crudeza cosas que, muchas veces, los pedagogos y quienes trabajamos en la cultura, preferimos tratar con eufemismos o vaguedades. A partir de cantidad de entrevistas, Kessler señala que la escuela con esos chicos ya no fue particularmente expulsiva. El recuerdo muy fresco de estos chicos de su paso por la escuela, particularmente de la media, no es el de una escuela expulsiva. Lo que sobresale es, así la llama Kessler, una escuela de baja intensidad en lo que propone, la “baja intensidad de la experiencia educativa”. Una escuela que no produjo marcas. No los echó, no les cerró las puertas, a veces hizo un par de trucos, incluso para hacerlos egresar con toda la certificación pero más rápido, porque molestaban. Hizo trucos para sacárselos un poquito de encima, pero la clave o lo característico es que en esa escuela no pasaba nada.

43 Kessler, Gabriel, (2004), *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.

El diagnóstico de Kessler tiene mucho de agotamiento, incluso de enorme fatiga. Ya no registra nada parecido a esa felicidad que Sarmiento entendía instintiva, bárbara. Una escuela que ya se libró de esos sujetos con cuerpos desenvueltos, enérgicos y desafiantes. Se libra de ello pero se queda sin ninguna promesa de felicidad futura. Tampoco hay festín de la vida. Este libro puede ser leído en tándem con el más conocido de Cristián Alarcón, *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*⁴⁴, sobre uno de esos muchachos llamados pibes chorros, Víctor Manuel "Frente" Vital, a quien en un enfrentamiento lo asesina la policía en 1999. En el libro se cuenta entre otras cosas, cómo la madre, una mujer que proviene de la cultura obrera y también de las disciplinas, quiere a toda costa que su hijo vaya a la escuela y estudie; hace un gran esfuerzo para que esto sea posible. Con la idea de que así llegará a ser alguien. El hijo le miente, le dice que sigue yendo, porque no quiere herirla. Pero Víctor Manuel no va a la escuela simplemente porque no pasa nada, porque no hay en ella un latir de la vida que pueda competir con el de la calle.

Debería pensarse con algún detenimiento qué es esto del agotamiento definitivo del par civilización y barbarie, en relación con cómo se enlazó con la escuela, proveyéndola de una promesa de felicidad que hace tiempo ya no funciona más. Obedece esto a una crisis cultural, si se quiere, de una de las piedras fundamentales de la modernidad, también de los a priori de la Argentina moderna, pero también a la lógica del capitalismo. Porque desde mediados de los años setenta la crisis y reformulación del capitalismo llevó a la expulsión de una enorme masa de población que ya no era requerida para el buen funcionamiento del sistema productivo y económico. En el postfordismo hay vidas que son residuales; por lo tanto, que pasen por las instituciones es cosa menor, innecesaria.

En 2003 se publica *Elogio de la transmisión* de George Steiner, un libro que interesó bastante en algunos espacios académicos también vincu-

44 Alarcón, Cristian, (2003), *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, Bs. As., Grupo Editorial Norma.

lados con el Ministerio y, a su vez, atentos a la nueva situación política. De algún modo, venía a decir que la reposición de la transmisión era una de las claves para interrumpir “la baja intensidad de la experiencia educativa”, para evitar que se la abandonara. El libro registra una conversación entre el filósofo George Steiner y una profesora de lo que sería una escuela secundaria de los suburbios de París, una zona de trabajadores precarizados e inmigrantes, Cécile Ladjali. En una situación muy similar a la de la película *Entre muros*. En ese contexto, Ladjali se propone dar clases de literatura francesa decadentista de finales de siglo XIX y lo logra, despertando incluso el entusiasmo de los muchachos y las muchachas. Corona esa transmisión con un proyecto de escritura de poesía por parte de sus alumnos, remedando el tono particular de esa tendencia. Esto llama la atención de Steiner y nace el diálogo entre ellos. Me interesa recoger algunos de sus pasajes. Se refiere Steiner a su trabajo: “De forma admirable usted ha sabido inspirarle el amor por una lengua, si no es la que hablan en su vida diaria, en sus hogares”. Lo dice sin mayor precisión, pero si recogemos la información que queda esparcida no queda duda de que la gran mayoría de los alumnos son oriundos del norte de África. Responde Cécile Ladjali:

