



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**La educación como campo de disputa y articulación de la
lucha de los trabajadores en Argentina frente al bloque de
poder neoliberal, el caso de los Bachilleratos Populares y
la Escuela de Campesinos del Movimiento Campesino de
Liberación**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**LICENCIADO EN RELACIONES
INTERNACIONALES**

P R E S E N T A :

Diego Antonio Alcántar Casillas



DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Edmundo Hernández-Vela Salgado

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi familia: Antonio, Adriana, Hugo, Carlos, Seto, Pelusa y Peluche

Revolución es sentido del momento histórico;
es cambiar todo lo que debe ser cambiado;
es igualdad y libertad plenas;
es ser tratado y tratar a los demás como seres humanos;
es emanciparnos por nosotros mismos y con nuestros propios esfuerzos;
es desafiar poderosas fuerzas dominantes dentro y fuera del ámbito social y nacional;
es defender valores en los que se cree al precio de cualquier sacrificio;
es modestia, desinterés, altruismo, solidaridad y heroísmo;
es luchar con audacia, inteligencia y realismo;
es no mentir jamás ni violar principios éticos;
es convicción profunda de que no existe fuerza en el mundo capaz de aplastar la fuerza de la verdad y las ideas.
Revolución es unidad, es independencia, es luchar por nuestros sueños de justicia para Cuba y para el mundo,
que es la base de nuestro patriotismo, nuestro socialismo y nuestro internacionalismo.

Fidel Castro, 1 de mayo del 2000, La Habana.

*Nadie es una isla, completo en sí mismo; cada hombre
es un pedazo del continente, una parte de la tierra;
si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda
disminuida, al igual que si fuera un promontorio, o la
casa de uno de tus amigos, o la tuya propia;
la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque
estoy ligado a la humanidad; y, por consiguiente, nunca hagas preguntar
por quién doblan las campanas; doblan por ti.*

John Donne

*Oh, the wind, the wind is blowing
Through the graves the wind is blowing
Freedom soon will come
Then we'll come from the shadows*

Leonard Cohen- The Partisan

Agradecimientos

La presente investigación no es sino el resultado de un cúmulo de experiencias y aprendizajes en donde reconozco en cada una rostros humanos que afables me devuelven la mirada y me revelan mi condición humana, misma que transita el dificultoso camino de la utopía hacia un mundo mejor.

Es así que estoy hecho de rostros, vivencias, tierra, consejos e historias que lo mismo son dulces y amorosas, como azarosas. En mí veo reflejado cada uno de esos rostros indómitos, dignos, sabios y cálidos. Son esencia y son semilla y están dentro por siempre: *se hacen vida con el sol y en la PachaMama florecen.*

Los rostros primeros que vi son a los que les debo gratitud y amor eternos: mis padres. Quienes, con esfuerzos, sacrificios, y con mucho amor, nos han dado una vida digna a mí y a mis hermanos, guiándonos siempre por la senda de la rectitud y la empatía. Y que con el resto de mi familia, abuelos, tíos y primos, constituyen el gran acorazado que resguarda en primera línea mi corazón y mi vida. Estas líneas son un tributo y los nombro como un susurro cálido: José Antonio Alcántar Díaz, Adriana Casillas Rojas, Hugo, Carlos, Neiras, Irene, Carlos, Antonio, Mirella, Bett, Willis, Centinela, Boris, Ivis, Negra, Grecia, Denis, José, Lolis, y los que faltan. Y mis perros y gatos.

A Angelina y los crepúsculos misioneros, tiñendo de naranja las aguas enamoradas y siempre navegables del Paraná, aguas que van y quieren volver *río arriba del canto aprendido.*

Agradezco a mis maestros que me acompañaron a lo largo de mi formación académica, ellos fueron quienes despertaron en mí un carácter crítico y quienes con su ejemplo, sacrificios y enseñanza me hicieron ver que, en palabras de José Martí, *la patria es ara y no pedestal. Se le sirve, pero no se le toma para servirse de ella*. Especialmente al Dr. Edmundo Hernández-Vela, quien pese a que me sentó en mi primera exposición en su clase de Política Internacional Contemporánea por haber usado a Henry Kissinger como bibliografía, confió en mis habilidades y me integró a su equipo de trabajo, donde pasé días amenos y vi crecer mi capacidad analítica. Su amor por la educación y su esmero inquebrantable por formar internacionalistas que amen a su país y que se indignen por la triste realidad en la que vivimos me han impulsado a seguir preparándome para transformar la realidad. Siempre llevaré sus enseñanzas y recordaré que la educación es un proceso continuo, que “la educación se mama” y que con su cochecito recorría bien Europa del Este en los tiempos de la Unión Soviética.

Piezas claves de mi formación y la razón de ser de este trabajo, son mis profesores y compañeros de la Universidad de Buenos Aires, principalmente Roberto Elisalde, quien me dio la oportunidad de integrarme al seminario de “educación popular y movimientos sociales” y de mostrarme el camino de la militancia para transformar la realidad de los trabajadores a través del arma tan poderosa que es la educación, misma que comprendí en su extensa dimensión además como un espacio de disputa y lugar donde se desarrolla la lucha de clases. Su amor por la educación de los más pobres se quedará guardado persistentemente en mis pensamientos, como aquella visión de las playas rocosas y heladas de Ushuaia, Tierra del Fuego, mientras volvía de prisa al aeropuerto del fin del mundo, después de compartir unos hermosos días llenos de debates y enseñanzas con el equipo de educación popular. Se le suman a este equipo Marina Ampudia, Martín Acri, Chasqui, el gran pedagogo Brandao, y los demás.

Por otro lado, desde la selva paranaense en el apacible, y lleno de contradicciones, pueblo de Montecarlo, la figura de Rubén Ortíz siempre será un ejemplo de arrojo frente a la pobreza, la desigualdad y los embates del capital monopólico transnacional. Maestro de aulas y de vida, y gran amigo y compañero, sus enseñanzas trascenderán su vida y formarán un legado. Su amor por los más pobres y su camaradería siempre resaltarán cuando pregunten por el rengón éste y yo diré: “es un buen tipo, peero...” o “sí, es un buen tipo, lo conocí en prisión”.

Mientras tanto, la Escuela de Campesinos, de la que formé parte, avanza como una herramienta de organización política y para dar voz a los que tradicionalmente no tenían.

Agradezco también al resto de mis maestros. A Aracely, por las discusiones en clase de historia del CCH donde forjé mis primeros pensamientos críticos: usted sembró esa semilla. A Jacobo Casillas, Basurto; a mis maestros y sinodales Marco Lopátegui, Samuel Sosa, María de los Ángeles Meneses, por sus observaciones y por sus clases que me dotaron de las herramientas para enfrentar este trabajo, pero especialmente por su camaradería y su disposición a ayudarme siempre con una sonrisa o con algún consejo. A Valeria Olvera, por sus correcciones de tesis y su amistad.

En suma, agradezco a este tremendo proyecto cultural, el más importante de México, que es nuestra Universidad Nacional. Y a los trabajadores de México que con su arduo trabajo diario contribuyen a la construcción de la excelencia de nuestra Universidad y de los avances de la humanidad. Es motivo de orgullo decir que soy hijo de la educación pública, educación pagada con el sudor de los trabajadores: *“trabajar y trabajar y no me alcanza ni para el sudor, de tanto tragar el humo ya tengo humo en el corazón. Usté me perdona, don, y su alta sociedad, yo me voy con los muchachos ¡carajo! a hacer la Revolución. Usté me perdona, don, pero yo no sé filosofar.*

En otras latitudes, agradezco a la Argentina por su cálido recibimiento. A la Universidad de Buenos Aires, a los compañeros organizados del MTD, a Laura, a Flavia, a los integrantes del proyecto tan lindo y loable como los Bachilleratos Populares, especialmente el del Telar y del Chilavert. A los compañeros indómitos del Movimiento Campesino de Liberación que luchan dignamente contra el monstruo del capital y la indiferencia, pero que con mucho amor construyen espacios de producción, de discusión y aprendizaje que le enseñan al resto de la Argentina y del mundo que con organización, sentido de clase y con un programa político coherente se puede luchar por un horizonte más justo para todos. Agradezco por las mañanas de *minga* en la escuela o en los huertos comunitarios, de tererés con jugo de mandarina para mitigar el calor, de vino con soda de pomelo, por los guisos en el rancho o por los asados en sus casas, pero especialmente por su amistad. Es un honor que me hayan llamado su “compañero”. Agradezco a Antonio, “Camello”, Omar, Dominga, Gabriela, Cristina,

Carolina y el resto de los compañeros. Así como de mis amigos Chilavert, Eladio, la familia Ortiz, el “gordo” Benítez. Y a la Central de Trabajadores Autónoma de Argentina.

Merci aussi à la famille Jauffrinneau, pour tout l'amour qu'ils m'ont donné. “*Je mendierai ma vie sur les routes de France, de Bretagne en Provence et je dirrai aux gens: «Refusez d'obéir, refusez de la faire, n'allez pas à la guerre, refusez de partir!»*”. Avec vous, je sais que j'ai tant d'amis: *J'ai la France entière.*

Finalmente agradezco a mis amigos, con quienes he caminado a su lado y que me han dado el regalo más grande que alguien pudiera darme: su franca amistad. *Cultivo una rosa blanca en junio como enero para el amigo sincero que me da su mano franca.* Y porque hicimos el decreto por el regreso de los buenos tiempos. A continuación, los nombraré en orden alfabético, para evitar celos:

A Alan, por las tardes de risas y los *Ora qué*, por siempre estar para alegrarme; a Andrés, por su lealtad y cariño, por los *viernes botaneros* y las *tardes de Champions*; a Axel, *ahí está*, por el humor, las tardes de rock (que no sé cómo hemos podido vivir todos estos años) el apoyo y la linda amistad, que le llaman; a Balam, por su amistad y lealtad a pesar de cualquier circunstancia, siempre vamos a ser amigos; a Cuauhtémoc, por su incondicionalidad y amistad, por poder discutir de las noticias más relevantes del día como los resultados de la jornada; a Dunia, por su ahínco *dark revolucionario*; a Esteban, mi querido Parcerero, hermano de caminos bonairenses, de tocar timbres y de la más sincera amistad; a Ghalí, por su entereza, su aplomo, por las discusiones, las cenas, por siempre pensar en mí, por su valentía, porque la admiro; a Jorge, por la camaradería y las discusiones políticas, por explicarme cosas que no entiendo y acompañarme; a Kriss, por ser la persona más leal que conozca, por los mates (que ahora no puedo beber), los duelos a muerte, las caminatas interminables y por la amistad más pura; a Max, por su amistad de toda la vida; a Mónica, por sus años de amistad que perduraron más que otras cosas; a Sebastián, por su arrojo y cariño, por ponerme los pies siempre en la tierra, por las discusiones y las risas, por su *pluriversalismo transmoderno*; a Vilchis Carlos, por ser un hermano para mí, por crecer y formarnos juntos más o menos bien, desde los libros, hasta los discos, pasando por la política. Por las tardes en el sótano

escuchando música, o tirados en la milpa después de una extenuante jornada; a Yail Yikal, por siempre preocuparse y estar presente.

Tiene el leopardo un abrigo en su monte seco y pardo,

Yo tengo más que el leopardo porque tengo un buen amigo...

Con los pobres de la tierra quiero yo mi suerte echar,

El arroyo de la sierra me complace más que el mar...

Índice.

Introducción	1
1. Educación, dominio y lucha de clases en el Estado capitalista	12
1.1. El Estado y el dominio de Clase	12
1.1.1. El Estado y su Función	14
1.1.2. Las clases sociales en el Estado Capitalista	28
1.2. Función social de la Educación	36
1.2.1. Educación, trabajo e ideología	37
1.2.2. Educación, intersección entre trabajo y capital	43
1.2.3. Organización obrera y saberes obreros en la educación	44
1.3. La educación en el bloque de poder neoliberal	68
1.3.1. Ideología neoliberal	68
1.3.2. El neoliberalismo en la educación	76
1.3.2.1. Visión neoliberal de la educación	77
1.3.2.2. Globalización de la educación neoliberal	86
2. El bloque de poder en la Argentina neoliberal	94
2.1. El golpe de Estado de 1976	101
2.1.1. Construcción del discurso anti obrero y anti popular	104
2.1.2. Primeros esbozos de la instancia económica neoliberal	106
2.1.3. Desarticulación de la organización obrera y popular a través del miedo	116
2.1.4. Represión en el campo del trabajo, la cultura y la educación	124
2.2. Discusiones y pugnas en el modelo educativo	133
2.2.1. Discusiones de modelo educativo previo al bloque de poder neoliberal	135
2.2.2. Discusiones del modelo educativo en la construcción del bloque neoliberal	141
2.3. Democracia y profundización del neoliberalismo	147
2.3.1. Alfonsín, la crisis de la deuda y la fracción burguesa hegemónica	147
2.3.2. Menem: el actual Estado neoliberal	154
2.3.3. Educación en el nuevo bloque de poder	161
3. Los Bachilleratos Populares y la Escuela de Campesinos en el seno del movimiento obrero y las expresiones populares	166
3.1. Los bachilleratos populares y la organización obrera	168
3.1.1. Crisis económica del 2001 (de convertibilidad), disputa en el bloque de poder y organización de los trabajadores	168
3.1.2. Las expresiones populares de protesta y organización	173
3.1.2.1. Las asambleas y las ollas Populares	177
3.1.2.2. Los piqueteros y los Movimientos de Trabajadores Desocupados, y organizaciones sociales “territoriales”	178
3.1.2.3. Las fábricas recuperadas	181
3.1.3. Surgimiento de los Bachilleratos Populares y propuesta político pedagógica	183

3.1.3.1. Bases e ideología de los Bachilleratos Populares	189
3.1.3.2. El sujeto de los Bachilleratos Populares	190
3.1.3.3. Conciencia, sujetos políticos e intelectuales orgánicos	195
3.1.3.4. Autogestión y autonomía	198
3.1.3.5. Especificidad y vínculo con la transformación	202
3.1.3.6. Los Bachilleratos Populares en la actualidad, retos frente a la escalada neoliberal	208
3.2. La Escuela de Campesinos del Movimiento Campesino de Liberación	211
3.2.1. El bloque de poder y el conflicto agrario en Misiones	212
3.2.2. La organización de los trabajadores en el conflicto territorial	219
3.2.2.1. El trabajador rural en Montecarlo: El Tarefero	220
3.2.2.2. Las organizaciones sociales y sindicatos tareferos, pedagógicos, de desocupados y el campesino	223
3.2.3. La escuela de Campesinos	226
3.2.3.1. La lucha por la tierra y la vida	226
3.2.3.2. La función de la escuela y la educación de la lucha de los trabajadores del MCL	229
3.2.4. Consideraciones y retos	234
Conclusiones	238
Índice de tablas, gráficos, mapas e imágenes	246
Bibliografía	248

Introducción

Al tratar el tema de la educación en las Relaciones Internacionales suelen marginarse diversas dimensiones del problema, especialmente aquellas que vinculan a la misma con las relaciones de poder y dominación, existiendo una tendencia a concebirla desde una visión universal y estandarizada dictada principalmente por las organizaciones internacionales regentes de la modernidad capitalista.

Sin embargo la educación no es ajena a las contradicciones inherentes de la práctica social y más aún, inscrita dentro de las relaciones sociales de producción capitalistas, revela en buena medida la conciencia de clase dominante, al revestirse de acuerdo a su cosmovisión, dotando de sustento ideológico cohesionador de las instancias dentro del Estado. Así, han surgido investigaciones que resaltan el carácter reproductivista de las relaciones capitalistas en la instancia educativa, tales como los de Ivan Illich en su obra *la sociedad desescolarizada*, Tadeu Da Silva en su libro *La instrucción escolar en la América capitalista*, o Bowles y Gintis, quienes aseveran que es a través de una correspondencia entre las relaciones sociales de la escuela y las relaciones sociales del puesto de trabajo que la educación contribuye a la reproducción de las relaciones sociales capitalistas. Es decir, en la escuela se adquiere el aprendizaje para desarrollarse correctamente en cuanto a las necesidades de la división internacional del trabajo.

Otras investigaciones, como las de los pedagogos soviéticos Nadezhda Krúpskaya y Mikhaylovich Pistrak conciben el problema desde la perspectiva de la *práctica política* para la emancipación de la sociedad. Bajo el cuestionamiento ¿qué tipo de hombre en la etapa revolucionaria que vivimos actualmente exige de nosotros la sociedad?, coloca a la educación ligada íntimamente con el mundo del trabajo y con la consecución de los ideales socialistas, y ponen de relieve la relación entre Estado, escuela, capital y trabajo y, en este caso, la revolución.

De igual forma, investigaciones como las del pedagogo Paulo Freire y prácticas como la llamada *educación popular* han vislumbrado a la educación como

un *elemento de liberación*, ligada a los intereses de las clases populares, inaugurando toda una tradición pedagógica que ha permeado en América Latina y que encontramos en distintos emprendimientos educativos de la mano de las clases campesinas y trabajadoras.

Como podemos observar, existe una vasta tradición histórica y teórica sobre la relación entre educación y poder, de la cual la disciplina de Relaciones Internacionales puede nutrirse para tratar de describir este aspecto fundamental de la sociedad moderna, sobre todo de aquellas que se refieren a lo educativo como un campo de intersección y disputa entre los intereses del capital y el trabajo, con el Estado como sujeto aparentemente neutro en esta disputa.

Este trabajo abordará la cuestión de la educación como un campo de disputa y articulación de la lucha de los trabajadores, inscrito nuestro objeto de estudio en la Argentina neoliberal y, específicamente, en el caso de los Bachilleratos populares y la Escuela de Campesinos del Movimiento Campesino de Liberación, emprendimientos donde realizamos trabajo de campo y que inspiraron esta investigación.

La pregunta central que guiará esta investigación versa que, ¿a qué responde el surgimiento de espacios educativos tales como los Bachilleratos Populares y la escuela de campesinos del Movimiento Campesino de Liberación en la Argentina en el seno de la lucha obrera contra las políticas implantadas por el bloque de poder neoliberal?

De tal suerte proponemos la siguiente tesis general: En la organización de los trabajadores de la Argentina contra el bloque de poder neoliberal, los Bachilleratos Populares y la Escuela de Campesinos del Movimiento Campesino de liberación, surgen como una necesidad de la clase trabajadora por disputar en el campo de la educación, la creación de contenidos pedagógicos y programas políticos afines a sus intereses de clase capaces de articular con la lucha política en la consecución de sus objetivos, siendo además un espacio de reflexión y organización.

Para corroborar nuestra tesis principal, partiremos de la necesidad de caracterizar a la educación en torno a su función dentro del Estado capitalista actual, lo cual implica, entre otras cosas, desvelar el carácter y la función del mismo y la relación que mantiene con la lucha entre las distintas *clases sociales* que alberga en su seno. Esto lo desarrollaremos y será el objetivo en nuestro primer capítulo.

Esta función se inserta dentro de lo que apuntes como los de Gramsci, Poulantzas o Althusser, llaman la *hegemonía del bloque en el poder*, y que se refiere a la dominación efectiva de clase o fracción de clase a través de los aparatos ideológicos principalmente, creando un consenso en la sociedad en torno a la normalización de los intereses de clase del bloque de poder expandidos al resto de la formación social. Aquí la educación mantiene la función de expandir la ideología de la clase dominante, es decir su visión del mundo, al resto de la sociedad, subsumiéndose a la lógica de la reproducción del capital.

Sin embargo, el Estado y sus aparatos revisten mayores complejidades en tanto que es también el lugar donde *se condensa y expresa la lucha de clases* (y de fracciones de clases en el mismo bloque de poder), como lo hacen notar los estudios de Marx, Lenin, Engels, E.P. Thompson, etc., los cuales pugnan por el poder del Estado y de sus aparatos, lugar en donde ejercen efectivamente su dominación. Así, resulta *natural* que las distintas clases y fracciones de clases desarrollen una *práctica política* con métodos propios y específicos con el objetivo de convertirse en la clase fundamental. El Estado, y la educación en nuestro caso puntual de estudio, es la condensación material y específica de una relación entre clases y fracciones de clases.

De esta manera, llegamos a nuestro *primer asunto de importancia* y que será la tesis de nuestro primer capítulo. Como desarrollo histórico, las *clases sociales antagónicas, los empresarios y los trabajadores, concibieron perspectivas propias de lucha y resistencia expresada en las distintas instancias del Estado*, como la educación y la cultura, encontrando al Estado como un tercer actor político de aparente neutralidad pero que, en el curso mismo de esta confrontación ha sido transformado en su contenido, de acuerdo a los intereses de la clase o fracción de

clase dominante. De ahí que, los capitalistas desde los orígenes del sistema intentaron diseñar un sistema educativo conforme a sus tiempos y que a lo largo de la hegemonía capitalista ha evolucionado en correspondencia misma a las exigencias del desarrollo de las fuerzas productivas y de los retos que implica su función como expansor de la hegemonía dentro de la *sociedad civil*.

En correspondencia y de forma lógica, las clases dominadas, y acorde con los señalamientos de E.P. Thompson y Gramsci, a la luz del trajinar de la experiencia histórica y de conformación como clase y de su *práctica política*, lo mismo han adoptado frente a la dominación capitalista, formas de lucha y organización propias, que implican también la creación de una *sociedad civil* que responda a los intereses de clase con la finalidad de su emancipación. Así, también es natural que estas clases dominadas hayan concebido experiencias educativas y culturales de eminente carácter de clase dirigidas en este sentido.

Ahora bien, el tránsito histórico de *acumulación capitalista* que nos convoca es el del neoliberalismo. Este significó un reordenamiento en el *bloque de poder* capitalista a escala mundial con un nuevo patrón de acumulación y, por ende, con *una nueva fracción de clase hegemónica*.