Tengo que confesarle que tuve (el fruto) un enorme trabajo. Cuando le dije a mis alumnos que íbamos a escribir un cuaderno de poemas, se suscitó una verdadera insurrección. Según ellos no había ni que hablar de leer más y aún menos de escribir y mucho menos de poesías, porque de todos los géneros literarios, era el que quizás menos atractivo les resultaba. Pero teníamos que hacerlo, precisamente porque era algo difícil, imposible. Creo que el trabajo de un profesor consiste en ir en contra, en enfrentar al alumno con la necesidad, con aquellos que no estén para que llegue a comprender mejor a sí mismos. Trabajamos pues con la contra hicimos una apuesta por la dificultad todo lo que roza la excelencia resulta muy difícil o por lo menos es lo que usted afirma sin cesar de modo que este sería nuestro método de trabajo⁴⁵.

45 Ladjali, Cécile y Steiner, George: (2005), *Elogio de la transmisión*, Madrid, Editorial Siruela, p. 72.

Entiendo que vale destacar esta idea, esta postura, que la escuela tiene que ir a la contra, trabajar con el obstáculo y la dificultad. Como la única manera de producir marca, permitir experiencia. Aunque tenga otro sentido, recordemos que Jauretche también usaba una figura parecida: ir a pelo y contrapelo. En otro sentido, o desviado al menos, porque la personalidad a contrapelo de Jauretche era la que iba en contra de la cultura dominante, y hallaba así la posibilidad de reconocer un mundo que estaba por fuera de la escuela.

Deja ver algo más Ladjali sobre las poesías:

Los primeros resultados fueron catastróficos, llenos de tópicos vulgares, de banalidades desoladoras, porque la forma de escribir de los adolescentes, cuando se desahogan un poco, era bastante decepcionante. Para mí la dificultad era decirles eso mismo, pero sin herirlos”. Resultaría interesantísimo encontrar ese cuaderno de primeras poesías de estos chicos, leerlas con ojos que no son los de Ladjali. Finalmente, trabajado una y otra vez, curado podríamos decir, al cuaderno lo editan y llega a manos de Steiner, quien le hace un prólogo. En otro pasaje, Ladjali le pregunta a Steiner “¿qué es para usted un profesor?”. Steiner contesta: “Es una especie de mártir, sin duda alguna, puesto que hay dificultades, malos ratos, depresiones (...) Si un estudiante percibe que uno está un poco loco, poseído de alguna manera por aquello que enseña, es un primer paso. Quizás no esté de acuerdo; quizá se burle; pero escuchará: se trata del milagroso instante en que comienza a establecerse el diálogo con una pasión. Nunca hay que buscar una justificación⁴⁶.

Intento evaluar el efecto que tuvo esto en quienes lo leímos pocos años atrás, aunque parecen muchos, y cuando veíamos cada vez más lejana la posibilidad de que la escuela se articulara con algún festín. Seguro nos interesó que Steiner señalara que la pasión, incluso la locura que

46 *Ibid*; p. 115.

el alumno puede detectar en un docente, es decir, el exceso y la generosidad a la hora de transmitir eso que tanto ama del mundo, es lo que puede producir un vínculo cierto, efectivo. Lo que transforma, cruza el umbral y se aproxima al festín. Interesa de este libro de Steiner y Ladjali el acento puesto en la transmisión y la posibilidad de volver a encantar el aula a través de ella. Estamos hablando de la cultura. Ahora bien, lo que choca de estas páginas, al punto de volverlas en algunos momentos insoportables, es que hay una valoración muy propia de la lógica civilización y barbarie de lo que es la verdadera cultura. Es la poesía decadentista francesa y no las lenguas populares inmigrantes. Nos complica que mucho de esta crítica se parece a la del diario *La Nación*, cuando se ensaña contra la escuela. No obstante, lo que también interesa es la incitación a ir a contrapelo, porque uno intuye que bien entendido eso sólo quiere decir ir en contra de la cultura dominante. Merece un desmontaje y una respuesta política este libro. Si la escuela normalista tuvo un momento de vitalidad fue porque prometió una felicidad, una promesa política que se articulaba alrededor del progreso.