Existe el acuerdo de que fue en la década de 1980 donde las políticas neoliberales encontraron encono en el mundo. Y para los países latinoamericanos esta década marcó también el llamado regreso a la democracia, que consistió en el fin de los regímenes militares que asolaban con terror el subcontinente. Sin embargo, ya en la década de 1970 veíamos atisbar los cambios políticos y económicos (culminando estos últimos en la crisis de la deuda de la década de 1980 en América Latina) que dieron cabida a las políticas neoliberales en nuestros países, sobre todo después de la adopción de los designios del *Consenso de Washington*, instrumentos de ajuste económico que los países latinoamericanos se vieron forzados a adoptar como consecuencia de la deuda.

El neoliberalismo, como base económica implica una serie de cambios en el patrón de *acumulación*, en términos económicos. Lo que significa, tanto un reordenamiento de la división internacional del trabajo, como una forma de concebir al Estado terminando con el ciclo más o menos constante de Industrialización por Sustitución de Importaciones que vivimos en América Latina y que dejó hasta la primera mitad de la década de 1970 altos índices de crecimiento económico.

Sin embargo, como lo advertimos anteriormente, este cambio significó también una evolución en correspondencia en el plano superestructural, puesto que, el neoliberalismo implica también concepciones filosóficas, políticas e ideológicas, las cuales se desarrollaron a partir de la escuela austriaca de economía, siendo sus principales autores F. Hayek y M. Friedman, y Estados Unidos el impulsor principal de la misma, globalizándolo.

Este nuevo liberalismo se caracteriza, entre otras cosas, por la extrema “libertad”, lo cual significa el libre flujo de los capitales sin intervención y mucho menos obstáculos por parte del Estado, así como un “adelgazamiento” de este mismo caracterizado por los ajustes al gasto social enfocados a reducir el déficit fiscal y mantener la inflación baja, así como la privatización de las empresas paraestatales¹. Pero además, propone una cultura del individualismo, la meritocracia y la competencia salvaje, en palabras de Agustín Cueva, un *neodarwinismo social*.

En términos educativos, las políticas neoliberales han sido dictadas a nuestros países a través de los organismos internacionales surgidos al término de la Segunda Guerra Mundial y controlados, en muchos de los casos, por Estados Unidos, tales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, o el Fondo Monetario Internacional, como “recomendaciones” las cuales se basan principalmente en la descentralización de la educación, la progresiva privatización de la misma y la enseñanza de “aptitudes” enfocadas a resultados, la enseñanza de habilidades como la computación y el idioma inglés. Es decir, se ha propugnado

¹ De hecho, el “Estado mínimo” es uno de los grandes mitos del neoliberalismo. Sin embargo, esta investigación demostrará lo contrario: el neoliberalismo necesita de un Estado fuerte y muy presente.

hacia una tecnocratización de la educación, quitándole a ésta cualquier contenido crítico y, obviamente, emancipatorio.

En el caso de Argentina, nuestro campo específico de estudio, el nuevo bloque en el poder, la fracción hegemónica, se instauró a partir del golpe de Estado de 1976. Estos cambios, a nivel económico, político e ideológico sólo fueron posibles a través de la coerción y el *terror* emanados de los gobiernos militares. Fue durante el periodo de dictadura, donde se dieron los cambios necesarios a nivel político e institucional que dieron pie al desarrollo del neoliberalismo en la década siguiente, y con ello a la nueva clase fundamental. La formación del bloque de poder neoliberal en Argentina a partir de la dictadura y su imbricación en el resto de las instancias, será el hilo conductor de nuestro segundo capítulo.

Se creó así, un cambio en el modelo productivo, dando fin a la creciente industrialización del país y volcando la economía al capital financiero y especulativo, creando el nuevo bloque de empresarios con poder y que, efectivamente, participaban en la toma de decisiones y diseño de políticas durante la dictadura.

Es menester considerar, la participación de la clase obrera durante algunos momentos del Sistema de Industrialización por Sustitución de importaciones y que correspondió a ciertos mandatos del peronismo, la cual se colocó como una contraparte con fuerza y presencia ante el capital. Esto se debe, principalmente, a que la participación de los trabajadores en la renta nacional se encontraba en 43%, mientras que el ejército industrial de reserva tendía a una baja (la desocupación era de 2.7% para el año de 1974), lo cual llevó a la agrupación de los obreros en cada vez más sindicatos y centrales trabajadoras, obteniendo mejoras en el trabajo.

Lo anterior, aparentemente fue un obstáculo para el régimen militar y la nueva clase económica fundamental. Sólo así, se puede entender la especial represión que se cometió contra los trabajadores, al grado de intervenir en sus sindicatos, mantener fuerte presencia militar en las fábricas y desaparecer a sus militantes más activos.

La represión, sin embargo, no se concentró solamente en el campo del trabajo, sino que tuvo sus expresiones más tristes en el campo educativo y cultural, lugar donde se aplicó una censura con rigor extremo hacia los materiales e ideas que este régimen caracterizaba de “subversivo”, así como una persecución y desaparición hacia militantes y cualquier sospechoso de albergar ideas contrarias al mismo. Se inició, de esta manera, una guerra también en el campo ideológico, buscando penetrar en el colectivo una visión de nacionalismo exacerbado, anti comunista y anti obrero, que el reacomodo económico necesitó.

Identificamos en este tenor la función de la dictadura, la que, por una parte, instauró a razón de la fuerza las bases del modelo económico neoliberal (expresado en leyes e instituciones que favorecieron este tipo de acumulación) y, por el otro, modeló en términos ideológicos a la sociedad mediante el trauma emanado del terror y las desapariciones, disminuyendo, sino que aniquilando, la organización de las clases dominadas.

El destino que le aguardaría al sistema educativo iría en consonancia con los cambios políticos y económicos que vivía el país. El Proceso de Reorganización Nacional, con su discurso mesiánico y cargado de dogmatismo, pretendió refundar igualmente la educación, dando por terminado el modelo educativo surgido desde fines del siglo XIX, cuya característica fue el de ser un proyecto hegemónico “civilizatorio estatal” que se basaba en una cadena de significaciones altamente potentes que articulaba términos como: estado docente, civilización, nación moderna, progreso, ascenso social, ciudadanía ilustrada, educación para todos, homogeneización, etc.

Es esencialmente el carácter homogeneizador de la educación argentina surgida del siglo XIX, con su pretensión civilizadora y totalizadora en un contexto de proyecto nacional de progreso, lo que se habría de cuestionar y replantear a raíz de la dictadura militar y los subsiguientes gobiernos democráticos, cuestionando además la escuela como forma educativa hegemónica. Habremos de atender a partir de este momento, con mayor ahínco a la subordinación del sistema educativo

argentino a los designios del capital, y al comportamiento del aparato estatal no solamente como un árbitro “neutral”, sino como facilitador del mismo.

El regreso a la democracia en 1983 coincidió con la crisis de la deuda en todo el subcontinente, y en Argentina se expresó con mayor tenacidad. Asimismo, los gobiernos civiles no hicieron más que profundizar la doctrina neoliberal en términos económicos y su correspondencia en el resto de las instancias que conforman el Estado. Veremos a detalle la formación del bloque de poder y la serie de políticas a nivel económico que implementó el Estado para favorecer a la fracción burguesa que se consagraba como la hegemónica.

De aquí en adelante, asistiremos a una lucha en el campo de la educación y su papel como transformador social. Como resultado de las duras crisis y las políticas de ajuste que ultra pauperizaron a la sociedad argentina hasta condiciones de miseria y abandono (cuyo punto de inflexión fue el año 2001), los sectores populares tomaron cada vez mayor relevancia, cuestionando la ineptitud de los gobernadores y creando mediante la organización programas políticos más progresistas, que pretendieron transformar la realidad.

Muchos de estos sectores se organizaron en torno a la escuela y a la educación para adultos, con inspiración en movimientos sociales como el Movimiento de los Trabajadores sin Tierra del Brasil, de referentes teóricos como el marxismo y de tradiciones pedagógicas como la educación popular de Paulo Freire; vislumbraron y construyeron alternativas pedagógicas en vista del mejoramiento de las condiciones de vida y de la emancipación de la sociedad, en muchos otros casos.

Dos de estas expresiones de lucha de la clase trabajadora que son interesantes y nos arrojan un faro de claridad sobre las luchas y contradicciones de clase en la argentina neoliberal y la educación como espacio del mismo son el movimiento denominado Bachilleratos Populares, en Buenos Aires, y la Escuela de Campesinos del Movimiento Campesino de Liberación, en la provincia de Misiones al noroeste de Argentina. Nuestro tercer capítulo hablará específicamente de estos

proyectos educativos, recalcando las condiciones estructurales que dieron cuenta de su surgimiento y de su *práctica política* en el acompañamiento de las luchas y reivindicaciones de la sociedad argentina.

Ambas experiencias tienen su origen en la necesidad de la clase trabajadora de organizarse y mejorar sus condiciones de vida, ante la constante violencia ejercida por el Estado neoliberal, tanto en términos económicos como sociales.

La primera experiencia, la de los Bachilleratos Populares, de conformación de clase de trabajadores industriales en su mayoría (y diversificando a demás estratos sociales, después), en un primer momento, surge de la coyuntura de la crisis económica durante el año 2001, misma que dejó altos índices de desocupación llegando a tasas de más del 20% y una pauperización en las condiciones laborales, así como la quiebra de distintas empresas.

Paralelamente, organizaciones sociales y colectivos militantes comenzaron a organizarse sobre todo en los barrios marginales atendiendo las necesidades que el Estado no podía cubrir, tales como alimentación y el trabajo. En las fábricas llevadas a la bancarrota, los obreros también se organizaron y tomaron las mismas como suyas, haciéndose cargo de la actividad productiva, convirtiendo estos lugares y las dinámicas de producción, en cooperativas.

Es justamente en estos lugares que empiezan a tener otra significación, que se desarrollan los Bachilleratos Populares. Estos, operan bajo la lógica de ofrecer educación secundaria a jóvenes y adultos de estas fábricas y, posteriormente, expandieron su objetivo a las masas de desempleados y estratos marginados de los barrios más humildes de Buenos Aires.

Por su parte, la experiencia de la Escuela de Campesino del Movimiento Campesino de Liberación, corresponde a la lucha agraria que mantienen los trabajadores agrícolas de Misiones, Argentina, en donde su interlocutor, además del Estado burgués, es el acaparamiento y despojo de tierras a manos del capital monopólico transnacional de la industria pastera, principalmente, la cual ha expulsado de sus hogares a poblaciones enteras, a través de la pauperización de

las condiciones laborales, el recorte de las plazas de trabajo y la superexplotación de la fuerza de trabajo.

Ante tal panorama, en el municipio de Montecarlo, un grupo de 70 familias han ocupado 380 hectáreas “pertenecientes” a la empresa pastera La Misionerita, cuya tierra se encontraba ociosa y degradada por los efectos de la actividad pastera (el sembradío extensivo de árboles de eucalipto y pino).

Naturalmente se han enfrentado con el poder del Estado el cual los ha intentado, bajo petición de la empresa, reprimir y expulsar un sin número de veces. Sin embargo, este grupo de trabajadores agrícolas, han decidido organizarse en torno al Movimiento Campesino de Liberación y de la Central de Trabajadores de la Argentina, una central obrera de carácter nacional, para defender su derecho al trabajo y a la tierra.

Aunque su objetivo último sea una repartición agraria acompañada por el Estado argentino, en su interacción diaria y en el sistema de convivencia que han adoptado, así como en la tenencia de la tierra y los medios de producción, de carácter más social, nos habla de una lógica distinta a la dinámica de las relaciones sociales de producción capitalista.

Es aquí donde se encuentra la Escuela de Campesinos, fundada por el mismo movimiento y cuyo objetivo va de la mano de la finalidad política de la organización.

Ambas experiencias tienen en el medio la figura de la escuela, surgida a la sazón de una necesidad de instrucción y de cumplir con el requisito de la educación secundaria, o de herramienta política, según cada caso. Sin embargo, su impronta y su función reviste mayores complejidades, en tanto que pueden, y de hecho han podido, *ser un elemento de configuración de ideología obrera al disputar este terreno a la educación neoliberal del Estado*, e incidir en la transformación de la realidad al crear *sujetos políticos* e intelectuales orgánicos comprometidos con el cambio social.

Capítulo Primero

1. Educación, dominio y lucha de clases en el Estado capitalista

1.1. El Estado y el dominio de Clase

Inmersos en la modernidad capitalista, el tránsito histórico que nos reúne no es ajeno a las contradicciones inherentes al *sistema* mismo. La complejidad de las formaciones sociales en el *capitalismo*, y aún en el modelo de acumulación neoliberal, se reviste de una serie de relaciones que a primera instancia se nos muestran como ajenas y amorfas; y, por lo mismo, requieren de un análisis más detallado de sus estructuras, a fin de desnudar y evidenciar sus elementos constitutivos y sus contradicciones.

Tal es el caso de la educación, que en su forma actual de concepción, responde a una serie de necesidades históricamente dadas, y cuya *función* está orgánicamente relacionada con el *conjunto* de *estructuras* que dan forma y *cohesión* al *Estado*. Por ello, es imprescindible antes de tratar cualquier otra cuestión, caracterizar y delimitar la *función* del *Estado* para transitar al entendimiento de la *lucha* y el *dominio de clase* en su seno.

Hablar del *Estado* es hablar de una tradición teórica muy extensa, lo cual no es el objetivo de esta investigación. En este sentido, y apoyándonos en los estudios de Poulantzas sobre la tradición teórica del marxismo, nos encontramos también con la imposibilidad de esgrimir un concepto o teoría general² del Estado que contenga leyes generales reguladoras de las transformaciones de su objeto a través de los diversos *modos de producción*³.

En este marco, Javier Ozollo nos dice de forma simple, “En la medida en que el espacio del Estado y de lo económico, así como sus relaciones, se presentan de manera diferente en cada uno de los diferentes modos de producción, no puede

² Como teoría general del Estado entenderemos lo que Poulantzas describe como un corpus teórico sistemático que a partir de proposiciones generales y necesarias pueda, a la vez, explicar los tipos de Estado en los diversos modos de producción como expresiones singulares de un mismo objeto teórico, y exponer las leyes de transformación que caracterizan las metamorfosis de sus objeto, en su propio espacio, de un modo de producción a otro. Véase Nicos Poulantzas; *Estado poder y socialismo*, Siglo XXI Editores, México 1979, p. 16.

³ *Ibid.*, p. 19.

existir un corpus teórico absoluto de un objeto llamado Estado que se mantenga invariable, a través de los diversos *modos de producción*⁴.

Tratar de hablar del *Estado* y caracterizarlo universalmente, resulta incorrecto e inviable históricamente. Hacerlo, nos llevaría a concebir más bien un Estado como una instancia autónoma por sí misma, con fronteras inalterables y que contuviera en su seno las leyes de su reproducción histórica⁵. Sin embargo, ante esta aparente incapacidad teórica, Poulantzas opone la posibilidad de avanzar en proposiciones teóricas concernientes al *Estado*, las cuales tendrían el mismo estatuto que las relativas a la *producción* que propone Marx en *El Capital*; es decir, pueden concebirse como nociones generales.⁶

Tenemos que tomar en cuenta estas últimas aseveraciones y especificar a qué tipo de *Estado* nos estamos refiriendo. Más aún, cuando aceptamos *a priori* la forma determinante en que se reviste y es construido de acuerdo a la especificidad del *modo de producción*. Desde esta perspectiva, el *Estado capitalista* nos permite plantear presuposiciones generales sobre el *Estado*, las cuales nos serán útiles en nuestro objetivo de analizar su función y el dominio y lucha de clases en su seno.

Partir del análisis del *Estado capitalista* y con ello de su *función*, por un lado, es útil en tanto que delimita el *modo de producción* en el cual se desarrolla el conflicto que estamos analizando y, por otro lado, es conveniente en la medida en que la *autonomía específica* de sus instancias, en especial la instancia política⁷, nos permite vislumbrar los distintos niveles en los que actúa el *Estado* y las *relaciones de dominación*.

⁴ Javier Ozollo; *Marx y el Estado*, Libronauta, Buenos Aires, 2005, p. 33.

⁵ Nicos Poulantzas, *op. cit.*, p. 16.

⁶ *Ibid.*, p. 17.

⁷ Más adelante ahondaremos en el tema. Basta con señalar que la característica del Estado capitalista sea la autonomía específica de las instancias que lo compone, es decir sus estructuras (económica, política, jurídica, ideológica) y que esa autonomía característica es la base de la especificidad de lo político determinando la función del Estado, en este sentido, como cohesionadora de las instancias autonomizadas. Véase Nicos Poulantzas; *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, Siglo XXI Editores, México, 30ª edición, 2007, p. 46.

No hay que olvidar, sin embargo, que el Estado es un campo de disputas y cuya función puede variar. Pasemos ahora a analizar la función del Estado.

1.1.1. El Estado y su función

Un primer acercamiento que vale la pena señalar sobre la cuestión del Estado, es el de Marx y la tradición teórica que se desprende de él. Este tema, aunque nunca tratado directamente en una obra, configura una larga elaboración que se va desarrollando con la madurez del pensamiento mismo de Marx. Desde sus primeros acercamientos al tema durante su juventud como hegeliano de izquierda, hasta su madurez intelectual y política pasando por los procesos revolucionarios de 1871 y guiado más por el vislumbramiento efectivo de los conflictos de clase en el seno del Estado, elaborará toda una descripción del carácter y función del Estado que pone de manifiesto el tema de la *contradicción y lucha de clases*.

La teoría marxista, reconoce una distinción y relativa autonomía de lo económico y lo *político*. “Esta ‘separación relativa’ [es la que] permite la distinción de un objeto aislable, con leyes ‘relativamente’ propias. [Así] el Estado capitalista puede tener una teoría ‘relativamente separada’ de una teoría del modo de producción capitalista, pero cuyos fundamentos se encuentran en esta última”⁸.

Esto es a lo que Poulantzas se refiere como la *autonomía de las instancias* y lo que caracteriza y diferencia al modo de producción capitalista, de los modos pre capitalistas. Sin embargo, ¿qué es esta autonomía de las instancias? Tratemos de abordarlo sencilla y brevemente. En el capitalismo, señala Marx, el productor está separado del *objeto* y los *medios de producción*. Es un desposeído, y como tal tiene solamente su mercancía *fuerza de trabajo* la cual vende mediante un contrato jurídico al propietario de los *medios de producción*.⁹ La *plusvalía* ¹⁰ se realiza en la

⁸ Javier Ozollo, *op. cit.*, p. 40.

⁹ Véase Karl Marx; *El Capital. Tomo I. Vol. I. Libro Primero. El proceso de producción del capital. Siglo XXI, México, 2017*, pp. 211-15.

¹⁰ La obtención de la plusvalía es el objetivo y resultado del proceso de producción capitalista. La misma se genera en el proceso de trabajo y es el trabajo asalariado el que la produce. Se podría describir de una manera somera como el trabajo no pago del que se adueña el capitalista al solamente retribuir en equivalente al trabajador una parte de lo que efectivamente produce en la jornada laboral. Marx describe dos formas esenciales de plusvalía, la absoluta y la relativa. La primera se produce al momento de extender en duración

instancia de lo económico, sin la intervención aparente de agentes externos (como alguna fuerza coercitiva) y a escondidas del productor.

Por el contrario, en los *modos de producción* pre capitalistas, aunque no poseían efectivamente los medios de producción, sí mantenían un vínculo con ellos y podían echar a andar el proceso productivo, sin la necesidad del propietario, tal es el caso de los ciervos en los feudos. Ello tenía como efecto la *imbricación* del Estado y la economía. Para ser más preciso, la obtención del *plusvalor* era garantizado en tanto un accionar directo de la instancia política (el Estado) con el uso de la violencia legítima. Es decir, se hallaba implicado directamente en el proceso de producción¹¹.

Este Estado, no obstante, comienza a demostrar su *carácter de clase*. Y como tal, demuestra ser el *lugar* donde se muestran las *contradicciones*. En este sentido, Engels en su obra *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, asevera:

[...] el Estado no es de ningún modo un poder impuesto desde fuera de la sociedad: tampoco es la 'realidad de la idea moral', ni 'la imagen y la realidad', como afirma Hegel. Es más bien un producto de la sociedad cuando llega a un grado de desarrollo determinado: es la confesión de que esa sociedad se ha enredado en una irremediable contradicción consigo misma y está dividida por antagonismos irreconciliables, que es impotente para conjurar... [por tal razón] se hace necesario un poder situado aparentemente por encima de la sociedad y llamado a amortiguar el choque, a mantenerlo dentro de los límites del 'orden'. Y este Poder, que brota de la sociedad, pero que se coloca por encima de ella y que se divorcia cada vez más de ella, es el Estado¹².

la jornada laboral para que sea una mayor parte de la misma la que se destine en la generación de plusvalía. La segunda, se crea de la disminución del tiempo dedicado para producir el equivalente de la fuerza de trabajo, es decir, disminuyendo el valor de la misma, y por lo tanto aumentando el tiempo en producción de plusvalía. A partir de este momento, cuando nos referamos a la subsunción del trabajo o de las relaciones sociales al capital, será entendido bajo la lógica de la obtención de plusvalía como principal móvil. Véase, *Íbid*, 237-246 pp.

¹¹ Nicos Poulantzas, *Estado poder y socialismo*, op. cit., p. 14.

¹² Friedrich Engels; *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*, Colofón, México, 2014, p. 93.

Para Lenin, estas aseveraciones marcan la idea principal del marxismo en cuanto a la cuestión del papel histórico y de la significación del Estado. Este será el producto y manifestación del *carácter irreconciliable* de las contradicciones de clase. “El Estado surge en el sitio, en el momento y en el grado en que las contradicciones de clase no pueden objetivamente, conciliarse. Y viceversa: la existencia del Estado demuestra que las contradicciones de clase son irreconciliables”¹³.

Sin embargo, Lenin hace la advertencia sobre tratar de entender al Estado como el órgano que concilia las clases, como podría creerse de los argumentos engelianos y asevera enfáticamente: “Según Marx, el Estado es un órgano de *dominación* de clase, un órgano de *opresión* de una clase por otra, es la creación del ‘orden’ que legaliza y afianza esta opresión, amortiguando los choques entre las clases”¹⁴.

Por su parte, Poulantzas señala sobre estas apreciaciones de Engels: “El Estado está en relación con las contradicciones propias de los diversos niveles de una formación, pero en cuanto representa el lugar en que se refleja la articulación de esos niveles, y el lugar de condensación de sus contradicciones: Es la confesión de la contradicción de la sociedad consigo misma”¹⁵. Y de hecho, aseverará esto como característica de estos acercamientos; El Estado como el reflejo de la contradicción de clases, el lugar de desciframiento de la unidad de las estructuras, como resumen oficial de la sociedad.

De todo esto resalta el carácter esencialmente represivo del Estado, como un *instrumento de la lucha de clases* al servicio de la clase dominante, enunciado por Marx en su etapa donde tuvo especial influencia de las revoluciones de 1848. Sin embargo, el problema reviste mayores dificultades y todo un desarrollo que tenemos que hacer para entender al Estado en todo su carácter.

¹³ Vladimir I. Lenin; *El Estado y la revolución*, Ediciones en lenguas extranjeras Beijing, 1966, Rep. Popular China, p.7.

¹⁴ *Ídem*. P. 8.

¹⁵ Nicos Poulantzas, *poder político...*, *op. cit.*, p. 49.

En *La ideología alemana*, escrita por el joven Marx y Engels en 1845, marca la ruptura con los hegelianos de izquierda y con la filosofía idealista también en lo respectivo del Estado. Comenzando a esgrimir su filosofía materialista, Marx opone al idealismo alemán, la idea de que es el hombre el productor de sus ideas, el hombre actuante y condicionado por un determinado desarrollo de las relaciones sociales de producción. Este condicionamiento del modo de producción en tanto el desarrollo de la vida del hombre, lo supedita también en tanto a su organización política y, en suma, a las formaciones sociales que adopta. A saber,

[...] un determinado modo de producción o una determinada fase industrial lleva siempre aparejado un determinado modo de cooperación o una determinada fase social, modo de cooperación que es, a su vez, una 'fuerza productiva'; que la suma de las fuerzas productivas accesibles al hombre condiciona el estado social y que, por tanto, la 'historia de la humanidad' debe estudiarse y elaborarse siempre en conexión con la historia de la industria y el intercambio¹⁶.

Asimismo, apunta al escenario de la lucha de clases como el Estado, que, sin embargo, oculta dentro de los conflictos superficiales que ocurren en su seno, tales como la lucha por la democracia, el derecho al sufragio, etc. las verdaderas relaciones de dominación. El problema central del Estado es, entonces, la *lucha entre las clases*.

Es de destacar lo que nos señala Ozollo sobre este texto, puesto que afirma que existe en este momento, la idea embrionaria de que el *Estado* no es sólo la administración gubernamental, sino como un aparato amplio que no se reduce meramente a la función de la *represión* y el *gobierno*¹⁷.

Aquí hacen ya la distinción entre *Estado* y la llamada *sociedad civil*. Esta última “[...] abarca todo el intercambio material de los individuos, en una determinada fase de desarrollo de las fuerzas productivas. Abarca toda la vida comercial e industrial de una fase y, en ese sentido, trasciende los límites del Estado

¹⁶ Karl Marx y Friedrich Engels; *Ideología alemana. Tesis sobre Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*, Cultura popular, México, 1979, p. 9.

¹⁷ Javier Ozollo, *op. cit.*, p. 83.

y de la nación”¹⁸. Es decir, la llamada *sociedad civil* es para Marx el conjunto de la estructura económica y social en determinada fase de desarrollo.

Marx apunta, en este sentido, algo que es esencial para comprender lo que más tarde analizaremos, “[...] toda clase que aspire a implantar su dominación... tiene que empezar conquistando el *poder político [poder de Estado]*, para poder presentar su interés como el interés general, cosa que en el primer momento se ve obligada”.¹⁹ Más adelante volveremos a esto; sin embargo, basta con mencionar que aquí esgrime que *el poder político, es decir el poder del Estado, es el objetivo de la lucha de clases*. Y que también, en la lógica de implantar la dominación o, en otras palabras la *ideología* de la clase dominante (del interés particular al interés general) echa mano de los instrumentos ideológicos. De ahí que en esta misma obra se arguya que el Estado es la primera potencia ideológica²⁰.

En *Miseria de la filosofía*, Marx reafirmará al Estado como producto de las fuerzas económicas: “Verdaderamente, hay que ignorar en absoluto la historia para no saber que, en todos los tiempos los soberanos se han tenido que someter a las condiciones económicas sin poder dictarles nunca su ley”²¹. Y en esta misma, sentencia su función como institucionalizador de las necesidades económicas: “Tanto la legislación política como la civil no hacen más que expresar y protocolizar las exigencias de las relaciones económicas”²².

Por su parte, en *El Manifiesto del partido comunista*”, escrito en vísperas del conflicto que tomó lugar en París en 1848 y que dio paso al golpe de Estado de Napoleón III, significó para Marx y Engels el tránsito para, a la sazón de las transformaciones que observaban, reconocer efectivamente al Estado como un *instrumento o aparato*.

¹⁸ Karl Marx y Friedrich Engels; *Ideología alemana...*, op. cit., p.14.

¹⁹ *Íbid.*, pp. 12-13.

²⁰ *Íbid.*, pp. 12-20.

²¹ K. Marx; *Miseria de la filosofía*, Siglo XXI Editores, México, 10 edición, 1987, p. 44.

²² *Ídem.*

En este texto, más bien de carácter panfletario, enarbolará una de las frases más reconocidas del marxismo. A saber, sobre el Estado dice: “El gobierno del Estado moderno no es más que una junta que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa”²³. Esta afirmación, nos conduce además a confirmar que, aunque fuerza de represión, el Estado es un productor de *consenso*, es decir, de productor de la *hegemonía* de una clase sobre otra, en la *ideología*.

Al respecto, Ozollo señala lo siguiente:

La universalización del capitalismo sólo es posible en la medida en que existen Estados nacionales que permiten ‘organizar’ los intereses burgueses, esto es, acondicionando, aceitando y planeando las diferencias entre las distintas fracciones y capas de la burguesía como clase. O sea, la burguesía se establece como clase hegemónica, en el sentido gramsciano, en la medida en que al aparato del Estado organiza los intereses burgueses al mismo tiempo que los *impone* al proletariado²⁴.

Volviendo a Engels de la mano de la apreciación de Lenin, este señala una vez más el carácter eminentemente represivo del Estado burgués. Empero, hace la acotación de la posibilidad de su *extinción* o su falta de sentido, toda vez que se anule la opresión de una clase sobre otra. Dicho de otro modo, sin la función de reprimir a una clase y de esparcir por lo tanto los intereses e ideologías de la otra, el Estado no tiene sentido. Engels dirá: “Cuando ya no exista ninguna clase social a la que haya que mantener en la opresión; cuando desaparezcan, junto con la dominación de clase, junto con la lucha por la existencia individual... no habrá ya nada que reprimir ni hará falta, por tanto, esa fuerza especial de represión, el Estado”²⁵.

En *El Manifiesto* y en estas aseveraciones, se puede observar el carácter de la *práctica política* del proletariado como clase revolucionaria, destinada a tomar el control del *poder del Estado* y, como explica Lenin, la *destrucción* del Estado

²³ Karl Marx y Friedrich Engels; *Manifiesto del partido comunista*, Ediciones quinto sol, México, 2004, p.33.

²⁴ Javier Ozollo, *op.cit.*, p. 102.

²⁵ Friedrich Engels; *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, citado en V. Lenin, *op. cit.*, p. 19.

burgués, primeramente (implicando la construcción de un Estado proletario), y la *extinción* del Estado en general, *a posteriori*²⁶, tema en el cual no ahondaremos.

Otro asunto que debemos tener en consideración, y que es efectivo en la labor de caracterización de nuestro Estado, es la diferenciación entre éste y su poder. Tal diferenciación nos ayuda a vislumbrar también el carácter cambiante del Estado, en tanto *función* y *modalidades*, fruto de la práctica política y de donde brota justamente la posibilidad de pensarlo en otros términos.

Esta diferencia, es esbozada por Marx en su obra *el 18 Brumario de Luis Bonaparte*, en donde vislumbra que los aparatos de Estado (la burocracia), no son un ente neutro dentro del Estado, y que como tal se van construyendo conforme a las necesidades de la clase dominante y en el que es imperioso, transformar completamente el Estado. Esto se ve marcado cuando señala tajantemente: “Todas las revoluciones perfeccionaban esta máquina [una vez llegando al poder], en vez de destrozarla”²⁷.

Conviene aquí rescatar la acepción de *máquina*, mutando y perfeccionándose, además de *asumir funciones ampliadas*, otorgadas por el mismo tránsito de este perfeccionamiento, y en concordancia con los intereses de la burguesía. Con respecto a ello, Marx ejemplificará:

Este poder ejecutivo [se refiere a Luis Bonaparte], con su inmensa organización burocrática y militar, con su compleja y artificiosa *maquinaria de Estado*, un ejército de funcionarios... surgió en la época de la monarquía absoluta... La primera revolución francesa, con su misión de romper todos los poderes particulares locales, territoriales, municipales y provinciales, para crear la unidad de la nación, tenía necesariamente que desarrollar lo que la monarquía absoluta había iniciado: la centralización, pero al mismo tiempo amplió el volumen, las atribuciones y el número de servidores del poder del Gobierno. Napoleón perfeccionó esta *máquina* de Estado. La monarquía legítima y la monarquía de Julio no añadieron nada más que una mayor división del trabajo dentro de la sociedad burguesa creaba nuevos grupos de interés, y por tanto nuevo material

²⁶ Vladimir I. Lenin, *op. cit.*, pp. 21-22.

²⁷ Karl Marx; *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*, Grijalbo, México, 1974, p. 144.

para la administración del Estado. Cada interés común se desglosaba inmediatamente de la sociedad, se contraponía a ésta como interés superior, general, se sustraía a la propia iniciativa de los individuos de la sociedad y se convertía en el objeto de la actividad del Gobierno, desde el puente, la escuela y los bienes comunales, hasta ferrocarriles...Todas las revoluciones perfeccionaban esta máquina en vez de destrozarla”²⁸.

Reconocerá Marx aquí, formalmente, una visión ampliada de las funciones del Estado, como lo advertíamos. En la sentencia pasada, afirmaba que en el mismo tránsito de la dominación de la clase burguesa en el Estado capitalista, surgen nuevos grupos de interés y, por lo tanto, mayor material para la administración del Estado. Esta *máquina* en función de unos intereses, se va perfeccionando al grado de no ser ya puramente la función represiva, sino también presencia económica, ideológica, y de interés general de la clase dominante. Es decir, surgen nuevas necesidades de las cuales el Estado se apropia y ejecuta. Este es, pues, la evolución del Estado capitalista, producto de la lucha de clases²⁹.

Serán los sucesos violentos acaecidos en 1848 y descritos en esta obra, donde Marx asimila el papel desempeñado por la máquina de Estado (ejército, burocracia) en el sofocamiento de la explosión revolucionaria, lo que demostró que conquistar el gobierno no significaba conquistar el poder. Althusser lo señala de esta manera:

[...] El Estado (y su existencia dentro de su aparato) sólo tiene sentido en función del *poder de Estado*. Toda lucha política de las clases gira alrededor del Estado. Aclaremos: alrededor de la posesión, es decir, de la toma y conservación del poder de Estado por cierta clase o por una alianza de clases de fracciones de clases. Esta primera acotación nos obliga a distinguir el poder de Estado (conservación del poder de Estado o toma del poder de Estado), objetivo de la lucha política de clases por una parte, y el aparato de Estado por la otra”³⁰.

²⁸ *Íbid*, pp. 144-145.

²⁹ Javier Ozollo, *op. cit.*, p. 112.

³⁰ Louis Althusser; *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan*, Nueva visión, Buenos Aires, 1988, p. 7.

Posteriormente, la experiencia de la Comuna de París, vendrá a reforzar esta apreciación e incluirá los elementos sustanciales para un Estado de tránsito, una vez superado el Estado burgués. La enseñanza de esta experiencia es insistir una vez más en la transformación del Estado y todo su aparato, su destrucción para imponer, lo que en el caso de Marx nombra, la *dictadura del proletariado*.

Ahora bien, como lo mencionamos anteriormente, el Estado capitalista reviste mayores complejidades. Marx, anteriormente, nos señaló esto como una evolución del Estado, en tanto confluyen en él y se perfeccionan, las necesidades y retos que implica la lucha de clases en su seno.

Uno de los elementos que mencionamos apenas por encima, fue el papel del Estado como productor de *consenso*. Es decir, de expandir la *hegemonía* de la clase dominante. Como pudimos observar, las investigaciones de Marx, Engels y Lenin, dan cuenta de esto como una función del Estado; sin embargo, no dan más referencias de ello ni cómo es que se construye en el seno del Estado capitalista.

Sería Antonio Gramsci, en sus reflexiones durante el tiempo que pasó en la cárcel italiana víctima del fascismo, quien enarbola una primera teoría marxista sobre la cuestión de la *ideología* y da cuenta del funcionamiento del aparato del Estado para tal función.

Una primera acotación que debemos hacer es la diferencia que tiene con el concepto de *sociedad civil* que enarbola Marx. Mientras que para Marx, como lo hemos visto, la sociedad civil se restringe al ámbito de las interacciones económicas, para Gramsci es más que eso. Esta interpretación nos ayudará a desvelar el papel del Estado en la *hegemonía*.

Señala Gramsci, que existen “[...] dos grandes planos superestructurales: el que puede llamársele la *sociedad civil*, es decir, el conjunto de organismos vulgarmente llamados privados, y el de la *sociedad política o Estado*, que corresponden a la función de *hegemonía* ejercida por el grupo dominante en toda

la sociedad y a la función de dominio directo o de mando que se expresa en el Estado...”³¹.

Como podemos apreciar, coloca el ámbito de la *sociedad civil* en la superestructura (ya no en la estructura económica) y además le otorga la función de hegemonía de la clase dominante. Y la distingue del Estado (aunque esta se da en su seno y en el aparato del Estado), para diferenciar el papel coercitivo, por un lado, y el ideológico por otro, que presenta el Estado. Es decir que se presentan en la superestructura.

El Estado es para Gramsci, entonces, la suma de la sociedad política más la sociedad civil, es decir “hegemonía acorazada de coacción”.³² Evidentemente, esta hegemonía está en función de clase. La ideología esencial es producida por la clase que detenta el poder político. El Estado sigue siendo, aunque con mayores aristas, un instrumento de clase, producido constantemente.

Poulantzas lo señala así, “A partir del momento en que la unidad de una formación es atribuida a la clase-sujeto, y por ese medio a la ‘conciencia’ de esa clase, el papel de instancia determinante y central del todo social se atribuirá a la concepción global del mundo, cuya productora inmediata sería dicha clase”.³³

Aquí tenemos un primer acercamiento al concepto de *ideología*. Como “concepción global del mundo”, muestra una toma de conciencia de la clase dominante sobre sí misma y su papel en las relaciones sociales de producción y, por lo tanto, de dominación. Esta conciencia de sí misma, hace a esta clase, convertir sus intereses particulares en intereses generales, organizando el conjunto de la sociedad de acuerdo a estos.

Gramsci refuerza estos dichos describiéndola como “una concepción del mundo que manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad

³¹ Antonio Gramsci; *Cultura y Literatura*, selección de Jordi Solé-Tura, Ediciones Península, 1972, Barcelona, p. 35.

³² Antonio Gramsci; *Antología*, selección de Manuel Sacristán, Akal, España, 2013, p. 261.

³³ Nicos Poulantzas, *Poder político...*, op. cit, p. 257.

económica, en todas las manifestaciones de vida intelectual y colectiva” y le asigna finalmente, el elemento de *cohesión* como su problema principal, “ese problema fundamental [el de la concepción del mundo] es de conservar la unidad ideológica de todo el bloque social, en el que esta ideología actúa como argamasa y elemento de unificación”³⁴.

Ahora bien, retomando la *sociedad civil*, puesto que esta es en el campo en el que se desarrolla la ideología, condensa los campos de acción (superestructurales) en el que se da el dominio de clase. En este sentido, según Hugues Portelli, esta puede ser considerada en tres aspectos: 1) como ideología de la clase dirigente, en tanto abarca todas las ramas de la ideología; 2) como concepción del mundo difundida en todas las capas sociales con distintos grados cualitativos tales como la filosofía, la religión, el sentido común y el folklore y; 3) como dirección ideológica de la sociedad. Es decir, como *estructura ideológica y el material ideológico*³⁵.

Como ideología de la clase dirigente, nos refiere a una presencia absoluta de la concepción del mundo dominante en todas las áreas, desde las ciencias hasta el arte. Esta misma, es difundida en toda la sociedad; no obstante, no es homogénea. A saber, tiene distintos grados de desarrollo en distintos estratos sociales. Gramsci identificó a la filosofía, como la concepción más elaborada, y en los estratos más bajos al “sentido común”, la religión y el folklore³⁶.

La conexión que hay entre estas, señala Gramsci, es que “La filosofía es un orden intelectual... la religión es un elemento disgregado del sentido común. Por lo demás, sentido común es un nombre colectivo, como religión; no existe en un sentido común solo, sino que también es un producto y devenir histórico”³⁷.

³⁴ Antonio Gramsci; *¿Qué es la cultura popular?* Selección de Justo Serna y Anacleto Pons, Universitat de València, España, 2011, p. 54.

³⁵ Hugues Portelli; *Gramsci y el Bloque Histórico*, ed. Siglo XXI, México, 1982, pp. 18-19.

³⁶ *Íbid.*, p. 20.

³⁷ Antonio Gramsci, *Antología*, op. cit., p. 328.

La acción de aparente libertad entre la elección de una filosofía o concepción del mundo es, sin embargo, un hecho político, fruto de relaciones de dominación. En este sentido Gramsci se pregunta si esta elección es intelectual o es más compleja y cuál es la verdadera concepción del mundo. Su respuesta será que esta filosofía real está contenida en la *práctica política* de las clases sociales. Sin embargo, cuando la conducta no es independiente y autónoma, por razones de sumisión y subordinación intelectuales, toma y sigue una visión del mundo “prestada”. De esto, que no se pueda separar a la filosofía, ni ningún otro estrato, de la política³⁸.

En la medida en que la ideología abarca un gran número de áreas en donde convergen distintas posturas, pero donde se impone la de la clase dominante, es necesario que la sociedad civil, el lugar donde ocurre esto, posea medios para expandir la hegemonía de la clase dominante. Estos *medios*, que lo mismo van de lo público a lo privado, han sido analizados y tuvieron la relevancia que le correspondía a partir de los estudios de Gramsci.

Gramsci, concibe el nombre de *estructura ideológica* a esta organización de la clase dirigente destinada a mantener, defender y desarrollar el frente teórico e ideológico. Y señala tres principalmente: la iglesia, la organización escolar y los organismos de prensa³⁹.

Althusser viene a completar este cuadro y nos da una explicación en relación con la senda que hemos seguido hasta este momento. Al igual que Gramsci, y basado en él, aseveraría que el Estado, además de su función como ente represivo, tiene una función de carácter ideológico. Y para darle explicación a esto, hace una diferencia entre los *aparatos represivos del Estado* y los *aparatos ideológicos del Estado*. Estos últimos son el medio por el cual se expande la ideología.

Mientras que los aparatos represivos de Estado competen al gobierno, la administración, el ejército, la policía, las prisiones, etc., los aparatos ideológicos son

³⁸ *Íbid.*, p. 239.

³⁹ HughesPortelli, *op. cit.*, p.20.

“[...] cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas”; y propone, además de las señaladas por Gramsci, la “[...] familiar, jurídico, político (el sistema político del cual forman parte los distintos partidos), sindical, cultural (literatura, artes, deportes, etc.)”⁴⁰.

De momento, no analizaremos cada uno de estas *estructuras ideológicas* (Gramsci), y *aparatos ideológicos de Estado* (Althusser). Nos basta con su señalamiento en tanto que confirman y visibilizan la expansión de las actividades y funciones del Estado, más allá de la escala represiva y que lo involucran además en la expansión de la ideología de la clase dominante. Tampoco nos referiremos indistintamente con ambos conceptos al hacer referencia de esta función del Estado. Argüiremos que son *medios* y entenderemos que se refieren a los instrumentos, instituciones y aparatos en la *sociedad civil* encargados de expandir al resto de la sociedad la ideología de la clase dominante y concretar así su hegemonía.

Ahora bien, de estas reflexiones sobre la *sociedad civil*, contemplando a los autores que hemos señalado, nos lleva también a otra conclusión igualmente importante que nos será funcional: esto es el de la *conquista del poder también se hace en el campo ideológico*.

Mientras que en Marx, Engels y Lenin, la revolución, y con ello la emancipación del proletariado, implica la destrucción completa del Estado burgués y sus aparatos de forma violenta, Gramsci y teóricos sucesivos, asumen la conquista de la sociedad civil como indispensable para la liberación del proletariado y el establecimiento de una nueva clase dominante. Es decir, se asumirá que la lucha se hace también en el campo ideológico.

Este vínculo orgánico entre la estructura y la superestructura en el establecimiento de una clase fundamental y que no es más que la reciprocidad en la evolución de, por un lado el campo del desarrollo de las fuerzas productivas del

⁴⁰ Louis Althusser, *op. cit.*, p.,9

modo de producción y; por el otro, el campo de lo ideológico, se refleja en lo que Gramsci denominará los *intelectuales*. Cada clase social que aspira a ser fundamental crea sus intelectuales para cohesionar su dominio.

Gramsci lo expone así:

Todo grupo social, al nacer en el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, crea a la vez, orgánicamente, una o más capas intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de sus propias funciones, no sólo en el ámbito económico sino también en el social y político: el empresario capitalista crea junto a él, al técnico de la industria, al especialista en economía política, al organizador de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etc”⁴¹.