Muy necesaria es la forma que tiene de abordar la política Jacques Rancière, un escritor que circuló mucho en el mundo de la educación por el libro *El maestro ignorante*. En *El desacuerdo* hace una diferencia entre política y policía, por fuera una y otra palabra de sus usos corrientes. Porque ambas tienen como raíz la *polis*, la ciudad como escenario público. Dice que la policía es la administración y la gestión de los lugares sociales, absolutamente necesaria, imprescindible. Pero política hay solamente cuando la administración de los lugares sociales sufre un desacople, un movimiento que la afecta. Cuando aquello que no contaba, pasa a contar. Pone el ejemplo de la República romana, cuando los plebeyos se retiran de la ciudad que se resiste a reconocerles derechos como iguales. Lo que logran es hacerse visibles. Para los patricios de la ciudad no tenían nombre, al tomar esta medida pasan a existir. No se puede no contar con ellos. Y la palabra contar tiene una doble acepción, significa aquello que está fuera de la cuenta, del balance general de la contabilidad. Y, por otro lado, aquello que narra, que toma la palabra.

Dice Rancière: “la actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde solo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido”⁴⁷. En el texto de Ladjali y Steiner lo que se ausenta es la política, en tanto que eso que hablan los chicos, antes de aceptar las formas consagradas de la poesía decadentista, es puro ruido. Hay política, dice Rancière, cuando eso que era oído como ruido pasa a tener estatuto de palabra, por lo tanto obliga a ser escuchado de otro modo. En mi opinión, lo que no ha dejado de pasar desde el 2001 a esta parte, es que zonas de lo social que estaban por fuera de la cuenta empezaron a contar. ¿Por qué? En parte por la lucha de distintos movimientos sociales, pero también por el riesgo que despuntó, sobre todo alrededor de 2001, a propósito de una comunidad que, sólo vertebrada por la lógica del mercado, amenazaba con dejar de ser tal, con fragmentarse en miles de esquirlas que podían entrar en conflicto o ser indiferentes entre sí. A partir de la crisis se producen un conjunto de políticas y de leyes –con sus límites seguro, es parte del problema y de la definición también–, que lo que hicieron fue incluir en la cuenta lo que estaba por fuera de ella. Fue tal el desajuste del 2001, que cualquier idea que pudiera sobrevivir de festín de la vida para algunos pasó a estar jaqueada por la desazón de los otros. A partir de ahí se produce una fricción, la fricción de la política, que sigue abierta. Chicos que no contaban en el aula, pasaron a contar. Prácticas familiares que no eran vistas como tales, a las que no se les daba legitimidad, pasaron a ser reconocidas. Como parte de esta situación, también el pasado volvió a contar. Quiero decir que esa otra esfera del mundo, a la que desde el comienzo de esta lógica de civilización y barbarie se le asignaba un lugar fijo, como parte de una filosofía de la historia y del progreso, volvió como un vendaval.

47 Rancière, Jacques, (1996), *El desacuerdo. Política y filosofía*, Traducción Horacio Pons, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, p. 45.