La lucha por el poder del Estado implica, como lo vemos, un frente también de construcción ideológica. En esta esfera, como en la económica, hay tensiones entre grupos y clases sociales, incluso de la misma clase por la detentación del poder. Lo económico, lo político y lo ideológico discurren en un campo de lucha, donde no hay que olvidar que convergen en unidades orgánicas entre ellas, mismas que le dan cohesión al Estado capitalista actual.

La esfera ideológica es, por tanto, el lugar donde se muestra la *hegemonía* de la clase dominante y, por tanto las contradicciones y luchas de clase. Althusser advierte este conflicto, y señala además la especificidad del campo ideológico en la lucha por el *poder* que, como explicaría Gramsci un proceso similar en los *intelectuales orgánicos y tradicionales*, se encuentra ante el conflicto de eliminar las rémoras del aparato ideológico superado que de hecho coexisten y generan tensiones. Althusser indica:

[...] los aparatos ideológicos de Estado pueden no sólo ser *objeto*, sino también *lugar* de la lucha de clases, y a menudo de formas encarnizadas de lucha de clases. La clase (o la alianza de clases) en el poder no puede imponer su ley en los aparatos ideológicos de Estado tan fácilmente como en el aparato (represivo) de Estado, no sólo porque las antiguas clases dominantes pueden conservar en

⁴¹ Antonio Gramsci, Cultura y literatura, *op. cit.*, p. 27.

ellos posiciones fuertes durante mucho tiempo, sino además porque la resistencia de las clases explotadas puede encontrar el medio y la ocasión de expresarse en ellos, ya sea utilizando las contradicciones existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha”⁴².

Esto pone de relieve lo anteriormente señalado y da paso al siguiente punto en nuestra caracterización del Estado: el problema de las clases sociales y las tensiones en el seno del Estado capitalista. El Estado capitalista es un Estado de luchas y tensiones entre clases sociales.

1.1.2. Las clases sociales en el Estado capitalista

Al tratar de caracterizar las *clases sociales* se trata de localizar el lugar que ocupan los agentes en el *proceso productivo*. Un primer acercamiento básico lo encontramos en *El Manifiesto*, donde Engels al hacer una acotación aseverará: “Por burguesía se comprende a la clase de los capitalistas modernos, propietarios de los medios de producción social, que emplean el trabajo asalariado. Por proletarios se comprende a la clase de los trabajadores asalariados modernos que, privados de los medios de producción propios, se ven obligados a vender su fuerza de trabajo”⁴³.

Esta caracterización, como podemos observar, depende enteramente de la instancia económica. Para ser más preciso, de la tenencia o no de los *medios* para reproducir la vida, remitiendo así a la organización y a la *división del trabajo*. Sin embargo, más allá de que esta apreciación sea, en efecto, cierta, conviene precisarla y develar las demás instancias que intervienen en la caracterización de las clases sociales.

Para Lenin el problema radica en la diferenciación entre *grandes grupos de hombres* que surge en torno al lugar que ocupan en un sistema de producción históricamente determinado, su relación en torno los medios de producción, su papel en la división social del trabajo y, agrega a lo anterior, la forma en que se distribuyen la renta⁴⁴. Asimismo, de su análisis no escapa la condición de

⁴² Louis Althusser, *op. cit.*, P. 11.

⁴³ Karl Marx y Friedrich Engels, *manifiesto...*, *op. cit.*, p. 26.

⁴⁴ Vladimir I. Lenin; *Obras escogidas*, ed. Progreso, Tomo III, Moscú, 1961, pp. 122-123.

apropiación del trabajo ajeno (inherente a la división del trabajo en el sistema de producción capitalista y en la forma en que se crea la plusvalía), y sobre esto concluirá que “Las clases son grupos humanos, uno de los cuales puede apropiarse el trabajo del otro por ocupar puestos diferentes en un régimen de economía social”⁴⁵.

Sobre esta apreciación de Lenin tenemos un marco más amplio de análisis de las clases sociales. En primera instancia, atendemos a que es resultado de un *sistema de producción históricamente determinado*. Es decir, es parte del devenir histórico y de la organización de los hombres en la esfera del trabajo. En este caso, cada sistema de producción determina las clases sociales que convergen en su seno. La única constante es las contradicciones entre las mismas, de ahí la frase de Marx que sintetiza estos pensamientos: “La historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases”.

También, dependen de la relación en que se encuentran frente a los *medios de producción*, como ya lo hemos señalado, de la propiedad efectiva de los medios para reproducir la vida: Las clases dominantes mantienen el monopolio de los medios de producción, mientras que las subalternas carecen. De esta relación surge también que dependan del papel que desempeñan en la división social del trabajo. A saber, son las distintas funciones que tienen las clases en la producción social: de dirección de la producción, la economía, asuntos públicos, intelectuales, hasta el trabajo manual de transformación de la naturaleza en mercancías. Estas distintas funciones son, efectivamente, fruto de la sociedad antagónica, como Marx señalara:

“El capitalista no es tal capitalista por ser director industrial, sino al revés: es director industrial por ser capitalista. El alto mando sobre la industria se convierte en atributo del capital, como en la época feudal era atributo de la propiedad territorial el alto mando en la guerra y el poder judicial”⁴⁶. Mientras que los obreros, “Al entrar en el proceso de trabajo, son absorbidos por el capital. Como obreros que cooperan

⁴⁵ *Ídem*.

⁴⁶ Karl Marx, *El Capital...*, *op. cit.*, Tomo III, p. 685.

a un resultado, como miembros de un organismo trabajador, no son más que una modalidad especial de existencia del *capital* para el que trabajan”⁴⁷.

La división de clases está presente en toda la vida pública, al grado de subsumir a la lógica de la clase fundamental los estamentos de la vida social, apareciendo así en todas las estructuras del modo de producción. Surge necesario entonces, pasar de los análisis por separado de algún rasgo de las clases sociales, como el puramente económico, a considerarlos todos en tanto función de unidad orgánica.

En efecto, como arguye Poulantzas, “[el problema de las clases sociales se refiere] al *conjunto de las estructuras* de un modo de producción y de una formación social, y a *las relaciones que mantienen ahí* los diversos niveles... todo ocurre como si las clases sociales fuesen *efecto de un conjunto de estructuras y sus relaciones*”. Es decir, en cada una de las instancias una clase social puede identificarse, ya sea el económico, político o ideológico. Así, “[...] la definición de una clase *como tal* y su captación en el concepto correspondiente se refiere al conjunto de los niveles cuyo efecto es”.⁴⁸

Las clases sociales serán entonces un *efecto* global de las *estructuras* en el dominio de las *relaciones sociales*, no sólo económicas. Sin embargo, estas no son por sí mismas o representan las clases sociales. No obstante, tienen por *efecto*, en tanto relaciones sociales y en su nivel específico (económico, político, ideológico) la distribución en clases sociales de los agentes que son sus portadores. Por lo tanto, para captarlas teóricamente es necesario el vínculo de las *relaciones sociales* con las estructuras del modo de producción⁴⁹.

Lo anterior nos da un marco en el momento de identificar si un grupo social, un *grupo de hombres* con intereses y condiciones en torno al proceso de producción propios entre ellos puede constituirse o considerársele teóricamente como una

⁴⁷ *Ídem*.

⁴⁸ Nicos Poulantzas; Poder político..., *op. cit.*, p. 69.

⁴⁹ Véase *Íbid.*, pp. 69-74.

clase social distinta. Esta caracterización, como vemos, traspasa la sola presencia dentro de la esfera económica.

En este sentido, conviene señalar las apreciaciones de Poulantzas, quien asevera que “[...] una clase no puede ser considerada como clase diferente y autónoma-como fuerza social- en el seno de una formación social, más que cuando su relación con las relaciones sociales de producción, su existencia económica, se refleja en los otros niveles por una *presencia* específica”⁵⁰.

En esta acepción, Poulantzas señala una *presencia específica* en los niveles político e ideológico que den cuenta de la existencia económica y como tal de una clase. Al poner especial énfasis en este sentido, hemos de señalarlo como el criterio de definición. Así lo describe: “[...] [es] el hecho de que, el reflejo del lugar en el proceso de producción sobre los otros niveles, constituye un *elemento nuevo*, que no puede insertarse en el marco típico que los niveles presentarían sin ese elemento”⁵¹.

Para ejemplificar este punto, toma como análisis la clase de los campesinos parcelarios como clase distinta durante la coyuntura del gobierno de Napoleón III en Francia, y descrito por Marx en el *18 brumario de Luis Bonaparte*. Marx, al preguntarse por si configuraban específicamente una clase social arguye, en primer momento, que no lo son en tanto sus intereses no crea entre ellos ninguna organización política. Evidentemente Marx reafirma su posición de *clase para sí*, negando la existencia de la misma puesto que no pasan a la acción del reconocimiento y por lo tanto de la lucha política.

Sin embargo, advierte Poulantzas, en la coyuntura específica el bonapartismo, existe como clase los campesinos parcelarios aunque no posean, en el Segundo Imperio, ni organización política ni ideología. Y argumenta que su lugar en el proceso de producción se refleja en el nivel de las estructuras políticas, por el fenómeno histórico del bonapartismo, que no habría existido sin los campesinos

⁵⁰ *Íbid.*, pp. 90-91.

⁵¹ *Íbid.*, p. 90.

parcelarios. Es decir, en este tránsito histórico específico, los campesinos parcelarios son la forma particular del Estado bonapartista, y al imbricarse en la esfera de lo político (por este mismo hecho), son de hecho una clase social autónoma⁵².

El elemento *nuevo* que podemos constatar, no es más que el reflejo de la instancia económica, en este caso el campesino parcelario, en la instancia política, es decir en el Estado, a través de sistemas normativos, políticos e ideológicos que dieron forma y cohesión en el Estado bonapartista.

Como podemos constatar, y regresando a Lenin, las clases son la expresión del devenir histórico en determinado grado de desarrollo. E.P. Thompson hace hincapié en este sentido al analizar la formación de la clase obrera en Inglaterra, en donde observa cómo a través del desarrollo de las fuerzas productivas, surgen determinadas expresiones en la organización política, social y cultural, misma que va desarrollando la formación de las clases sociales.

Thompson observará: “[...] la energía del vapor y la fábrica de algodones era igual a la nueva clase obrera. Se veía a los instrumentos físicos de la producción dando lugar, de forma directa y más o menos compulsiva, a nuevas relaciones sociales, institucionales y formas culturales”⁵³.

Sin embargo, esto constituye sólo una parte de la formación de la clase social. A saber, tanto para Marx, Lenin, Thompson, y a diferencia de Poulantzas, la clase social se va desarrollando también en el campo de la praxis. La praxis es fundamental para el reconocimiento de los intereses de las mismas y, por lo tanto, de los objetivos de su *lucha política*. A saber, Marx primeramente lo señala así:

Las condiciones económicas transformaron primero a la masa de la población del país en trabajadores. La dominación del capital ha creado a esta masa una situación común, intereses comunes. Así pues, esta masa es ya una clase con respecto al capital, pero aún no es una clase para sí. En la lucha... esta masa se

⁵² Véase Poulantzas, *op. cit.*, pp. 91-92.

⁵³ E.P. Thompson; *Obras esenciales*. Crítica, Barcelona, 2002, p. 23.

une, se constituye como clase para sí. Los intereses que defiende se convierten en intereses de clase. Pero la lucha de clases contra clase es una lucha política⁵⁴.

Estas aseveraciones han sido catalogadas por algunos estudios (como los de Poulantzas) de “sobre político”⁵⁵ en tanto que reduce el problema de las clases, en cuanto actor-sujeto, en el nivel político únicamente, donde habrá adquirido esta conciencia de clase. Sin embargo, E.P. Thompson revira aseverando que más bien se trata de una incomprensión de los textos de Marx sobre la interpretación de una conciencia de clase (y la crítica hacia la misma), puesto que esto implicaría pensar a las clases como una *cosa* con existencia real y, al asumir esto, se puede deducir qué conciencia puede tener esta cosa. Critica el develar la conciencia de clase no tal como es, sino como debería ser, como un error de orden metodológico.⁵⁶

Prosiguiendo con nuestro orden de ideas, el mismo Thompson es claro en la impronta de la *práctica política*

Para expresarlo claramente: las clases no existen como entidades separadas, que miran en derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan a luchar. Por el contrario, las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinantes (*crucialmente, pero no exclusivamente en relaciones de producción*); experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de la lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre últimas, no las primeras fases del proceso histórico⁵⁷.

Estas clases, si bien determinadas por su componente económico y su correspondencia en las instancias que dan unidad a la totalidad, no han adquirido una conciencia del lugar que ocupan por sí mismas y de una manera inmediata. Será la propia experiencia, sobre todo al someterse a la explotación y en la

⁵⁴ Karl Marx, *Miseria de la filosofía*, op. cit., p. 45.

⁵⁵ Véase Nicos Poulantzas, *Poder político y clases sociales...*, op.cit., p. 86.

⁵⁶ Véase E.P. Thompson, op. cit., pp. 8-12.

⁵⁷ E.P. Thompson; *Tradición, Revuelta y Conciencia de Clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, Crítica, 1984 p. 228.

interacción misma con otros compañeros, y más aún, en la lucha misma contra estas condiciones, que desarrollen esta conciencia.

A diferencia de Luckacs, para quien la toma de conciencia sería el punto de partida para comenzar la lucha de la emancipación, Thompson asevera que es más bien este mismo proceso de lucha el que dota a los obreros, en cada determinado momento, de una conciencia de clase. Y también es cierto que, como todo proceso humano, convive con sus virtudes, aciertos y contradicciones, muchas de las veces dada como una estocada por el tiempo mismo.

Observemos, una vez más en el desarrollo de la clase obrera en Inglaterra, este proceso mediante el cual la clase ya constituida de obreros, comienza a desarrollar una conciencia a partir de los medios que tienen al alcance, conciencia misma que madurará y desarrollarán más adelante:

[En el siglo XIX] Las ciudades e incluso los pueblos bullían con la energía desplegada por los autodidactas. Una vez aprendidas las técnicas elementales de la lectura y la escritura, los peones, artesanos, tenderos, oficinistas y maestros de escuela procedían a instruirse, ya fuese individualmente o en grupos... allí y allá los líderes radicales locales, tejedores, libreros, sastres, acumularían estantes llenos de periódicos radicales y aprenderían cómo manejar los Blue Books parlamentarios; los trabajadores analfabetos irían, sin embargo, cada semana a una taberna en la que se leyese en voz alta y se discutiese el editorial de Cobbet.

De este modo los obreros se formaron una imagen de la organización de la sociedad a partir de su propia experiencia y con la ayuda de su educación desigual y a duras penas conseguida, que era, sobre todo, una imagen política. Aprendieron a contemplar sus propias vidas como una parte de una historia general del conflicto entre, por una parte, las 'clases industriales', imprecisamente definidas, y por otra la Cámara de los Comunes, no reformada. Desde 1830 hacia adelante maduró una conciencia de clase...⁵⁸.

Ahora bien, como fruto del proceso histórico, y de los elementos que hemos ya descrito para caracterizar a las clases sociales, se desprende también la

⁵⁸ E.P. Thompson; *Obra esencial, op. cit.*, p. 93.

coexistencia de varios modos de producción (o las rémoras de los mismos) en el seno de las formaciones sociales y que implica la coexistencia también, en el plano de la lucha de clases, de varias clases y fracciones de clases.

Las clases no constituyen un ente homogéneo, sino más bien, un campo donde las fracciones de estas mismas se disputan por la hegemonía. En el Estado capitalista, Poulantzas asevera que "[...]“la burguesía se presenta constitutivamente fraccionada en fracciones de clase. Mas algunas de estas fracciones pueden señalarse ya al nivel económico de la construcción y la reproducción del capital: burguesía industrial, comercial y financiera, etc.”⁵⁹.

Es decir, dentro de las mismas clases, como en el caso de la burguesía en el modo de producción capitalista, conviven formas distintas de existencia del mismo capital, en términos económicos, como el capital industrial, el financiero, etc., que en determinado momento del modo de producción capitalista tienen mayor o menor presencia o importancia, integrados por grupos específicos de capitalistas que por lo mismo ejercen mayor o menor poder, pero que todos juntos crean lo que denominaremos *bloque de poder*. Este, se concibe como “[...] la unidad contradictoria particular de las clases sociales o fracciones de clase dominantes, en su relación con una forma particular del Estado capitalista”⁶⁰.

Dentro de este *bloque de poder* existe una *fracción hegemónica*. Esto tiene obviamente consecuencias en la dominación del conjunto de la sociedad y en el nivel político. Porque, “Puede comprobarse que la función de hegemonía en el bloque en el poder [de la fracción hegemónica] y la función de hegemonía respecto de las clases dominadas se concentran por regla general en una misma clase o fracción”.⁶¹ De esto se desprende, también, una diferencia entre la “hegemonía” según se aplique al bloque del poder dominante, o al resto de la formación social. La primera, reposa sobre el lugar de explotación que éstas detentan en el proceso

⁵⁹ Nicos Poulantzas; *Clases sociales y alianzas por el poder*, Zero Editores, México, 1973, p. 28.

⁶⁰ Nicos Poulantzas, *Poder político...*, *op. cit.* p. 303.

⁶¹ *Ibid.*, p.310.

de producción; la segunda, depende de la función ideológica de la fracción hegemónica⁶².

Políticamente, esto significa que es siempre la clase o fracción hegemónica la que tiene el poder del Estado. En la instancia política, el Estado tiene la función de la unidad política de las clases sociales, las instaura como clases dominantes. Este, tiene una aparente autonomía relativa respecto a las fracciones de clases, lo que le permite esta función. Finalmente, expande en los intereses generales incluso dentro de la clase burguesa misma, la visión de la fracción hegemónica, y más aún, frente al resto de la formación social⁶³.

Todo este recorrido nos ha hecho retornar al punto de que partimos: la cuestión de la función del Estado. Ahora, una vez analizadas las clases sociales, su caracterización, evolución, contradicciones y pugnas dentro de su seno, nos lleva una vez más a ver el Estado como la condensación y expresión de la lucha de clases (y de fracciones de clases en el mismo bloque de poder), las cuales pugnan por el poder del Estado y de los aparatos de Estado, lugar en donde ejercen efectivamente su dominación, tanto en términos coercitivos, como en la creación de una sociedad civil que corresponda a la ideología de esta clase social hegemónica.

El Estado es un hecho histórico, cambiante, como lo son las sociedades, entenderlo y estudiarlo así impide perdernos en pretensiones como otorgarle una teoría o entendimiento general. No hay que perder, sin duda, los elementos que hemos reflexionado hasta ahora, ya que dan cuenta de la lucha y dominación.

1.2. Función social de la Educación

Hemos confirmado hasta ahora la función del Estado capitalista y sus distintas instancias como un problema que nos remite a la lucha entre clases y fracciones de clase por la hegemonía. Hemos identificado también los medios mediante los cuales expande la ideología de la clase dominante al entero de la formación social, siendo lo que Gramsci llamó las estructuras ideológicas o a la que Althusser

⁶² Véase en Poulantzas, *Poder político...*, op. cit., p. 110.

⁶³ Véase Nicos Poulantzas, *Estado, poder...*, op. cit., pp., 152-153.

denominó los aparatos ideológicos del Estado. En ambos casos, identificaron dentro del Estado un medio o una estructura mediante la cual se genera un consenso en torno a una visión del mundo.

Como vimos anteriormente, Gramsci identificó la naturaleza de esta estructura ideológica. Y afirmó que “Todo lo que influye o puede influir sobre la opinión pública directa o indirectamente compete [como medios por los que se propaga la ideología]: a las bibliotecas, las escuelas, los círculos y clubs de diferentes clases, hasta la arquitectura, a la disposición de las calles y los nombres de las mismas”⁶⁴.

La educación, podríamos señalar *a priori*, sería el medio por excelencia por el cual se propaga la ideología, formando parte de la instancia ideológica. Sin embargo, al ocupar un lugar dentro de las instancias que conforman al capitalismo, su función puede adquirir diversos sentidos y matices (Ver cuadro 1), teniendo una imbricación directa con el resto de las instancias. Es, por la misma razón, que debemos analizarla en su funcionamiento práctico, develando cómo ha sido interpretada y, principalmente, usada en el largo tránsito de la sociedad de clases capitalista.

1.2.1. Educación, trabajo e ideología

La Revolución Industrial en el siglo XIX, trajo consigo un desarrollo de las fuerzas productivas que cambió el modo de producir: la manufactura dio paso a la gran industria y con ello la división social del trabajo experimentó una reestructuración, agregándose a la escala productiva fuerza de trabajo antes no necesaria, como la de mujeres y niños.

Esta reestructuración de la división del trabajo, al introducir una nueva dinámica en la esfera de producción, creó así mismo un espacio nuevo en donde se concentró la fuerza de trabajo y que, de la misma manera, reestructuró la organización de las sociedades en torno a esta nueva forma de acumulación: la

⁶⁴ Antonio Gramsci; *La alternativa pedagógica*, Fontamara, México, 1989, p. 98.

fábrica. A propósito, E.P. Thompson, nos pinta el paisaje cuyos óleos grises dominó la escala cromática de la Inglaterra de la Revolución Industrial: “La imagen que domina nuestra reconstrucción visual de la Revolución Industrial es la ‘sombria fábrica satánica’. En parte porque es una imagen visual dramática: los edificios parecidos a cuarteles, las grandes chimeneas, los niños trabajando en las fábricas, los chanclos y pañoletas, las viviendas arracimadas en torno a las fábricas como si estas las hubieran parido”⁶⁵.

Precisamente en el ámbito fabril se sucedieron cruentos enfrentamientos entre el trabajo y el capital por la mejora de las condiciones laborales. Como expone Marx, el Estado inglés forzado por esta pugna desarrolla un conjunto de legislaciones relacionadas con normas sanitarias y educativas con carácter universal dentro de las fábricas inglesas.