Este ejemplar del libro de Jauretche, escrito a mediados del siglo XX, es relativamente nuevo, corresponde a una edición del 2003 y, si lo revisan, verán que no está muy marcado. De *Facundo* tengo varias ediciones, éste es el más nuevo que tengo, de los noventa, y sí está muy subrayado. ¿A qué viene esto? Porque en la despolitización que nos tomó durante un periodo tan largo, producto del agotamiento de esta lógica civilizatoria, hubo zonas enteras del pasado, —así como también del presente—, que fueron erradicadas, a las que no había que prestar atención. Al libro de Jauretche le pasó esto. En los años que di clases en la cátedra de Pensamiento Argentino y Latinoamericano en la UBA, apenas si alguna vez se leyó a Jauretche. Sarmiento tenía un lugar prominente, como es justo que tenga, pero Jauretche no entraba porque estaba vencido, como se decía, se había quedado en el 45. Lo que pasa ahora, y no dejo de celebrarlo, es que el pasado también volvió a contar.

Traigo una de las primeras fotografías tomadas en la Argentina, de 1862. El único que escribió sobre ella es Sarmiento, el único que se animó también se podría decir. Se trata de Ambrosio Sandes, un coronel oriental, uruguayo, que fue una de las puntas de lanza fundamentales del ejército que desde Buenos Aires se lanzó, después de Pavón, hacia Córdoba y luego La Rioja, para someter a los caudillos⁴⁸.

La fotografía que traigo es aberrante y, a la vez, extraordinaria. De absoluto inusual era en 1862 tomarse una fotografía en cuero, con el torso desnudo. Estos coroneles de Mitre, así se los llamó, fueron chacales que no ahorraron ningún método para acabar con las montoneras del Chacho, contra los gauchos de La Rioja, San Juan y San Luis. Se dice que este hombre no llevaba prisioneros, porque era un grave problema para seguir el rastro del Chacho. Por eso los despalma, les quita la planta

48 Nota de un participante: Sandes, en una batalla que tiene contra las fuerzas del Chacho, toma más de cien prisioneros y los mata. Hace una zanja como para hacer carbón y los tira a todos adentro, y los prende fuego. Hoy ese lugar se llama la carbonera de Sandes. En La Rioja decimos que ese es el primer atentado a los derechos humanos que hubo en la historia argentina.

del pie, centenares murieron así en el desierto. 53 heridas tenía en el cuerpo Sandes, y es de lo que hace gala en la foto, lo que la explica sin dudas. Sarmiento, que lo admira sin vergüenza, va a decir que es nuestro Cid, nuestro Orlando Furioso, un “almacén de cólera” que, como buen gaucho, “propende al exterminio de los gauchos”. Entonces, nos preguntamos, ¿por qué se ha olvidado en nuestra cultura esta fotografía? En su libro sobre el Chacho Peñaloza, que acompaña a la tercera edición de *Facundo*, Sarmiento le dedica varias páginas, porque lo entiende como su antagonista principal. Sandes no llegó a tiempo a matar al Chacho, muere poco antes, pero dice Sarmiento que son sus “manes” los que lo alcanzan y terminan con el caudillo riojano. A pesar de que Sarmiento escribe sobre Sandes, se lo entierra, se lo deja de lado. Tropezamos luego con Camps y con Astiz, quedamos también tomados por ellos, y teníamos en nuestro pasado una advertencia como ésta. Que Sandes, a través de esta fotografía y del texto de Sarmiento –también de los de Eduardo Gutiérrez–, se haya metido en nuestro presente, es también un efecto de todo eso que, a partir de 2001, volvió a contar.

Quizás alguien prefiera pensar que fueron buenas intenciones las que nos llevaron a olvidar esta astilla del pasado, porque en efecto constituía una zona repugnante del mundo, que lo afeaba. No obstante, imágenes tan distintas, como ésta de Bolívar, también fueron eclipsadas. Un lado y otro de la moneda. El mundo es Sandes, pero también es Bolívar. Este retrato fue realizado por un mulato peruano llamado Gil de Castro. Es también quien hace el primer retrato, para muchos el más valioso, de San Martín, justo después de la batalla de Chacabuco. Una imagen de San Martín que se vio mucho en un momento pero que se fue desvaneciendo. Hoy la que se impone es ésa en la que aparece envuelto en la bandera argentina que, se supone, la pintó su hija. Recién hace unos años se empezaron a realizar investigaciones sobre Gil de Castro, investigadores de Perú, Chile y Argentina que están estudiando una obra que había permanecido desconocida y desvalorizada. ¿Por qué quedó postergado su retrato de San Martín? Gil de Castro pinta a O’Higgins, a Santa Cruz, a Sucre, a Bolívar. Es el pintor de los

revolucionarios latinoamericanos. Si uno lee a San Martín a través de ese retrato y dentro de esta serie, nuestro héroe queda ligado estilística y conceptualmente a Bolívar. No es un San Martín argentino, es un San Martín de otra patria americana, sin contornos seguros, que está bregando por nacer. Recuperar estas imágenes precisas es hacer contar de nuevo a la historia, sin el sentido preconcebido del progreso o de la nación. Vale preguntarse cuánto del mundo podría volver a encantar a nuestros alumnos, si les mostramos esta imagen de Bolívar, también la de Sandes.

Bolívar tampoco tenía lugar en la Facultad de Filosofía y Letras, no estaba en el horizonte de lo que se quería pensar. Esto algo nos complicaba a quienes teníamos militancias previas, buscábamos discutirlo pero con fuerzas menguadas. En agosto de 1805, Simón Bolívar, junto con su maestro Simón Rodríguez –uno de los primeros y más importantes intelectuales latinoamericanos– hace un juramento que es conocido como del Monte Sacro. Tiene poco más de veinte años, está en Europa y, con un gesto que luego la literatura reinterpretará, sube a uno de los montes que rodean a la ciudad de Roma y la apostrofa:

Este pueblo ha dado para todo; severidad para los viejos tiempos; austeridad para la República; depravación para los emperadores; catacumbas para los cristianos; valor para conquistar el mundo entero; ambición para convertir todos los Estados de la tierra en arrabales tributarios; mujeres para hacer pasar las ruedas sacrílegas de su carruaje sobre el tronco destrozado de sus padres; oradores para conmover, como Cicerón; poetas para seducir con su canto, como Virgilio; satíricos, como Juvenal y Lucrecio; filósofos débiles, como Séneca; y ciudadanos enteros, como Catón. Este pueblo ha dado para todo, menos para la causa de la humanidad: Mesalinas corrompidas, Agripinas sin entrañas, grandes historiadores, naturalistas insignes, guerreros ilustres, procónsules rapaces, sibaritas desenfrenados, aquilatadas virtudes y crímenes groseros; pero para la emancipación del espíritu, para la extirpación de las preocupaciones, para el enaltecimiento del hombre y para la perfectibilidad definitiva de su razón, bien poco, por no decir nada. La civilización que ha soplado del Oriente, ha mostrado

aquí todas sus fases, han hecho ver todos sus elementos; más en cuanto a resolver el gran problema del hombre en libertad, parece que el asunto ha sido desconocido y que el despejo de esa misteriosa incógnita no ha de verificarse sino en el Nuevo Mundo. ¡Juro delante de usted; juro por el Dios de mis padres; juro por ellos; juro por mi honor; y juro por mi Patria, que no daré descanso a mi brazo, ni reposo a mi alma, hasta que haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español!

Esto escribe y juramenta Bolívar. Sin embargo, en la lógica de los años de la posdictadura, que nublaba una zona del mundo, se solía sostener que la fascinación con América y sus promesas era un fenómeno tardío que, en su radicalidad, sólo había fructificado en los años sesenta, con las ansias revolucionarias. Sin embargo, tan atrás como en 1805, cuando supuestamente aún no había nacido la voluntad independentista, Bolívar proclamaba que “el destino de la perfectividad humana está ligado a América, no al viejo continente, que ya no puede dar mas nada”.