En materia de educación, las leyes fabriles, marcaron la obligatoriedad de la misma a los niños que trabajaban en las fábricas. Marx señala que “Aunque tomadas en conjunto, las cláusulas educativas de la ley fabril son mezquinas, proclaman la enseñanza como condición obligatoria del trabajo”⁶⁶. Un reporte señalado por este mismo autor fechado el del 31 de octubre de 1861 al respecto apunta, “Conforme a la ley fabril inglesa, los padres no pueden enviar a las fábricas controladas a los niños menores de 14 años sin hacer que al mismo tiempo se les imparta enseñanza elemental. El fabricante es responsable del cumplimiento de la ley”.⁶⁷

A primera instancia, podría argumentarse que se trata de una normativa encaminada en la protección de los niños, al obligar a los empresarios a reducir el tiempo que estos pasaban en las fábricas para dedicarle el tiempo a los estudios. Y en efecto, significó una reacción por parte de una capa de la burguesía industrial que así lo miró, haciendo alusión a la imposibilidad del Estado para entrometerse en los asuntos de orden particular, contraviniendo el dogma liberal del *laize faire*.

⁶⁵ H.P. Thompson *obra esencial, op. cit.*, p. 12.

⁶⁶ Karl Marx, *El capital...*, *op.cit.*, tomo II, p. 588.

⁶⁷ *Reporst 31 october 1865*, en K. Marx, *Ídem*.

Sin embargo, un grupo de ellos vieron la posibilidad de controlar el tipo de educación que recibirían los obreros y el tiempo que pasarían dentro de las fábricas. Así, improvisaron escuelas en la fábrica para cumplir con esta regulación.

Esto, según Roberto Elisalde logró que “[...] los patrones legitimaran las decisiones del Estado y sacaban un doble provecho de la fuerza de trabajo infantil. Cumplían sus estudios primarios y a la vez continuarían realizando tareas en sus talleres.” Consecuentemente, “[...] los patrones comenzaron a crear en sus propias fábricas ámbitos dedicados a la enseñanza y... se constituirían como responsables de la escolarización de los pequeños obreros”⁶⁸.

El campo de enseñanza y de disciplinamiento, se tornó en la esfera misma de la producción. Los empresarios, no solamente decidían la enseñanza y su contenido, sino que inauguraron para este momento la subsunción del sistema educativo a la lógica de la acumulación y de la fábrica, lo cual no pudo ser, por menos, bastante perjudicial para los niños y jóvenes. Como podemos observar, estas medidas sólo legitimaron el trabajo infantil, necesario para esta etapa del desarrollo de las fábricas, y la educación fue una forma de disimular esta terrible explotación, sirviendo, además, como formadora de nuevos obreros en ese ámbito específico, con saberes muy lejos de lo que podamos llamar holísticos y humanistas.

Posteriormente, los cambios en la forma de producción, ya en el siglo XX, requirieron de

[...] la existencia de trabajadores con particular calificación y situados fuera de la línea de montaje; [estos serían] los encargados del diseño de los productos, de la programación... Por ello, las propias empresas crearon en esta etapa una serie de propuestas de organización educativa técnica para los diferentes niveles de formación, tanto para los estratos de dirección, como para el conjunto de los trabajadores”⁶⁹.

⁶⁸ Roberto Elisalde; “Notas sobre la estrategia del capital y el trabajo en el campo educativo” en Raúl Mandrini (director); *Anuario del Instituto de estudios histórico sociales*, num. 22, 2007, Buenos Aires, pp. 429-430.

⁶⁹ *Ibid*, pp. 433-434.

Como lo vimos anteriormente con la figura del Estado, la evolución en el desarrollo de las fuerzas productivas y la división del trabajo, requieren una evolución en el mismo grado, orgánicamente, de la escala superestructural, dispuesta en favor del correcto funcionamiento de la acumulación capitalista en este momento. *Ergo, que surjan multiplicidades de labores y espacios donde el capital se reproduzca, es normal a la lógica de este sistema y que la educación acompañe este proceso, es una de sus funciones.*

Para entender mejor lo antes mencionado, la categoría gramsciana de los intelectuales en el seno del dominio de clase en el Estado. Como recordamos, estos, creados por la clase hegemónica, dotan de homogeneidad y conciencia de sus propias funciones, no sólo en el ámbito económico sino también en el social y político. Es decir, son los técnicos, maestros, abogados, ministros, ingenieros, diputados etc. en cuya participación dentro del Estado existe una correspondencia con las necesidades e intereses del bloque dominante, subsumidos por una parte a la lógica de esta clase, y al mismo tiempo encargada de dotar de cohesión y sobre todo expandir la ideología al resto de la formación social.

Dado que los intelectuales se desarrollan en las distintas instancias del Estado, es natural una especialización de sus funciones y una multiplicación de las mismas según el grado de desarrollo y complejidad de la formación social correspondiente. *La educación y la estructura material por donde se imparte, la escuela, cumple aquí una función relacionada con la hegemonía. A saber,*

[...] es el instrumento para formar los intelectuales de las diversas categorías. La complejidad de la función intelectual en los diferentes Estados puede medirse objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto más extendida es el área escolar y cuanto más numerosos son los grados verticales de la escuela, más complejo es el mundo cultural, la civilización de un determinado Estado”⁷⁰.

De estos señalamientos, podemos observar una cierta división del trabajo en el ámbito de los intelectuales, enunciada en última instancia por la división social

⁷⁰ Antonio Gramsci, *cultura y literatura, op. cit.*, p. 33.

del trabajo resultante del desarrollo de las fuerzas productivas y de los intereses de las clases hegemónicas, como ya lo señalábamos anteriormente, no sólo en la escala productiva, sino que compete también a las instancias político e ideológicas que dan cohesión al Estado. En consonancia con el proceso industrializador que normalmente señala el grado de desarrollo de un país, la multiplicidad y complejidad de las categorías de los intelectuales, define también el grado de desarrollo y expansión de la hegemonía en un país.

Los sistemas educativos reproducen esta división, en tanto que las actividades prácticas y la división del trabajo han tendido, como lo observamos a complejizarse más. Toda actividad práctica promueve la creación de una escuela; basados en esto, se entiende la aparición de escuelas técnicas, para la especialización de la clase trabajadora en alguna actividad productiva, y escuelas donde preparan a las clases dirigentes y especialistas en grados más elevados. Aquí dejamos claro que *la educación es un tema que compete e interesa a todas las clases sociales, la diferencia radica en qué clase de educación es por la que las clases pugnan.*

Para Roberto Elisalde, esto corresponde a una estrategia del capital, la cual llevó a la generación de un doble proceso:

“Por una parte, la descalificación de los trabajadores y la imposibilidad de obtener una formación integral, generando conocimientos aislados y por el otro, la capacitación según las necesidades empresariales, a través del desarrollo de propuestas educativas que acompañen...las modificaciones tecnológicas, el proceso de fragmentación y la funcionalidad laboral”⁷¹.

Por ejemplo, Gramsci nos da muestras de la división de la educación en la Italia de principios del siglo XX. Señala una división entre escuela clásica y profesional. La primera, para las clases dominantes y los intelectuales; la segunda, para las clases instrumentales. El desarrollo de las fuerzas productivas, creó la necesidad de que la escuela profesional derivara en escuela técnica, lo cual “[...]”

⁷¹ Roberto Elisalde, *op. cit.*, p. 434.

puso en discusión el principio mismo de la orientación humanista de la cultura general, fundada por la tradición greco romana”⁷².

Similares observaciones realiza Althusser. Para él, la educación reviste una función en dos sentidos, el material y el ideológico. Estas dos son, sin embargo, orgánicas, como nos lo ha demostrado Gramsci. Según Althusser, “[...] la fuerza de trabajo debe ser ‘competente’, es decir apta para el proceso de producción. El desarrollo de las fuerzas productivas... determina que la fuerza de trabajo debe ser calificada y por lo tanto reproducida como tal”. Y el lugar donde se asegura esta reproducción no es ya “[...] en el lugar de trabajo, sino, cada vez más, por medio del sistema educativo capitalista.”⁷³

Pero al mismo tiempo, en la instancia ideológica

[...] en las escuelas se aprenden las reglas del buen uso, es decir, de las convivencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está ‘destinado’ a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo, y en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase⁷⁴.

Posteriormente, el grado de desarrollo de la organización obrera y la formulación de sus intereses en programas políticos, conformó un contrapeso a la lógica de la acumulación del capital en la instancia de la producción y se extendió a las demás instancias donde el trabajo y el capital se reconocieron como contrarias y enarbolaron cada una de estas clases sus proyectos específicos. La educación, un campo de enorme trascendencia como lo hemos visto, es también escenario de estas disputas.

Sin embargo, antes de llegar a estas aseveraciones, debemos hacer un breve recorrido sobre el papel que juegan las clases sociales en los sistemas educativos y de qué forma estos se nos revelan y muestran su carácter.

⁷² *Ídem.*, p. 50.

⁷³ Louis Althusser, *op. cit.*, p. 3.

⁷⁴ *Ídem.*

1.2.2. Educación, intersección entre trabajo y capital

Algunos estudios sobre la relación entre educación, trabajo y capital, han denunciado el carácter discriminador de la educación con respecto a la clase trabajadora, reforzando los planteamientos sobre la educación como un campo donde se ejerce la dominación y la reproducción del sistema, unidireccionalmente.

En este orden de ideas podemos mencionar las investigaciones de Iván Ilich. En su célebre obra la *sociedad desescolarizada* critica la adopción por parte de los países subdesarrollados principalmente, de sistemas escolarizados y obligatorios de enseñanza cuyos currículos y extensión en años, margina a las clases más desfavorecidas restringiéndoles el acceso a niveles cada vez más altos. A saber, señala que

[...] el ciudadano medio define una educación adecuada según las pautas estadounidenses, aun cuando la posibilidad de lograr esa prolongada escolarización esté restringida a una diminuta minoría. [las sociedades] han sido ya 'escolarizadas' para sentirse inferiores respecto del que tiene mejor escolaridad. Su fanatismo en favor de la escuela hace posible explotarlos por partida doble: permite aumentar la asignación de fondos públicos para la educación de unos pocos y aumentar la aceptación del control social de parte de la mayoría⁷⁵.

Así, los sistemas educativos devienen en dadores de funciones sociales claramente divididas en las clases sociales que lo integran, y determinado en última instancia por el nivel de instrucción. "El aprender es con frecuencia el resultado de una instrucción, pero el ser elegido para una función o categoría en el mercado del trabajo depende cada vez más sólo del tiempo que se ha asistido a un centro de instrucción"⁷⁶.

A semejantes conclusiones llegan Bowles y Gintis, en su obra *La instrucción escolar en la América capitalista*, nos señala Tadeu Da Silva. En la misma aseveran que es en el campo educativo en donde se adquiere el aprendizaje de las aptitudes

⁷⁵ Ivan Ilich; *La sociedad desescolarizada*, Tierra del sur, Argentina, 2000, pp 13-14.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 18.

necesarias para desarrollarse correctamente en cuanto a la división social del trabajo. La escuela contribuye a esto a través de su currículo al reflejar las relaciones sociales del puesto de trabajo. “Es pues, a través de una correspondencia entre las relaciones sociales de la escuela y las relaciones sociales del puesto de trabajo que la educación contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción de la sociedad capitalista”⁷⁷.

Todas estas investigaciones refuerzan lo escrito anteriormente. Sin embargo, en la actualidad la función de la educación se ha tornado más compleja, en tanto que aparentemente existe un mayor acceso a la educación y las luchas sociales han devenido en conquistas históricas en este campo. De esta manera se ha alcanzado una educación pública, gratuita y laica en casi todos los niveles. Ver a la educación en su ámbito discriminador y de dominación sin ningún otro matiz, es perdernos del resto del cuadro en donde la organización obrera trata también de hacerse paso a través de pincelazos en la memoria histórica.

El campo de la educación se desarrolla el dominio de las clases hegemónicas como nos lo menciona Gramsci, Althusser, es cierto. Pero también es cierto que al igual que en el Estado, las clases sociales se enfrentan en ese espacio, y la clase trabajadora ha contado históricamente con sus proyectos y visiones de la educación. Pasemos a abordar el otro “jugador” en el conflicto entre trabajo y capital: los trabajadores.

1.2.3. Organización obrera y saberes obreros en la educación

La propiedad privada de los medios de producción, señala Marx, enajena al hombre. Es decir, vuelve a su actividad productiva, al fruto de su trabajo e incluso a su ser genérico como algo ajeno a él, que no le pertenece. Esta acción aleja cada vez más

⁷⁷ Tadeu Da silva, *Documento de identidad, una introducción a las teorías del currículo*, ed. Auténtica, Belo Horizonte, 1999, p. 20.

al hombre de los saberes productivos y, por lo tanto, de la conquista de la autogestión obrera y de sus proyectos de clase⁷⁸.

En el campo de la producción y su espacio específico, la fábrica, la división social del trabajo que en ella se desarrolló marcó un antes y un después en los saberes productivos. A saber, la manufactura y los talleres del capitalismo naciente, requerían de un conocimiento total de los productores sobre el proceso productivo en el que se generaba la mercancía y con ello el plusvalor. Posteriormente, el desarrollo de las fuerzas productivas después de la Revolución Industrial, inauguró un proceso de descalificación sobre el trabajo y una mayor enajenación sobre el fruto del mismo.

Se condenó así al trabajador a la superespecialización en ramas de la actividad industrial y de las prosiguientes necesidades del modelo de acumulación en donde existió, como lo vimos, un esfuerzo de los empresarios por restar control de la producción a los obreros, encontrando su correlato en el campo educativo.

De la misma manera, el proceso de *subsunción real del trabajo a la lógica del capital*, esto es, la adopción de la obtención de la plusvalía relativa como un proceso inherente al trabajo y objetivo del mismo, coadyuvó a un mayor disciplinamiento y descalificación de los trabajadores.

Frente a este proceso, en el seno de la clase trabajadora, se han elaborado resistencias cuya táctica se centran en la *revalorización* del proletariado. O dicho de otro modo, la revalorización de los saberes del trabajo, oponiéndose así a las estrategias del capital antes mencionadas.

El concepto de *autovalorización* es diseñado y estudiado por el italiano Antonio Negri en la segunda mitad del siglo XX, años donde se dieron en Italia expresiones de autonomía obrera⁷⁹. En palabras del propio Neri, la *autovalorización*

⁷⁸ Véase K. Marx, *Manuscritos económicos filosóficos*, Grijalbo, México, 1976, pp. 35-45.

⁷⁹ Abraham Rubin; "La autovalorización en Negri como respuesta a la subsunción real de la sociedad en el capital", en *Revista Nómadas Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, Num. 2, Vol. 22, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2009, p. 22.

consiste en “[...] poner ‘el alma en el trabajo’, en interpretar la parte positiva y radicalmente alternativa al rechazo del trabajo”⁸⁰.

El rechazo al trabajo es una de las banderas de la organización obrera en la Italia de la década de 1970. Como parte de la revalorización, existe en la multiplicación del trabajo socialmente útil para la reproducción proletaria. Dicho de otro modo, opone los valores de uso, frente a la subsunción real del trabajo al capital, dotándolo de otro sentido (social). “La autovalorización obrera [es] la que hace que el capital y el Estado vayan haciendo concesiones y... la historia siga adelante en un proceso de conquista de lo privado para retornarlo a lo público, lo colectivo, lo originario, el comunismo: y esto se hace bajo la forma del antagonismo, del contrapoder”⁸¹.

Esto significa, entre otras cosas, acciones directas, como sabotaje, huelgas, etc. Es reapropiación del trabajo y negación del trabajo productivo (el que produce plusvalía) que se extiende más allá del terreno productivo, y que en el mismo sentido, se instala en los planos políticos e ideológicos, edificando el *saber obrero*. En este proceso, Roberto Elisalde nos señala que:

Los trabajadores asumen la enormidad del desafío para llegar a organizar espacios formativos ‘orgánicos al trabajo’, creando alternativas diferenciadas sustancialmente de las tradicionales. Estos planteos son parte de la lucha por acceder a la constitución de saberes propios, que los preparen para la autogestión obrera. Esto significó crear condiciones necesarias para adquirir competencias técnico-profesionales y de formación integral, necesarias para la acción independiente⁸².

Aunque no es un proceso de autonomía obrera, echemos un vistazo a las escuelas politécnicas surgidas al triunfo de la Revolución de Octubre que dieron paso a la Unión Soviética. Esta muestra la misma necesidad de instrucción de la clase trabajadora en el proceso del trabajo, pero ya no subsumida a la lógica del capital, sino como una necesidad de la emergencia del Estado socialista.

⁸⁰ Antonio Negri; *Los libros de la autonomía obrera*, Akal, Madrid, 2004, p. 16

⁸¹ Abraham Rubin; *op. cit.*, p. 3.

⁸² Roberto Elisalde; *op. cit.*, p. 235.

Observemos también, algunos ejemplos concretos donde los saberes obreros y la oposición a la educación capitalista se ponen de manifiesto en la praxis de experiencias concretas, tanto de extracción obrera, como campesina y popular.

Pedagogía socialista, Krúpskaya y Pistrak: educación laboral y escuela del trabajo

En la primera etapa pos revolución de octubre, la pedagoga marxista y compañera de Lenin, Nadezhda Krúpskaya, apelaba por la conjugación de la enseñanza con el trabajo productivo. Veremos aquí una actitud distinta frente al saber del proceso de producción. A saber, “Krúpskaya subraya que el trabajo de los adolescentes no debe ser monótono y mecánico, pues un trabajo así enerva. Hace falta otra forma de trabajo fabril en el que durante varios años de aprendizaje el adolescente cumpla no solamente una faena mecánica, sino una serie de faenas de complejidad siempre mayor, pasando de un taller a otro y estudiando la producción en su conjunto”⁸³.

Por otro lado, es concebida también esta educación como trabajo socialmente útil, en tanto que su contenido insta a los escolares en la construcción del socialismo. “[...] el trabajo socialmente útil de los escolares debe verse orgánicamente en el plan general de la edificación socialista... El trabajo socialmente útil tiene ante todo un objetivo educativo: educar a los adolescentes como activistas sociales”⁸⁴.

En este sentido, el trabajo socialmente útil se divisa como un trabajo en colectivo para la construcción del socialismo, cuyos requerimientos en su especificidad, precisaba de una socialización del saber obrero, en cuya currículum, entremezclaba la enseñanza formal con el trabajo productivo, como un vínculo orgánico.

Por su parte, Mikhaylovich Pistrak, continuó la obra de Krúpskaya, siendo su contribución pedagógica clave en la construcción del sistema educativo soviético. Su obra más conocida es *Fundamentos de la escuela del trabajo*, en donde

⁸³ Nadezhda Krúpskaya; *La educación laboral y la enseñanza*, Editorial Progreso, Moscú, 1986, p. 16.

⁸⁴ *Ibid*, p. 18.

desarrolla y caracteriza su concepción en torno al vínculo entre educación y trabajo en el contexto del socialismo. En el texto, a manera de arenga Pistrak asevera: “¿Qué tipo de hombre en la etapa revolucionaria en que vivimos actualmente exige de nosotros la sociedad? A la pregunta podemos darle la siguiente respuesta: la fase en que vivimos es una época de lucha y de construcción que se hace de abajo hacia arriba, y que sólo será posible y benéfica en la medida en que cada miembro de la sociedad comprenda claramente lo que es preciso construir y cómo”⁸⁵.

Los supuestos bajo los que se rige la escuela del trabajo en Pistrak son los siguientes:

- + Aptitud para trabajar colectivamente y para encontrar espacio en un trabajo colectivo.
- + Aptitud para analizar cada problema nuevo como organizador.
- + Aptitud para crear las formas más eficaces de organización
- + El trabajo, cualquier trabajo es una base excelente de educación. Gracias al trabajo el hombre se vuelve disciplinado Y organizado: es necesario enseñar el amor y la estima por el trabajo en general.
- + El trabajo eleva al hombre y le trae alegría; educa el sentimiento colectivista, ennoblece al hombre y es por eso que el trabajo manual es un precioso medio de educación”⁸⁶.

Al igual que Krúpskaya, visualiza a la educación como un elemento de identidad socialista, cuya función es, principalmente, ayudar en la construcción del Estado soviético. Sin embargo, a diferencia de sus contemporáneos, Pistrak desarrolla una pedagogía en donde la forma y la estructura de la escuela es una variable que juega un papel determinante en la elaboración del nuevo sistema educativo, haciéndola coherente con “ [...] los nuevos objetivos de formación de

⁸⁵ Moisey Pistrak; *Fundamentos de la escuela del trabajo*, Colectivo pedagógico Región Zamora, Madrid, 2016, p.1.

⁸⁶ *Ídem*.

ciudadanos capaces de participar activamente en el proceso de construcción de la nueva sociedad”⁸⁷.

El trabajo y la actividad productiva es el referente de la escuela del trabajo. Al considerar que la educación es más compleja que el proceso de enseñanza, se revalorizan los conocimientos obreros en el campo de la producción y su interrelación con la enseñanza. Asimismo, señala que la escuela está directamente vinculada con los sucesos de la vida social; no es ajena a los cambios y actúa en consecuencia, utilizando como método el materialismo histórico y dialéctico y “subraya el carácter de la formación científico y teórica y la acción transformadora: ‘sin teoría pedagógica revolucionaria, no hay práctica pedagógica revolucionaria’”⁸⁸.

Ahora bien, frente a la enajenación del proceso del trabajo que analizábamos anteriormente como un efecto de la propiedad privada e incorporado a la educación desde la óptica del capital, el trabajo en Pistrak toma otra acepción, lejos de su transmutación como productor de valores de cambio, tiene una implicación social. Nos señala:

No es el trabajo en sí, el trabajo abstracto, como si dotado de una virtud educativa natural e independiente de su valor social, que debe ser la base para la enseñanza del mundo del trabajo manual... Podemos extraer una tesis fundamental de todo lo que se ha dicho, el trabajo en la escuela no puede ser concebido sin tener en cuenta los objetivos generales de la educación... En primer lugar debemos tener en cuenta el hecho de que ni el trabajo ni el conocimiento son fines en sí mismos. Teniendo en cuenta estos objetivos, definiremos el trabajo como una participación activa en la construcción social dentro y fuera de la escuela, y la ciencia como práctica generalizada y sistemática que guía esta actividad por completo, de modo que cada uno pueda ocupar el lugar que le corresponde”⁸⁹.