Señala Hannah Arendt en 1958⁴⁹ que uno de los grandes problemas de la cultura contemporánea se puede resumir en la tendencia al abandono del mundo. ¿Qué quiere decir el abandono del mundo para Hannah Arendt? El abandono de su realidad, de sus acontecimientos, en pos de narrar cómo debería ser el mundo, cómo imaginamos que tendría que ser. La tarea del maestro, dice Arendt, tiene que ser la de enseñar el mundo y no la de señalar cómo se debe de vivir en él. Enseñar el mundo, mostrarlo. En la gramática *civilización vs. barbarie*, la idea fue ocultar el mundo, también a favor de ideales. La tan famosa sentencia de Sarmiento, en esa traducción llena de incorrección: “a los hombres se los degüella, a las ideas no”, en la que parece apreciar más a las ideas que a los hombres y esto constituye una huella prolongada en la tradición política y cultural de la Argentina. Sin ir más lejos, no arriesgamos nada si decimos

49 Arendt, Hannah, (2003), “La crisis en la educación”, en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Ediciones Península.

que buena parte del socialismo —ese que continuó a José Ingenieros— tuvo más amor por las ideas que por hombres y mujeres concretos, de carne y hueso, con sus olores y fealdades. Concluye Hannah Arendt que en la educación se pone en cuestión cuánto amamos efectivamente al mundo y nos hacemos cargo de él, incluso cuando no gustemos por entero de él. Si es tal, ese amor se resuelve en la transmisión a los nuevos, para que puedan hacer otra cosa con él. Transmitirlo entero entonces, a Sandes y a Bolívar. Y el objetivo no es meramente de conocimiento, ya que se enlaza con el “festín de la vida”, con la posibilidad de alcanzarlo, de verlo a hurtadillas y un poco más. Sin dudas al “Frente” Vital le hubiera venido muy bien, para ligar de otra manera con el mundo, también con la política, conocer a Bolívar; así como también, para no morir como murió, conocer que nuestra cultura produjo a Sandes.

Arendt plantea también la alienación que implica abusar de la idea de proceso por encima de los acontecimientos, la forma del conocimiento que contribuye a esa ruptura con el mundo. El politólogo Natalio Botana escribe sobre Sarmiento y su fascinación con la república fuerte, como una suerte de compendio de lecturas e inclinaciones políticas que se nutre del acervo clásico. Pero no le dedica una línea a su fascinación con Sandes. El proceso —la industrialización soviética, dice Arendt, que legitima los miles de muertos del estalinismo— y también el concepto se imponen sobre el mundo y sus dramas. Incluso nuestros golpes de Estado fueron siempre nombrados con palabras moderadas, intachables. Videla y Massera hablaban de democracia y de la República mientras hacían lo que hacían. Así nos despegamos del mundo, de sus alegrías y padecimientos, y lejos de ser más libres nos sometemos a procesos, como si ante ellos, inexorables como las leyes de la naturaleza, no pudiéramos hacer nada. La formación del Estado nacional justifica tanto la guerra del Paraguay como las masacres de indígenas. Hablar del mundo es también readquirir la libertad que uno tiene frente a él, con la posibilidad de decir que no se está de acuerdo, que no es ése el camino a seguir.

Por último quería plantear que, si la tarea de la escuela está atada al fortalecimiento de un sujeto social que durante un largo periodo de nuestra historia quiso ser disminuido, de lo que se trata es de acentuar la generosidad en la distribución del mundo. La distribución del mundo –la posibilidad, ya que nos fijamos en ellos, de que Sandes y Bolívar, y las historias que los rodean, lleguen a quienes más los necesitan– es lo que fortalecerá a ese sujeto social y abrirá las chances de alcanzar el “festín de la vida”.

Escribe Walter Benjamin: “la clase que lucha, que está sometida, es el sujeto mismo del conocimiento histórico”⁵⁰. Aquel que tiene chances de aproximarse a la verdad es el que lucha, es el oprimido, el que ansía una felicidad que socialmente se le niega. Cada vez que los muertos del pasado no son recordados en el presente vuelven a morir, pero quienes están urgidos por recordar son los que hoy luchan, los que hoy están sometidos, porque no tienen trabas para ligarse con ellos, aún con toda su rugosidad; no tienen nada que perder y sí todo para ganar. Algo de esto debería producir la escuela.