⁸⁷ Rosalie Salene; *Fundamentos de la escuela del trabajo*, Colectivo Pedagógico Región Zamora, Madrid, 2016, p. 1.

⁸⁸ Fernando José Martins; “Mst, pistrak y la escuela del trabajo”, en Martins, Fernando (2013), en Roberto Elisalde (comp.); *Encuentro de saberes*, num. 2, 2013, Buenos Aires, p 7.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 9.

Otro elemento a destacar en la escuela del trabajo es el relacionado con la praxis como una manera de incidir en las necesidades sociales. Para este cometido, es indispensable la apropiación de los saberes productivos y de la ciencia por parte de los estudiantes y también de una auto organización de los mismos.

Precisamente la auto organización de los estudiantes es un pilar del proceso pedagógico. Esto sería para Pistrak una transformación histórica en el núcleo de la escuela: que los estudiantes participaran de forma autónoma, colectiva, creativa en los procesos de estudio y organización de la escuela conllevaba a una educación efectiva para la participación social clara y activa⁹⁰. En otras palabras, formar activistas sociales a través de la praxis política desde la escuela, como argüía Krúpszka.

La experiencia pedagógica de la Unión Soviética, sobre todo durante los años primeros al triunfo de la Revolución de Octubre, constituyen un enorme referente para la lucha de la clase trabajadora en el ámbito de la educación. Sus teóricos, como Piztrak, Krúpszka, Makarenko, etc., vislumbraron la necesidad de introducir los saberes productivos en el proceso de enseñanza que, si bien surgió como una necesidad en la construcción del Estado socialista, *opone frente a la lógica capitalista de descalificación y su correlato en el campo educativo, una autovalorización obrera cuyo proyecto educativo incidiera en la realidad social.*

En la actualidad su influencia se puede corroborar en distintos movimientos sociales que han emprendido proyectos alternativos de educación, los cuales veremos más adelante.

La experiencia mexicana

⁹⁰ Por auto organización entenderemos “la constitución de los colectivos infantiles o juveniles a partir de la necesidad de realizar determinadas acciones prácticas, que podían comenzar con la preocupación de garantizar la higiene de la escuela, de llegar a la participación efectiva en el Consejo Escolar, ayudando a elaborar los planos de la vida escolar. O sea, la autoorganización de los niños no debe ser vista como un juego más, sino como una necesidad, una ocupación seria de quién está encargado de responsabilidades sentidas y comprendidas.” Rosalie Salene, *op. cit.*, p. 4.

Nuestro país tiene un largo recorrido en la conformación de un sistema educativo que, a la par de Latinoamérica, buscó consolidar el Estado y dar forma a la sociedad. En este tenor, es indispensable asumir una crítica hacia el positivismo que, derrocada la gerencia de la iglesia sobre la educación, se consolidó más allá de un ordenamiento ideológico, sino que tocó todos los aspectos de la sociedad y la cultura, especialmente durante el Porfiriato.

Durante este periodo, “[...] la escuela [fue] un espacio aristocrático e individualista. Esencialmente urbano, que marginaba a las comunidades campesinas e indígenas, para quienes la educación era mucho más que un bien inalcanzable”⁹¹. Y su contenido perseguía el objetivo de generar los intelectuales orgánicos que, embelezados por el contenido del gobierno “orden y progreso”, mantuvieran en el poder a Porfirio Díaz, además de comenzar los esfuerzos por consolidar los sentimientos nacionalistas y con ello alcanzar el progreso.

No obstante, en estos años aparecieron diversos emprendimientos de corte socialista y anarquista que pondrían a la educación en el centro de la discusión. Uno de ellos es el grupo formado por el socialista griego Plotino Rhodakanaty, junto a Juan Mata Rivera, Hermenegildo Villavicencio y Santiago Villanueva, quienes se agruparon en La Social, y que en el pueblo de Chalco fundarían la Escuela del Rayo y del Socialismo o Escuela Moderna y Libre. En este lugar, “crearon una colonia agrícola comunal, mediante una educación anarco-fourerista de niños, jóvenes y peones del lugar”⁹².

Posteriormente, los años que antecedieron a la Revolución Mexicana vieron nacer el accionar de diversos intelectuales que se enfrentaron al poder dictatorial enarbolando las causas de las clases populares. Entre ellos destacan los hermanos Flores Magón, que su militancia los llevó a ser parte del Partido Liberal Mexicano, así como participar y fundar diversas publicaciones de crítica hacia el régimen, como

⁹¹ Martin Acri; “La educación popular en México: luchas, resistencias y experiencias pedagógicas contrahegemónicas”, en R. Elisalde, *Historia de la educación popular...*, op. cit., p. 211.

⁹² *Ibid*, p. 217

el *Regeneración* o el *hijo del Ahuizote*, e involucrarse en las grandes huelgas del periodo, como la de Cananea y Río Blanco.

Bajo los Clubes Liberales, organizaron conferencias, fundaron bibliotecas y se preocuparon por la instrucción de los obreros. El pensamiento de Ricardo Flores Magón acerca de la educación es una crítica a la función de la misma como una cohesionadora de las instancias que sostienen al régimen y de expande la ideología del mismo. Al respecto, señalará en el periódico *Regeneración* que

Las escuelas oficiales educan al pueblo en el sentido de hacer de cada hombre un sustento del sistema actual... [en las escuelas] se enseña al niño a admirar la destreza con que algunos hombres saben sacar provecho del sudor y la fatiga de sus semejantes, para convertirse en reyes del acero, del petróleo y de otras cosas. En la escuela se enseña al niño que el ahorro y la laboriosidad son el origen de las grandes fortunas de esos Cresos modernos que dejan boquiabiertos a los imbéciles, cuando la experiencia demuestra que sólo las malas artes, la violencia y el crimen pueden acumular riquezas en las manos de un hombre⁹³.

En oposición, subrayará la necesidad de los trabajadores de disputar el espacio de la educación y que sean ellos quienes al proponer su contenido la hagan efectivamente suya: “La educación de las masas, para que sea verdaderamente provechosa y vaya de acuerdo con las conquistas que ha logrado el pensamiento humano, es preciso que esté a cargo de los trabajadores, esto es, que ellos la costeen y sugieran los programas educacionales”⁹⁴.

Por otra parte, mientras se desarrollaba la lucha armada, en 1912 se fundó la Casa del Obrero Mundial, bajo la organización de grupos anarco sindicalistas. Al poco tiempo fundaron su periódico llamado *Luz, Periódico Obrero Libertario*, y se plantearían el reto de fundar una escuela de corte racionalista donde ofrecerían clases gratuitas. Al respecto, Martin Acri advierte lo siguiente:

Las clases gratuitas atrajeron al proletariado, y pronto la Casa se convirtió en un centro de estudios que tenía cursos de modelado, higiene personal, arquitectura, química, aritmética, taquigrafía, geometría, cosmografía, física, inglés, español,

⁹³ Ricardo Flores Magón, “La Cadena de los Libres”, en *Periódico Regeneración*, México, 1910.

⁹⁴ *Ídem*.

música, composición literaria, oratoria, historia y enseñanza de oficios. Al mismo tiempo, añadió clases vespertinas de filosofía, economía y sindicalismo los días jueves y domingos, un hecho relevante que llevó a la COM a convertirse en una especie de universidad popular.⁹⁵

Estas ideas, así como las grandes reivindicaciones de los caudillos de la Revolución como Zapata, tuvieron una gran influencia en la consolidación del Estado mexicano al término de la misma. La Constitución Mexicana, de 1917, recogería muchos de estos ideales y se convertiría en una de las cartas magnas más progresistas del planeta, y la educación se colocaría como un eje rector para la construcción de este Estado que, si bien no sería aquél Estado obrero y popular con el que soñaban algunos revolucionarios, tiene mucho que ofrecernos en cuanto al carácter social de algunas de sus normas.

En cuanto a la educación, se consagró como libre, gratuita y laica. En el artículo tercero, se señaló que “La enseñanza es libre; pero será laica la que se de en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares”⁹⁶. Y establece su carácter popular, pues “la constitución de 1917 abre la posibilidad de educación para todos, estableciendo las obligaciones de los diferentes estados de la Federación y de los municipios de contribuir al gasto educativo y de brindar un servicio público a toda la población de manera coordinada en toda la República”⁹⁷.

En este momento surgirán personajes como José Vasconcelos quien será el constructor del sistema educativo mexicano contemporáneo, así como el encargado de generar la ideología del México pos revolucionario, fuertemente anclado en la herencia prehispánica y en un marcado nacionalismo.

⁹⁵ Martin Acri, *op. cit.*, pp. 228-229.

⁹⁶ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917.

⁹⁷ José Juárez y Sonia Comboni; “La constitución de 1917 y su influencia en la educación nacional contemporánea”, en *Revista Argumentos*, año 29, núm. 82, UAM, México, 2016, p. 50.

A través de la creación de la Secretaría de Instrucción Pública, llevaría escuelas y alfabetización a todo el país y dotó a la Secretaría de atribuciones en todo el territorio, lo que le permitió dividirlo en tres grandes rubros de la esfera cultural: escuelas, bibliotecas y Bellas Artes, bajo un pensamiento humanista. Señala Vasconcelos:

Bajo el rubro de Escuelas se comprende toda la enseñanza científica y técnica en sus distintas ramas, tanto teóricas como prácticas. La creación de un Departamento especial de Bibliotecas era una necesidad permanente, porque el país vive sin servicio de lectura y sólo el Estado puede crearlos y mantenerlos como un complemento de la escuela: la escuela del adulto y también del joven que no puede inscribirse en la secundaria y la profesional. El Departamento de Bellas Artes tomó a su cargo, partiendo de la enseñanza del canto, el dibujo y la gimnasia en las escuelas, todos los institutos de cultura artística superior, tal como la antigua Academia de Bellas Artes, el Museo Nacional y los Conservatorios de Música⁹⁸.

De la misma manera, impulsó a la Universidad de México, posteriormente Universidad Nacional Autónoma de México, como el proyecto cultural más importante de México y de los más grandes a nivel mundial, dando cobijo a cientos de miles de estudiantes a lo largo de su existencia y su carácter público y popular puede verse reflejado en los murales que la embellecen, como muestra, el mural de David Alfaro Siqueiros que adorna la rectoría y que por título reza: “El pueblo a la universidad y la universidad al pueblo. Por una cultura nacional neohumanista de profundidad universal”.

Encima, corrientes artísticas inauguradas en México en este periodo se sumaron a la tarea titánica de alfabetización política de la sociedad. Nos referimos al muralismo, movimiento único en su tipo y que catapultó a México dentro de las vanguardias artísticas más importantes, teniendo su correlato en movimientos como el futurismo italiano, el expresionismo alemán o en el constructivismo ruso, por nombrar algunos.

⁹⁸ José Vasconcelos citado en Javier Ocampo López, “José Vasconcelos y la educación mexicana”, en *Revista Rhela*, vol. 7, México, 2005, p. 148.

Algunos nombres que destacan, entre los muralistas mexicanos, son José Clemente Orozco, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, Jean Charlot, Fermín Revueltas, Roberto Montenegro, entre otros. Estos, se unieron en torno a la misión que les encomendó Vasconcelos. “El secretario [Vasconcelos] expuso sus ideas acerca de la educación y de la filosofía que debían inspirar su obra, persiguiendo varios objetivos: educar el gusto, transmitir ideas de patriotismo y de orgullo por lo netamente mexicano, fomentar la igualdad social, llegar al fondo del alma del espectador para transformarlo”⁹⁹.

Además del sentido estético que representan estas obras, su impronta pedagógica es también vanguardista. En un país que venía saliendo de una cruenta revolución que dejó un millón de muertos y un tejido social bastante lacerado, amén del atraso educativo y el elevado índice de analfabetismo, las imágenes plasmadas en los murales buscaron educar, de ahí que estas fueran plasmadas no en el espacio “natural” de las obras de arte, el museo, sino en los muros, mismos que cuentan una historia: la historia de la mexicanidad, que es sin duda el producto más importante del muralismo.

Y esto es lo que preocupaba a Vasconcelos en este momento: ¿qué es lo mexicano? De ahí, que una base del muralismo sea la riqueza de las civilizaciones prehispánicas, pero también el encuentro con el mundo europeo, cuya mezcla resulte en la mexicanidad. Posteriormente, el muralismo retrataría temas más políticos, como la desigualdad, la pobreza e incluso se radicalizaría con la militancia comunista de sus principales exponentes, como Diego Rivera y Siquieros, con trabajos en los que plasman la necesidad de una patria socialista para la emancipación del pueblo mexicano y de la humanidad.

Otra experiencia educativa que, desde el Estado se nos muestra como revolucionaria en cuanto a sus contenidos fue la llamada *Escuela Socialista*, impulsada por el General Lázaro Cárdenas y que duró desde 1933 y terminó en 1945, con el declive del cardenismo. Esta se dio mediante la reforma al artículo

⁹⁹ Esperanza Guarrido, “La pintura mural mexicana, su filosofía e intención didáctica”, en Colección de filosofía de la educación, núm.9, Universidad Politécnica Salesiana, 2009, Ecuador, p. 64.

tercero de la constitución, que señaló que: La educación del Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”¹⁰⁰.

Tales transformaciones se daban en consonancia con las políticas progresistas impulsadas por el General, que vieron al fin materializadas muchas de las luchas e ideales de la Revolución, tales como los cambios que se dieron en materia agraria con la repartición de tierras y la creación de la figura ejidal, así como la expropiación petrolera, que significó un avance en la soberanía energética, sin dejar de lado la lucha contra el dogmatismo religioso, sobre todo después de la gran tragedia que significó la Guerra Cristera vivida en sexenios pasados.

En el plano ideológico, podemos identificar la concepción del mundo socialista a través de los libros de texto gratuitos repartidos en las escuelas durante este proyecto (véase Imágenes 1 y 2). Esto nos dará una idea del nivel de conciencia al que se buscaba que los educandos llegaran, que si bien no se trataba de una aspiración por la revolución socialista, sí se destaca por su concepción del mundo desde la óptica de los trabajadores. Por ejemplo, en el libro de lecturas de sexto año encontramos estos capítulos (entre otros) que le dan estructura a los relatos: “Sobre la propiedad”, “Unificación y lucha de los trabajadores”, “Imperialismo y explotación colonial”, “La desocupación, una consecuencia del capitalismo” y; “La guerra imperialista”. Pero también, inculca una serie de valores para fomentar el respeto, la solidaridad y el equilibrio con la naturaleza, lo demuestran así cuentos tales como “La sabiduría infantil”, “El padre que no sabía pegar”, “Una clase de higiene”, “Escuela de luchadores”, “Huelga de trabajadores”.

Más adelante se desarrollarían en el ámbito educativo emprendimientos que vislumbraron a la educación como un espacio de lucha y de convergencia de distintos intereses. Sin embargo, este repaso fue necesario para recordar la

¹⁰⁰ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1934.

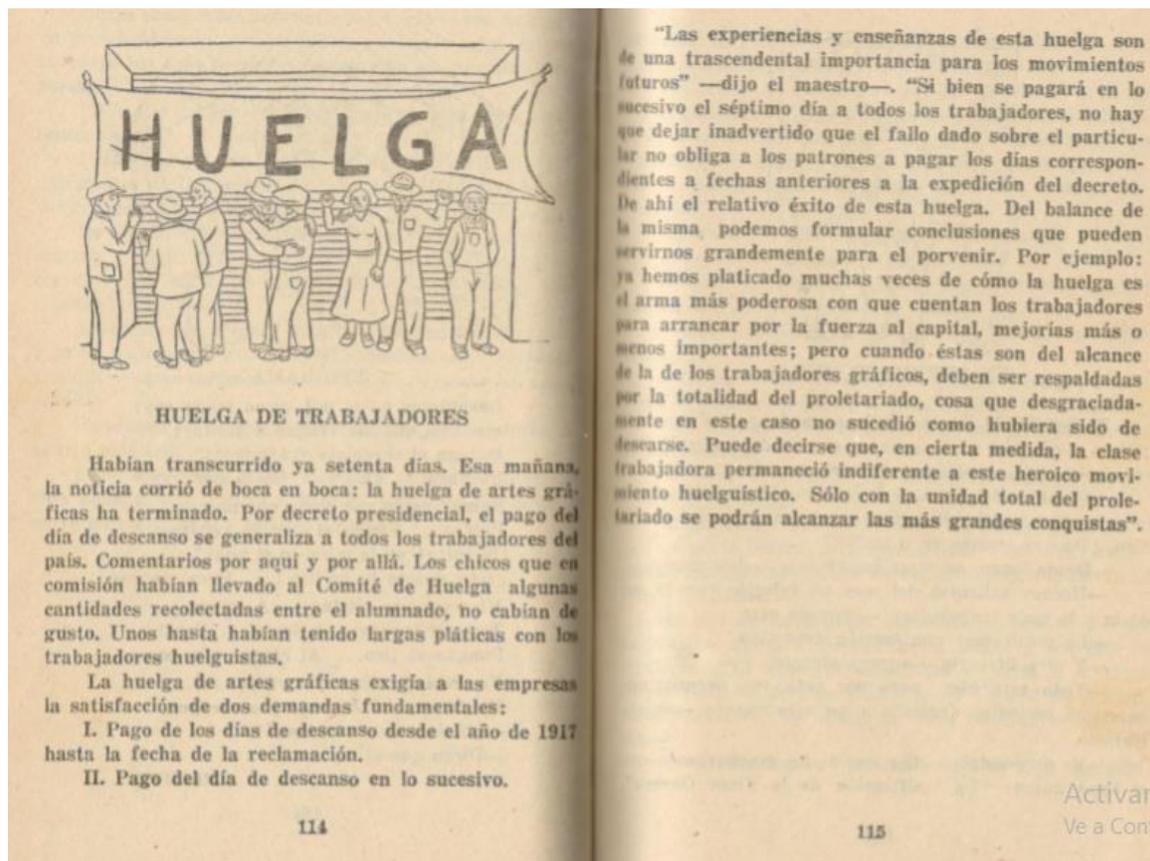
importancia de nuestro país en este tipo de cuestiones y que, seguramente, fue fuente de inspiración para futuras luchas en este y otros terrenos.

Imagen 1. Índice temático de libro de texto gratuito de sexto año repartido durante el proyecto de Educación Socialista”

CAPITULO TERCERO		PÁGS.			PÁGS.
EL HOMBRE Y LA NATURALEZA					
La biblioteca.....	58		Los destructores de máquinas.....	129	
El río y el hombre.....	61		Discurso de Lord Byron en el Parlamento Inglés.....	132	
La sociedad.....	67		La imprenta.....	135	
El nido del águila.....	70		La gaceta.....	137	
Las cataratas del Niágara.....	76		CAPITULO OCTAVO		
CAPITULO CUARTO			IMPERIALISMO Y EXPLOTACION COLONIAL		
DE LA TIERRA			Las monterías.....	139	
Das nubes.....	77		Un corrido.....	142	
Quince de Mayo.—Carta a mi hijo, maestro del campo.....	80		Historia del azúcar.....	144	
Canción de los jóvenes tractoristas.....	82		Hermano Negro.....	149	
CAPITULO QUINTO			Del diario de un pionero.....	152	
SOBRE LA PROPIEDAD			CAPITULO NOVENO		
El derecho del primer ocupante.....	84		Los orígenes de la navegación.....	154	
El hornero.....	87		La esclavitud y la navegación.....	156	
Diálogo entre explotados y explotadores.....	90		La canción del nauta.....	158	
CAPITULO SEXTO			La navegación durante los siglos VIII al XVI.....	159	
UNIFICACION Y LUCHA DE LOS TRABAJADORES			El descubrimiento de la pólvora y la navegación.....	162	
Relato obrero, I.....	93		La lucha por el Polo Sur, I.....	163	
Relato obrero, II.....	97		La lucha por el Polo Sur, II. La partida hacia el Polo.....	169	
Ocho de marzo.....	101		Himal.....	175	
Historia de un zapato, I.....	103		La lucha por el Polo Sur, III. El Polo Sur.....	178	
Historia de un zapato, II.....	106		La lucha por el Polo Sur, IV. El 16 de enero.....	189	
Historia de un zapato, III.....	110		CAPITULO DECIMO		
Epigrama.....	113		LA DESOCUPACION, UNA CONSECUENCIA DEL CAPITALISMO		
Hueiga de trabajadores.....	114		La desocupación, I.....	184	
Un periódico mural.....	116		La desocupación, II.....	185	
La canción del albatros.....	118		La desocupación, III.....	188	
CAPITULO SEPTIMO			La desocupación, IV.....	191	
MAQUINISMO			La desocupación, V.....	194	
La máquina de vapor.....	121		CAPITULO UNDECIMO		
La invención de un niño.....	124		LA GUERRA IMPERIALISTA		
El primer buque de vapor.....	128		Camarada soldado.....	197	
			La guerra imperialista.....	199	
			La madre.....	201	
			Humanidad.....	203	

Fuente: SEP, *Libro de texto 6 año lectura oral*, Secretaría de Educación Pública, México, 1940.

Imagen 2. Cuento “Huelga”, presente en el libro de texto gratuito de sexto año repartido durante el período de la Educación Socialista.



Fuente: SEP, *Libro de texto 6 año lectura oral*, Secretaría de Educación Pública, México, 1940, pp. 114-115.

Las 150 ore, conquista sindical obrera

Otras formas de experiencias en el campo educativo y de organización obrera y saberes tuvieron sus expresiones más notables en países europeos como Italia en la década de 1970. Su importancia radica en que se desarrollaron escuelas propias de los obreros, escuelas fábricas, hasta universidades obreras. “Allí se encuentran elementos que permiten referirnos a una formación de saberes obreros alternativos e incluso la incorporación de temas sobre el control y la autogestión”¹⁰¹.

¹⁰¹ Roberto Elisalde; *op. cit.*, p. 436.