Para terminar, traigo una oración que, porque nunca me gustó del todo, no la encuentro para citar con precisión. Algo así como “nadie sabe todo lo que un cuerpo puede” escribió Spinoza. Es de mucho interés porque se pregunta por la potencia de un sujeto, teniendo como fondo su condición deprimida, la ausencia del festín. La respuesta, que en la misma oración se adivina, dice que un cuerpo puede y puede mucho. A mi entender es una exageración, casi una bravuconada. Pero uno podría preguntarse cuánto puede efectivamente una escuela. A veces creemos que puede bastante, a veces que puede poco, según fluctúe nuestro estado de ánimo. Lo que deberíamos pensar es, más allá de voluntarismos, qué es lo que puede y, al mismo tiempo, cómo alcanzar mayor potencia. En *El niño proletario*, notable cuento

50 Benjamin, Walter, (1989), “Tesis de filosofía de la Historia”, en *Discursos Interrumpidos I*, Buenos Aires, Taurus, p. 186.

51 Lamborghini, Osvaldo, (1973), *Sebregondi retrocede*, Buenos Aires, Ediciones Noé.

de Osvaldo Lamborghini⁵¹, la humillación del personaje principal, en una escuela y víctima de sus compañeros, es antecedida por la palabra de una maestra, ahí comienza su drama. *El niño proletario*, para decirlo rápido, se llama Stoppani, pero la maestra lo llama una y otra vez “Estropeado”, con signos de admiración. El cuento habla de lo que puede una escuela –como engranaje fundamental de una cultura– a través de una maestra, y es de una enorme crueldad. La palabra de una maestra lo rebautiza, lo marca, le instala un breve destino, ser estropeado, ser humillado. La escuela pudo algunas cosas que no corresponde más que criticar pero, con mucho esfuerzo, está pudiendo lograr otras que, con límites, acercan a los que han quedado postergados por la cultura a una posibilidad cierta de fortalecimiento y emancipación.

¿Qué es ser culto? se pregunta Arendt. Contra lo que creen quienes aman la alta cultura, ser cultos no es leer muchos libros. Ser culto es saber elegir y cultivar amistades, en el presente y en el pasado, con libros, entre los vivos y entre los muertos. Cuánto más contribuya la escuela a elegir esas amistades, y también enemistades debería agregar, mejor prepara para el festín de la vida. No es capricho haber empezado con Sarmiento y con Jauretche. Son parte plena de nuestro mundo, nos guste más uno u otro. Esto es una discusión hoy: si para construir una nueva hegemonía política cultural sólo deberíamos hablar de los “buenos” que participaron de la historia. Como bien señalaba la Presidenta en un acto en Catamarca, en el último aniversario de la muerte de Felipe Varela, sería un error reconocer a un Felipe Varela siempre de acuerdo con nuestras posiciones, idéntico a nosotros. A su vez, dejar de lado a Sarmiento, porque no coincidimos con sus posiciones ideológicas y políticas, además de la injusticia de borrar algunas políticas que llevó adelante y que vale mirarlas con otros ojos, ni qué hablar de su escritura, produciría el equívoco de suponer que ya no es más parte de nuestro mundo, por el mero hecho de que lo neguemos.

Javier Trímboli

Es profesor de Historia y escritor. Dictó clases en la escuela media, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, CePA. Por otro lado, coordinó el equipo "A treinta años del golpe" del Ministerio de Educación de la Nación durante el año 2006. Desde 2008 se desempeña como asesor historiográfico de Canal 7. Como tal, es responsable de los contenidos históricos de la serie Huellas de un siglo, de la película *Belgrano* y de *Guerra Guasú*.



ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE

DNPS Dirección Nacional
DE POLÍTICAS
SOCIOEDUCATIVAS

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.