La conquista más notable de los trabajadores italianos fueron las llamadas *150 ore* (150 horas) reconocidas plenamente hasta 1973. Estas, obtenidas principalmente por la lucha del gremio de los trabajadores metalúrgicos, constituían en un derecho de permisos de trabajo de los empleados para ausentarse y acceder a cursos de estudio, el cual constaba de 150 horas en tres años con posibilidad de usarlas en un año si el curso constaba del doble de horas de lo normal¹⁰².

Bajo este tenor surgieron espacios formativos cuya “[...] idea cultivada fue implementar estas innovaciones en el derecho de estudiar dentro de las instituciones educativas (reconocidas por el estado legalmente, y en particular las estructuras de capacitación regionales) que producen cambios en la burocracia escolar tradicional”¹⁰³. Esta transformación fue finalmente resultado de la intervención de los trabajadores en el plano educativo, revalorizando su saber y su lucha frente al empresario.

En el plano ideológico, esto significó también una oportunidad para la clase trabajadora de expandir su lucha y sus concepciones al resto de las ramas industriales y obtener una presencia más fuerte frente al capital. Esta visión obrera se plasma en el texto que encabeza los materiales de estudio utilizadas en las *150 ore* y que nos será muy ilustrativo. A saber:

Las 150 horas son un instrumento en la mano de los trabajadores para construir una cultura al servicio de sus propias necesidades: necesidad de superar las frustraciones en la escuela, necesidad de encontrarse con los compañeros que tienen los mismos problemas, necesidad de situar los problemas en un marco nacional, necesidad de conocer las causas estructurales de la explotación, necesidad de informar a los demás compañeros de la fábrica y el barrio, necesidad de enfrentarse de igual a igual con la cultura de las clases dominantes”¹⁰⁴.

Al igual que en la tradición soviética, la función social de la educación en el movimiento sindical italiano está íntimamente vinculado con la praxis política. De

¹⁰² Giovanni Avonto; *Diritto allo studio*, Fondazioni culturale Vera Nocentini, Torino, 2004.

¹⁰³ *Ídem*.

¹⁰⁴ "Ramón Flecha; "UN Coordinamento FLM Nazionale 150 ore", Citado en Roberto Elisalde; *op. cit*, p. 436.

hecho, surge como necesidad de los trabajadores por garantizar su derecho a la educación y, para explicarse su mundo y sus problemas bajo la ideología obrera.

Estas reivindicaciones marcaron todo un hito al arrancarle al patrón la posibilidad de estudiar y que además se les pagasen las horas dedicadas para este cometido. Y eso no es todo, como arguye Roberto Elisalde, “Los gremios lograron que las 150 *ore de estudio* en sus cursos fueran equivalentes a los cursos de enseñanza primaria o media oficiales, presentándose como un cambio educativo y cultural en la medida que los diseños curriculares eran elaborados por los propios trabajadores, junto con organizaciones de intelectuales afines a sus ideas”¹⁰⁵.

Inmediatamente después, sucesivos gremios replicaron la experiencia y la evaluaron como un gran logro en el campo educativo. Las ideas se fueron propagando por Europa haciendo posible el surgimiento de experiencias de educación alternativa gestionadas por los propios trabajadores¹⁰⁶.

Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MTS)

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MTS) constituye un referente muy importante de lucha de los trabajadores y campesinos en Brasil y América Latina en general, por el nivel de organización y presencia que mantienen, así como por su influencia en la organización de trabajadores y movimientos sociales en la región. Su lucha se remonta hacia la década de 1970 y su componente principal es la presencia de campesinos que reivindican el derecho por la tierra y la reforma agraria.

Su génesis data de la lucha en los estados de centro-sur y de ocupaciones frente al despojo por parte de hacendados hacia comunidades enteras campesinas. Estados como Mato Grosso, Santa Catarina y Sao Paulo participaron activamente de estas protestas. De estas manifestaciones surgió el Movimiento de los

¹⁰⁵ Roberto Elisalde; *op. cit.*, p. 437.

¹⁰⁶ *Ídem*.

Agricultores sin Tierra de la Región Oeste, en Mastro, momento que dio origen a la articulación nacional y posterior gestación del MST.

La consolidación del MST, “[...] corresponde a la búsqueda de formación de un movimiento nacional. Uno de los temas que caracterizó a este movimiento fue el de ‘ocupar, resistir y producir’. Era una consigna que procuraba mostrar la esencia del movimiento a través de la ocupación de tierras improductivas”¹⁰⁷. Posteriormente, en su institucionalización hacia la década de 1990, pasó a consolidarse como un actor pujante en la política brasileña, incorporando temas al debate social como la reforma agraria o la educación.

Es precisamente este último tema el que nos compete en este momento. Pues, según fuentes internas del MST, actualmente congregan 1800 escuelas de enseñanza primaria, conformadas por alrededor de 16,000 niños y jóvenes, 3,900 educadores, 3,000 alfabetizadores y acompañamiento por parte de universidades y de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹⁰⁸.

Al ser un movimiento vasto, los disentimientos y controversias en torno a la forma de organizarse, y en especial en la escuela, varía de territorio en territorio. Algunos, conciben una plena autogestión en las escuelas; en otros, sin embargo, hay un reclamo hacia el Estado porque organice las escuelas públicas y posteriormente sean ellos los que incidan a través de la selección de docentes, diseño de planes de estudio, etc.¹⁰⁹.

Sin embargo, concuerdan en que la educación es imperiosa “en el marco de la búsqueda de la ‘emancipación’ y de la contribución a la formación de un hombre y una mujer nuevos, como la conquista efectiva del ‘derecho’ al conocimiento para

¹⁰⁷ Roberto Elisalde; *Paulo Freire, educación popular, Estado y movimientos sociales*, Biblios, Buenos Aires 2015, p. 101.

¹⁰⁸ *Íbid.*, p. 103.

¹⁰⁹ *Ídem.*

la ‘derrota de la ignorancia’¹¹⁰. Es decir, la educación se circunscribe como una herramienta de liberación cuyo fin ulterior es la construcción de una sociedad *nueva*.

Al igual que los pedagogos de la Unión Soviética que hemos revisado, el proceso educativo implica también una praxis política de los educandos en la transformación de la sociedad. Ellos mismos reconocerán que “Nuestra experiencia de educación, formal e informal, con nuestros niños, jóvenes y adultos, ciertamente ya está contribuyendo a la construcción del hombre nuevo, de la mujer nueva, constructores de una sociedad más justa, fraterna y socialista y liberados de todas las formas de opresión y de explotación”¹¹¹.

El método para lograr los objetivos planteados, radica en los principios pedagógicos esbozados por este movimiento de masas. En ellos, podemos observar una influencia directa de la Escuela del Trabajo y de la autovalorización frente a la enajenación capitalista, así como un apego al método del materialismo dialéctico. A continuación citamos los más importantes:

- Relación entre práctica y teoría.
- Combinación metodológica entre procesos de enseñanza y capacitación.
- La realidad como base de producción de conocimiento.
- Contenidos formativos socialmente útiles.
- Educación para el trabajo y por el trabajo.
- Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos y económicos.
- Auto organización de los estudiantes¹¹².

Como podemos observar a través de estos principios, la organización de la escuela toma distancia de la educación formal capitalista. La relación con la teoría y la práctica, así como la educación por y para el trabajo, supone la implicación de

¹¹⁰ Norma Michi; “Una mirada sobre el movimiento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) y la educación”, en Roberto Elisalde y Marina Ampudia (Coords); *Movimientos sociales y educación*, buenos libros, Buenos Aires, p. 43.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 42.

¹¹² MTS, citado en Fernando José Martins; *MST, Pistrak...*, op. cit., p. 7.

los alumnos en el campo de la esfera productiva y de la vida política del mismo movimiento y de sus comunidades, concientizando, por una parte a los estudiantes, y haciéndolos partícipes de las tomas de decisiones.

El trabajo se relaciona orgánicamente con la enseñanza en su papel de formador, y siempre que sea posible se introduce la práctica laboral en las escuelas. Además, distintos cursos de formación se basan en “la necesidad de formación de cuadros profesionales”¹¹³; es decir, las necesidades de la comunidad generando conocimientos, técnicas y hasta un desarrollo de las fuerzas productivas, con un valor de uso específico. Consta de ejemplo en este respecto, los técnicos agrícolas que son egresados de estas escuelas, así como los cursos de formación técnica que ayudan en el proceso del trabajo y de servicios como la salud y la propia educación.

La educación popular

La educación popular, originalmente conocida como educación libertadora, encuentra sus orígenes en un intenso debate comenzado en la segunda mitad del siglo XX, teniendo al pedagogo brasileño Paulo Freire como uno de sus principales figuras e impulsores. Esta corriente plantea la educación, su contenido y su dirección como un problema de corte político y a la misma, como un instrumento de *liberación* en mano de las clases populares.

Las principales contribuciones de Paulo Freire las podemos encontrar en sus libros *La educación como práctica de la libertad en 1967* y *Pedagogía del oprimido*, en 1968. En las mismas, esbozará una serie de conceptos que describirán a la educación que se opone a la *educación bancaria*: la educación libertadora. Esta surge dentro de un movimiento más amplio que tomó el nombre de *Cultura Popular*.

La cultura popular, nos explica Carlos Rodríguez Brandao, colaborador y amigo de Freire, “buscaba articular arte y ciencia, y pedagogía y política. Recordemos el Teatro del Oprimido... las iniciativas de busca de saberes y

¹¹³ *Íbid.*, p. 10.

creaciones populares ‘venidas del pueblo’... Recordemos las acciones propiamente pedagógicas de los trabajos de cultura popular de los 60, cuyo foco se centró entonces en la alfabetización de adultos... Militantes de la cultura popular”¹¹⁴.

Esta reivindicación de la llamada cultura popular, tuvo también claramente un objetivo político. Uno de los dramas políticos que asolaba a Brasil en esos momentos, y hasta ahora, es el analfabetismo, cuyo tinte político cobraría sentido al momento en que la legislación de aquel país prohibía el derecho del voto a los analfabetas. A estas personas, Paulo Freire comenzó a denominarlos bajo el mote de los “oprimidos”¹¹⁵.

El carácter de clase al que principalmente se dirigió Freire fue a los trabajadores agrícolas y a los campesinos, marginados por los aparatos estatales y relegados a la precariedad salarial, social y cultural, despojados de todo derecho político al ser analfabetas. Así, creó un método de alfabetización masiva que posibilitaba que “... a la vez que las personas adquirían la cultura escrita, comprendían críticamente la realidad y se reconocían como sujetos que podían transformarla”¹¹⁶.

Es justamente de esta reflexión que surge la idea de la educación para la libertad. Entendamos libertad en términos de *emancipación* de la subsunción y enajenación del capital, de la marginalidad social y cultural y de la elaboración de contenidos propios para transformar esta realidad. Una vez más, vemos el carácter crítico del sentido educativo del que Pistrak y Krúpszka habrían elaborado años atrás. La praxis política iría de la mano, como indisoluble a la educación, en el proceso de enseñanza.

La educación capitalista, denuncia la educación popular, se reviste de un manto de dominación que todo lo recubre, cegando a quien mora debajo de su velo.

¹¹⁴ Carlos Rodríguez Brandao; “Educación popular antes y ahora”, en R. Elisalde (coord.); *Encuentro...*, op. cit., p.5.

¹¹⁵ Javier Ocampo López; “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, en *Revista historia de la educación latinoamericana*, num. 10, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia, 2008, p. 67.

¹¹⁶ Alfonso Torres Carrillo; *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*; Biblos, Buenos Aires, 2016, p. 20.

Las escuelas, reproducen estas relaciones de dominación y al mismo tiempo esparcen la ideología de la clase dominante, como lo hemos señalado con anterioridad. No obstante, una educación liberadora "... debe servir para que educadores y educandos sean más humanos al actuar juntos para transformar las condiciones que hacen posible dicha opresión. Ello exige leer y colocarse críticamente frente a su mundo y actuar para transformarlo; así, a través del diálogo en torno a dicha praxis transformadora, educandos y educadores se hacen sujetos"¹¹⁷.

Freire identifica en el ámbito de la reproducción de la hegemonía capitalista, la llamada educación bancaria. Como instrumento o estructura ideológica, esta cumple la función de, no sólo reproducir la ideología de las clases dominantes, sino excluir a los sujetos llamados "marginados".

En la educación bancaria, señala Freire, "el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es 'llenar' a los educandos de los contenidos de su narración"¹¹⁸. Esta unilateralidad de la voz de la enseñanza va acompañada por un relato de los hechos desvinculado de la totalidad del fenómeno, descontextualizado y forzado a su aprehensión a base de memorización y repetición. De ello, nace su carácter acrítico, irreflexivo y alienante.

El fin último de la educación bancaria, como reconocerá Freire es un reflejo de las necesidades de la clase dominante. "[...] lo que pretenden los opresores 'es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime'. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación"¹¹⁹. La educación liberadora rompe con este esquema de dominación al transitar de las contradicciones entre educadores y educandos a la conciliación de los mismos, de tal manera que ambos se conviertan simultáneamente en educadores y educandos¹²⁰.

¹¹⁷ *Íbid.*, p. 20.

¹¹⁸ Paulo Freire; *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, 2 ed., México, 2005, p. 77.

¹¹⁹ *Ídem.*, p. 81.

¹²⁰ Véase *Íbid.*, p. 79.

La educación popular, sin embargo, debemos concebirla más allá de la figura de Freire. Es decir, las ideas no son solamente de quien las enarbó, sino de quien las lleva a la práctica. La práctica política de la educación liberadora, al radicalizarse y expandirse como una pedagogía revolucionaria en los emprendimientos emancipadores de Latinoamérica hacia 1970, se corona con el mote con el que finalmente la conoceremos: Popular.

Esta caracterización de “popular” obedece a que asumió como sus coautores y destinatarios “... los sujetos singulares, colectivos y comunitarios, ‘las diferentes fuentes del pueblo’ y, de manera más concreta, a estas personas como ‘clases’, o como una ‘clase social’, al pensarlas y buscar dialogar con ellas como creadores, autores y actores de formas y sistemas de prácticas, saberes, y sociabilidades diversas y culturalmente diferente de ellos”¹²¹.

Finalmente, comenzó a asumir, en torno a su organización y concepción propia, un carácter pluricultural, cuya labor es articular a los distintos grupos sociales que reivindican y trabajan en torno a la educación popular, sobre todo al ponerse en práctica dentro de comunidades que reivindican sus aspectos identitarios como formadores de lo social y de su organización política, como las comunidades indígenas, o grupos más o menos amplios dentro de la clase trabajadora y campesina, así como de colectivos estudiantiles, maestros y militantes sociales.

¹²¹ Carlos Rodríguez Brandao, *op. cit.*, p. 6.

Cuadro 1. Función de la educación

Instancia	Función
Como parte de la superestructura...	Acompaña la evolución del desarrollo de las fuerzas productivas y la división del trabajo que esta trae consigo, así como de los cambios en el proceso de producción y acumulación.
Como parte de la estructura ideológica...	Expande la ideología de la clase dominante mediante los sistemas educativos oficiales; crea los intelectuales orgánicos encargados de expandir la ideología.
Como instancia de la unidad...	Confiere unidad y homogeneidad al resto de las instancias
Como instancia de lucha de clases...	Enfrenta a las clases antagónicas en la estructuración de sistemas educativos acordes a sus intereses.

Fuente: Elaboración propia

1.3. La educación en el bloque de poder neoliberal

1.3.1. Ideología neoliberal

El neoliberalismo se inscribe dentro de una fase de acumulación capitalista la cual es la hegemónica hasta nuestros días. Al ser fruto de un reacomodo de las fuerzas de la burguesía en el orden económico internacional, representa también una visión específica del bloque de poder surgido de esta disputa, con actores internacionales específicos y un medio de expansión. Al respecto, Edmundo Hernández-Vela nos asevera lo siguiente:

El neoliberalismo es la modalidad imperante en casi todo el orbe del capitalismo moderno, y su globalización es una táctica promovida e impulsada por Estados Unidos, seguida por los países capitalistas desarrollados, tendiente a hacer más segura y eficiente la explotación de los recursos naturales y humano mundiales por medio de la readecuación de la división internacional del hombre, el trabajo, los bienes, los capitales, los medios de producción y de sus beneficios¹²².

Esta contribución de la Escuela Mexicana de Pensamiento Político Internacional identifica efectivamente la cuestión del neoliberalismo. Como arguye la misma, el neoliberalismo significó un reordenamiento de la división internacional del trabajo y, por ende, del rol que habrían de cumplir los distintos países en el proceso de acumulación capitalista, caracterizado principalmente por un mejor control y acceso a los recursos naturales y a la fuerza de trabajo. En otras palabras, es el abaratamiento de los costos de producción a partir del control de los recursos naturales y la *súper explotación de la fuerza del trabajo* para generar tasas de ganancia extraordinaria.

Naturalmente, esta expansión del neoliberalismo, a manos principalmente de Estados Unidos, ha tenido sus expresiones más tangibles en la pobreza y la desigualdad. Hernández-Vela se refiere a este diciendo que “[...] sólo ha incrementado las inequidades e injusticias, ampliando explosivamente el dominio de la pobreza, la marginación y hasta la exclusión, produciendo unos cuantos nuevos

¹²² Edmundo Hernández-Vela; *Enciclopedia de Relaciones Internacionales*, Ed. Porrúa, México, 2013, pp. 3021 y 3022.

ricos entre oportunistas audaces y enriqueciendo aún más a grandes empresarios voraces e insaciables”¹²³.

Con esta definición nos bastaría para comprender la magnitud del fenómeno. Sin embargo, es necesario remitirnos a sus fuentes de elaboración propias sobre todo para entender al neoliberalismo en su dimensión filosófica e ideológica, la cual nos dará pauta para un mejor entendimiento de sus políticas.

La teoría neoclásica hace su aparición en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial y centra el núcleo de sus críticas hacia las políticas económicas keynesianas y el socialismo, siendo el austriaco Hayek su principal elaborador,

Con la intención de darle mayor consistencia teórica y más promoción a su pensamiento, el austrohúngaro (Hayek) convocó del 1 al 1º de abril de 1947 a un grupo de 36 intelectuales, filósofos, historiadores y economistas que compartían su orientación ideológica y política en un encuentro en Suiza del que se derivaría posteriormente la Sociedad Mont-Pélerin. Entre los principales participantes en dicho encuentro, se pueden ubicar a Milton Friedman, Karl Popper, Michael Polany, Ludwig von Mises, Lionel Robbins... entre otros¹²⁴.

Herederero del pensamiento liberal del siglo XVIII, Hayek esboza sus nociones en torno a la economía teniendo como eje rector la *libertad*. La misma, arguye, consiste en aquél “estado en virtud del cual un hombre no se halla sujeto a coacción derivada de la voluntad arbitraria de otros u otros... la independencia frente a la voluntad arbitraria de un tercero”¹²⁵. Además, contiene como condiciones esenciales “la protección legal, la inmunidad ante el arresto arbitrario, la libertad de contratación y la libertad de movimiento”¹²⁶.

¹²³ *Ídem*.

¹²⁴ Samuel Sosa; “Otro mundo es posible: crítica al pensamiento neoliberal y su visión universalista y lineal de las relaciones internacionales y el sistema mundial” en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, UNAM, año LVII, enero-abril de 2012, p. 60.

¹²⁵ Jorge Millas; “La concepción de la libertad-poder de Friedrich von Hayek”, en *Araucaria, revista Iberoamericana de filosofía, política, humanidades y relaciones internacionales*, Vol. 1, núm. 2, Universidad de Sevilla, España, 1999, p. 193.

¹²⁶ Hayek citado en Germán Gutiérrez; *Ética y economía en Adam Smith y Friedrich Hayek*, Universidad Iberoamericana, México, 1998, p. 264.

Evidentemente, la libertad y la “voluntad arbitraria de un tercero”, hacen referencia a la libertad del mercado para efectuar efectivamente el *laissez faire*, *laissez passer* (dejar hacer, dejar pasar) de Adam Smith, sin la opresión o voluntad de un sujeto o actor regulador, tal como el Estado. Es decir, la libertad de mercado, es una condición necesaria de la libertad en general, y cualquier acto que buque regular las interacciones económicas, proteger algún sector estratégico de las mismas, o restringirlas, realiza una afrenta contra la libertad del individuo.

La economía planificada sería el equivalente del acto de coacción sobre la libertad. Su contrario, es la *competencia*, instrumento que garantiza la igualdad y el desarrollo del individuo. Ambos, competencia y libertad individual forman un binomio indisoluble y funcionan como un referente de la organización social. Así lo describe Hayek,

La argumentación liberal defiende el mejor uso posible de las fuerzas de la competencia como medio para coordinar los esfuerzo humanos... Se basa en la convicción de que allí donde pueda crearse una competencia efectiva, ésta es la mejor guía para conducir los esfuerzos individuales... [el liberalismo económico] considera superior la competencia, no sólo porque en la mayor parte de las circunstancias es el método más eficiente conocido, sino, más aún, porque es el único método que permite a nuestras actividades ajustarse a las de cada uno de los demás sin intervención coercitiva o arbitraria de la autoridad¹²⁷.

Posteriormente, hacia la década de 1960 y especialmente tras la crisis de las potencias capitalistas en el año de 1970, la cual analizaremos con mayor atención más adelante, en términos de política económica, el bloque de poder neoliberal desplaza a las políticas del Estado benefactor y al keynesianismo retomando las ideas del liberalismo de Hayek, esta vez siendo Milton Friedman, de la Universidad de Chicago, su principal teórico, y Margaret Thatcher y Ronald Reagan los políticos encargados de hegemonizarla.

Para Milton Friedman, al igual que sus antecesores, la causa de la crisis en que se hallaba sumergida la economía se debía al intervencionismo estatal y a la

¹²⁷ Friedrich Hayek; *Caminos de servidumbre*, Unión Editorial, España, 2008, pp. 70-71.

tendencia estatizadora en que se encontraba el capitalismo. Por ejemplo, en el caso de Estados Unidos, afirma Friedman, la expansión del gobierno en la economía durante los años que sucedieron al *Nuevo Trato* de F. D. Roosevelt, ha tenido un costo en la economía y en la libertad económica que “amenaza con acabar con dos siglos de progreso económico” y que ha limitado la libertad humana¹²⁸.

El Estado que interviene en el mercado, vulnera la libertad económica del ser humano. Una parte esencial de ella, arguye Friedman, es la libertad para elegir de qué forma se gastan los ingresos, libertad negada en tanto a la recaudación impositiva estatal y su gasto en los servicios sociales. De la misma manera, toda actividad de emprendurismo libre, encuentra trabas, obstáculos y desaliento, en las políticas que impone el Estado en cuanto a reglas de operación, impuestos, etc¹²⁹.

Todas estas razones, llevarán a la siguiente conclusión de Friedman y su aplicación en la política económica de los países neoliberales: “Las restricciones sobre nuestra libertad económica inevitablemente afectan a nuestra libertad en general...”¹³⁰. Por tal motivo, *la base esencial de la ideología neoliberal es la completa libertad de mercado, como base de la libertad humana*.

Echemos un vistazo sobre las recomendaciones que esboza Friedman al dictador Pinochet sobre la economía chilena, donde pone de manifiesto la necesidad del libre mercado para hacer frente a los problemas de Chile, principalmente la inflación:

“El problema económico fundamental de Chile tiene claramente dos aristas: la inflación y la promoción de una economía social de mercado: cuánto más efectivamente se fortalezca el sistema de libre mercado, menores serán los costos transicionales de terminar con la inflación”¹³¹, aconseja Friedman al dictador. Y en

¹²⁸ Véase Milton Friedman; *Libertad para elegir*, Orbis, España, 1993, p. 47.

¹²⁹ *Íbid.*, pp. 73-74.

¹³⁰ *Íbid.*, p. 76.

¹³¹ José Piñera; “Milton Friedman al Gral. Augusto Pinochet” en *Un legado de libertad Milton Friedman en Chile*, Fundación para el Progreso, Chile, 2012, p. 65.

seguida identifica a la causante de la misma; asevera, “La causa de la inflación en Chile es muy clara: el gasto público”¹³².

Observemos el especial énfasis que realiza el neoliberal sobre la inflación y el gasto público. *El combate contra la inflación reduciendo el gasto público para sanear el déficit fiscal, va a ser una constante en las políticas neoliberales y que ciertamente, corresponden a su caracterización.*

En este tenor, el adelgazamiento del Estado, entiéndase esto por su abandono en cada vez más espacios de la vida social, es una necesidad dada su carga onerosa, y los espacios donde actúa el mismo, como las empresas y actividades que se encuentran en sus manos, deben pasar a una administración privada para evitar los monopolios, incentivar el libre mercado y mejorar, por la competencia, la calidad de las mismas.

La internacionalización de este pensamiento se dio principalmente a raíz del proceso de globalización emprendido por Estados Unidos, y elaborado y aplicado efectivamente en la figura del Consenso de Washington y los organismos financieros internacionales. Sobre esto último hay que hacer especial hincapié.

El llamado Consenso de Washington son una serie de medidas y “recomendaciones” en el ámbito de política económica dirigidas hacia Latinoamérica después de la crisis de la deuda de la década de 1980. Ello, por medio de la condicionalidad vinculada al financiamiento concedida por los organismos financieros internacionales (El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional) y elaborada por el economista estadounidense John Williamson en 1989.

Como indica Hernández-Vela, el Consenso “[...] implica la codificación de las principales recetas impuestas por Estados Unidos tanto directamente como a través de los organismos financieros internacionales, ver: Banco Mundial, Fondo

¹³² *Ídem.*

Monetario Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), etc.”¹³³

Su aplicación y posterior desarrollo marcarían el punto de inflexión en la región en la elaboración de las políticas económicas desde ese momento y hasta nuestros días, estableciendo la hegemonía de la globalización neoliberal, a través de los siguientes puntos que, seguidos como recetas, condensan la ideología neoliberal. El mismo Hernández-Vela nos los explica:

1. Disciplina Fiscal. Puesto que la mayoría de los países latinoamericanos enfrentaban crisis de su balanza de pagos y elevada inflación a consecuencia de los enormes déficits que habían acumulado.
2. Reordenación de las prioridades del gasto público. Se pretendía redistribuir el gasto en beneficio del crecimiento.
3. Reforma Tributaria. Que combinara una base amplia de tributación con tasas marginales moderadas.
4. Liberalización de las tasas de interés.
5. Tipo de cambio competitivo. Que implica un régimen intermedio, a pesar de que el gobierno de Washington ya se inclinaba por un tipo de cambio completamente fijo o dejarlo flotar.
6. Liberalización del comercio. Aunque no había consenso sobre la rapidez de dicha medida.
7. Liberalización de la inversión extranjera directa
8. Privatización. Planteamiento que tuvo mayor aceptación en la reunión a pesar de que no se previó cuál era la mejor forma de llevarla a cabo.
9. Desregulación
10. Derechos de propiedad. Se pretendía que el sector informal ejerciera derechos de propiedad a un costo aceptable¹³⁴.

Como podemos observar, las principales características de estas políticas tienen su influencia directa en la teoría neo clásica expuesta anteriormente. A saber, establecen la competencia y el mercado como los mecanismos fundamentales de asignación de los recursos; enfatizan la propiedad privada de los medios de producción y la privatización de las paraestatales como el motor de la economía y

¹³³ Edmundo Hernández-Vela; *op. cit.*, p. 812.

¹³⁴ *Íbid.*, pp. 812-813.

el consiguiente debilitamiento del papel del Estado en sus funciones económicas; liberalización de los mercados y la apertura de los mismos a la división internacional del trabajo y con ello a la explotación de recursos naturales y fuerza de trabajo; y utilización dogmática de recetas aplicables universalmente como una condición del desarrollo¹³⁵.

Esto significó además una *pérdida de soberanía en la toma de decisiones*, pues instaló una tendencia a un diagnóstico homogéneo de los fenómenos económicos y políticos y, por lo tanto, con explicaciones y soluciones universales aplicables para cualquier país. Así, una serie de políticas correspondientes a la soberanía estatal, han sido directamente asumidas por el FMI, el BM y demás organismos internacionales que, en cada una de sus áreas de incumbencia, dictaminan con beneplácito las políticas del bloque de poder hegemónico en nuestros países.

Sobre el mismo tenor, González Casanova nos ilustra la transferencia de toma de decisiones la exterior en nuestra región:

[...] los gobiernos de América Latina han transferido varias áreas de decisión propias del Estado al Fondo Monetario Internacional y al Estado norteamericano [Estados Unidos]. La transferencia de la teoría sobre las decisiones, de la toma de decisiones, de la legitimidad y validez de las mismas implica el traslado de una parte importante del poder en el terreno de las finanzas, de la moneda, de la propiedad pública y privada, de los mercados, de la política fiscal e impositiva, del presupuesto de inversiones y gastos, de la tecnología, de la producción, del consumo, de la modernización, la 'reconversión' y los 'cambios de estructura'. Todos definidos por el Fondo Monetario Internacional y las agencias imperiales, y sólo redefinidos y ajustados de acuerdo a circunstancias concretas de cada país y cada gobierno¹³⁶.

Por su parte, la privatización de las empresas paraestatales, se dio bajo el argumento de la ineficacia de la administración estatal la cual, según sus análisis,

¹³⁵ Véase Eduardo Bidaurrezaga; *El consenso de Washington*, Observatorio de multinacionales en América Latina, Madrid, 2019.

¹³⁶ Pablo González Casanova; "El Estado y la política" en Pablo González Casanova, *América Latina hoy*, México, Siglo XXI, 1990, p.64.

en gran medida, había sido la causante de la crisis que atacaba al capitalismo mundial.

Esta aparente crisis del Estado y de la administración pública se identificó, de la misma manera, como una tendencia de magnitud universal. El problema de la gestión pública se tornó y se simplificó a un problema técnico de eficiencia, con resultados mensurables y como un proceso enteramente racional. Atendemos ahora a la racionalidad de la política y a la aplicación dogmática de soluciones a la sazón de recetas que borran cualquier particularidad de los fenómenos sociales.

Precisamente esta tecnificación y racionalidad de la administración pública fue acompañado por el surgimiento de una nueva clase política e intelectuales orgánicos formados en los centros de pensamiento extranjeros, principalmente estadounidenses de la Universidad de Chicago quienes se encargaron de, en sus respectivos países, aplicar y expandir efectivamente la política económica hegemónica e introducir el pensamiento neoliberal en nuestras sociedades, con los fundamentos que hemos ya analizado.

En el campo de la administración pública, la política y los políticos fueron desplazándose bajo el argumento de su ineficacia y pasaron a tomar los puestos decisivos del poder del Estado, los intelectuales orgánicos por excelencia del neoliberalismo: los *tecnócratas*. Estos, principalmente economistas y técnicos, se invistieron de un halo de sabiduría y racionalidad, que convirtió al lenguaje de la política en tecnicismos económicos dictados de las escuelas de pensamiento anglosajonas de una aparente indesifrabilidad para el ciudadano promedio, generando además un distanciamiento de la sociedad con respecto a la política y, por lo tanto, un elitismo que dominó la toma de decisiones, compuesto por este nuevo bloque en el poder.

Esta tendencia ideológica que acompaña a la teoría neo clásica y sus intelectuales orgánicos, es el *neoconservadurismo*. El mismo,

Tomó como bandera un discurso caracterizado por una férrea crítica a los fenómenos colectivizantes que, desde su perspectiva, surgieron como la

democracia y el Estado de bienestar... El neoconservadurismo constituyó el regreso a una política autoritaria donde los mecanismos de control del Estado tenían que usarse tanto para revertir las conquistas alcanzadas en lo social y en lo económico en los regímenes democráticos¹³⁷.

Para investigadores como Agustín Cueva, este neoconservadurismo es una especie de neodarwinismo aplicado en lo social, con el libre mercado como selector natural. Y más todavía, señala que se ha iniciado una cruzada reaccionaria la cual ha consistido en “[...] revalorizar el papel histórico (y desde luego actual) del capital, de la iniciativa privada y del mercado como *deus ex machina*, y arremeter, consecuentemente, contra todo cuanto se oponga al libre juego de dichas fuerzas y ‘leyes’”¹³⁸.

La pobreza y la desigualdad, para este pensamiento, no son producto de decisiones políticas sobre distribución de los recursos, ni el resultado de fuerzas estructurales, sino patologías naturales e inherentes a las sociedades. Estas “[...] deben ser corregidas por la familia, reconstituida según la moral tradicional, y por las agrupaciones filantrópicas de la sociedad civil como las Iglesias y las organizaciones no gubernamentales”¹³⁹. De ahí el especial énfasis hacia las organizaciones civiles y a la filantropía y meritocracia de este pensamiento conservador.

1.3.2. El neoliberalismo en la educación

Retomando el tema de la educación, en sus diversas funciones que hemos analizado, especialmente como parte de la estructura ideológica, bajo la hegemonía neoliberal ha volcado sus contenidos y expresiones en torno a los axiomas fundacionales del neoliberalismo y en sus necesidades de acumulación.

Es evidente la influencia directa de la ideología neoliberal en la elaboración de programas de estudio, reformas educativas y las políticas en general aplicadas

¹³⁷ Guadalupe Huerta; “El neoliberalismo y la conformación del Estado subsidiario”, en Revista Política y Cultura, núm. 24, UAM, México, 2005, p. 137.

¹³⁸ Agustín Cueva; *El desarrollo del capitalismo en América Latina*, Siglo XXI Editores, México, 2009, p. 248.

¹³⁹ Luis Orjuela; “Ideologías, tecnocracia y sociedad: implicaciones para América Latina”. En Guillermo Hoyos; *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*, CLACSO, Buenos Aires, 2007, p. 223.

en el ámbito educativo que, casi como regla general, son endilgadas de las mismas maneras en los países capitalistas y, con especial ahínco, en los países subdesarrollados.

Al analizar este fenómeno, es importante no perder de vista los mecanismos propios de expansión de la ideología neoliberal, como la *globalización* y las políticas de ajuste económico, así como al grado de vasallaje y dependencia económica que significó seguir al pie de la letra el modelo surgido del Consenso de Washington y, claro, el reacomodo de fuerzas interno en nuestros países con el bloque de poder hegemónico surgido en esta disputa cuyos negocios e intereses están íntimamente relacionados con las necesidades del modelo de acumulación a escala global.

Pasemos, pues, a vislumbrar cómo se presenta la ideología neoliberal en la educación y cómo, en este proceso, se forman los intelectuales orgánicos que darán cohesión al bloque de poder, así como su universalización y aplicación efectiva en nuestros países. En el terreno de la expresión de la lucha de clases en el Estado, será esta educación la que se oponga y luche contra las expresiones educativas surgidas de las experiencias organizativas de las clases trabajadoras y los sectores populares, mismos que ya identificaremos.

1.3.2.1. Visión neoliberal de la educación

Para la investigadora Adriana Puiggrós el sustento de las políticas educativas neoliberales se centra en que “[...] los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y son productos de baja calidad”¹⁴⁰. Con base en esta argumentación, se han emprendido una serie de reformas para, en cada vez mayor medida, reducir la participación del Estado en la educación y convertir a esta última en un producto más del mercado.

Naturalmente, la puesta en escena de estas políticas fue alimentada por un discurso pedagógico cargado de tecnicismos y atributos dogmáticos que recalcan

¹⁴⁰ Adriana Puiggrós, “educación neoliberal y quiebre educativo” en *Revista Nueva Sociedad*, NUM. 146, noviembre-diciembre 1996, Buenos Aires, p. 90.

la urgencia de estas medidas, esbozados por la tecnocracia bajo el auspicio y figura de ciertas organizaciones internacionales.

Según la misma Puiggrós, “Dos factores han facilitado que la reforma neoliberal se convirtiera en un mito. El primero consistió en encontrar un terreno fértil, pues efectivamente los viejos sistemas escolares requerían modificaciones; el segundo, ha sido la insuficiencia de las propuestas de reformas realizadas desde posiciones liberal-democráticas y de una izquierda actualizada”¹⁴¹ .

Sobre este último punto debemos hacer un matiz: aunque hemos visto anteriormente el campo fértil de las expresiones de los trabajadores en la educación, sobre todo en las décadas de 1960 y 1970 para Latinoamérica, las reformas neoliberales se dieron en un número importante de nuestros países bajo un contexto de agudas crisis económicas o regímenes militares o autoritarios que menguaron la capacidad de organización de la clase trabajadora.

Además de, a las causas esgrimidas por Puiggrós, adicionamos una causa más, que al mismo tiempo también es característica fundamental de la educación neoliberal: la universalización de las políticas educativas neoliberales. Es precisamente, gracias al fenómeno de la globalización neoliberal que ha sido posible esto.

La globalización ha impulsado procesos de reforma educativa más o menos similares en un gran número de países. “Hecho que se sustenta en la existencia de problemas también comunes para los sistemas educativos de la gran mayoría de los países. Independientemente de sus contextos”¹⁴².

Esta es una expresión de la ideología neoliberal en su generalidad, como ya hemos dado cuenta. El diagnóstico parte de supuestos problemas comunes que comparten los países dado su grado de desarrollo o falta de desarrollo y, por lo tanto, se enuncian soluciones similares. Estas son vistas como tendencias

¹⁴¹ *Ídem.*, p. 93.

¹⁴² Margarita Noriega; *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994*, UPN, México, 2000, p. 36.

innovadoras y fruto de la modernidad. De ahí que, los discursos tecnocráticos donde se describen las bondades de las reformas nunca falten epítetos como modernidad y desarrollo. Así, ir contra estas medidas es ir contra el desarrollo y la modernidad y contra el sueño ilusorio de ser como los países capitalistas ricos.

De esta manera, los diagnósticos han apuntado hacia una serie de características que determinan el sustento de la educación neoliberal. Se ha tendido hacia este modelo: el retiro del Estado, la descentralización, la marginación de los sindicatos, la evaluación y rendición de cuentas como condicionante de la asignación de recursos y el énfasis puesto en la calidad de la educación, por sobre la cantidad¹⁴³.

Comencemos por exponer la tendencia hacia la descentralización del Estado. Del mismo modo que con la economía, el neoliberalismo hace un especial énfasis en que la problemática educativa se basa en la gestión institucional, y en consecuencia en una incapacidad de la administración pública para resolver este problema.

Según Ricardo Hevias, en su estado del arte sobre la descentralización de la educación en América Latina publicado por la UNESCO, los objetivos de la descentralización de la educación en la lógica neoliberal son tres.

Primeramente, el mejoramiento y modernización de la administración de los sistemas educativos. El argumento radica en que, ante el crecimiento en la cobertura, se ha tornado más difícil una administración centralizada. Así, la participación de las comunidades locales y particulares en el gasto educativo, hará que se usen con mayor efectividad los recursos.

Después, el mejoramiento de la gestión administrativa mediante la incorporación de más actores sociales en los procesos decisionales. Ergo, habría una mayor democratización del sistema educativo al acercar la escuela a la comunidad a la cual sirve.

¹⁴³ *Ídem.*

Finalmente, el aumento de la efectividad del sistema. Según la cual, el adaptar los programas de estudio a las comunidades y culturas locales, en vez de un programa de estudio uniformante y centralizado, lograría integrar a estos sectores en procesos de desarrollo que estimulen la producción local¹⁴⁴.

Ante estas proyecciones, prestemos especial cuidado en el papel preponderante que se le da a las comunidades locales y demás actores sociales en cuanto a la democratización y eficiencia del sistema educativo. Sin embargo, lejos de ser efectivamente las comunidades quienes participen de la producción de los programas de estudio o de la toma de decisiones, han sido los bloques de poder hegemónicos del neoliberalismo quienes se han beneficiado, tendiendo a una privatización de la educación.

Conviene, para este caso, retomar la caracterización del Estado que hemos hecho con anterioridad, donde vimos cómo en su seno convergen distintas clases y fracciones de clases en su lucha por la hegemonía de los aparatos estatales. Siguiendo estos planteamientos, por ejemplo, los autores Mc Ginn y Street aseveran que la descentralización es una lucha de facciones. “Es posible afirmar que una política de descentralización es adoptada como una estrategia, toda vez que un grupo en el poder considera que el conjunto de estructuras o procedimientos del gobierno central es un obstáculo a la realización de sus intereses”¹⁴⁵.

De esta forma, la descentralización de la educación en el neoliberalismo no responde a una democratización real de la educación, sino a intereses de clase definidos, y una elitización de la misma. Los mismos MacGinn y Street nos señalarán que la descentralización se considera no como algo que

[...] aumenta la participación de los individuos en general, sino como un proceso que aumenta la participación de ciertos individuos o ciertos grupos sociales. En algunos casos, esto puede lograrse desplazando el poder del gobierno central hacia los gobiernos locales; en otros casos, de una institución centralizada a otra,

¹⁴⁴ Ricardo, Hevia; *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina: estado del arte*, UNESCO, 1991, p.21.

¹⁴⁵ Noel Mc Ginn; “Un proyecto de investigación y acción para la descentralización de sistemas educacionales en América Latina”, en *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, NUM. 101, Washington, 1987, p. 172.

y todavía en otros, el gobierno al sector privado. Lo que cambia no es la repartición del poder, sino su ubicación¹⁴⁶.

Por otro lado, acompañando a la descentralización, la racionalidad de los procesos económicos, políticos y sociales se transfirieron al ámbito de la educación. Las sucesivas reformas educativas visibilizarían la problemática estudiantil en términos económicos, *siendo el análisis cualitativo de costo-beneficio* el que primaría al momento de generar estrategias educativas.

Estas conceptualizaciones condujeron a la búsqueda de metodologías que permitieran calcular, como en las demás inversiones, el rendimiento de la educación y estimar sus contribuciones al crecimiento económico en general.¹⁴⁷ Surgieron así palabras que se introdujeron al discurso escolar, tales como; réditos, rendimiento, optimización, costo-beneficio y, principalmente, calidad.

Para Adriana Puiggrós, “El neoliberalismo utiliza indicadores ajenos a la lógica educacional y reduce el análisis a las articulaciones de la educación con la economía”¹⁴⁸. Por ejemplo, considera indicadores de calidad al número de egresados que consigue empleos, el índice de deserción, la remuneración que consiguen los egresados en el ámbito laboral, o el lugar que ocuparon las escuelas en cuanto a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas.

Precisamente estas se convirtieron en el común denominador de los estándares de calidad. El resultado de las mismas, en muchas ocasiones, significó en un aumento o baja en el presupuesto hacia determinadas escuelas, amén de una segregación social resultado de la marginación de las escuelas calificadas por debajo del estándar de calidad.

Por otro lado, los estándares de calidad borraron toda diferencia estructural entre las escuelas. Poco importaba si la escuela se encontraba en una sierra con poco o nulo acceso a los servicios básicos y donde los estudiantes crecen bajo el

¹⁴⁶ Mac Ginn citado en Graciela Messina; “Descentralización Educativa bibliografía de consulta” en *Revista Iberoamericana de Educación*, NUM. 3, Organización de Estados Iberoamericanos, 1993, p. 17.

¹⁴⁷ Véase Margarita Noriega; *op. cit.*, p. 40.

¹⁴⁸ Adriana Puiggrós, *op. cit.*, p7.

umbral de pobreza, o si se trataba de escuelas en la ciudad capital con acceso a recursos didácticos y tecnológicos y estudiantes con suficientes recursos económicos, ambas escuelas pasaron a ser evaluadas bajo los mismos parámetros.

Así, la categoría calidad es utilizada coercitivamente para disciplinar a la comunidad educativa, o como una ilusión y aliciente que además estimula la noción de competitividad en la escuela. “Pruebas nacionales de evaluación están comenzando a servir para seleccionar y disminuir los alumnos que pasan de un nivel del sistema a otro y especialmente para limitar el ingreso a universidades, para justificar la disminución de la planta docente y para sostener la caducidad de la formación de los educadores haciéndolos responsables de las consecuencias nefastas”¹⁴⁹.

Finalmente, el conjunto de las ideas neoliberales expresadas y aplicadas en la educación, condujo a un fenómeno de desvalorización de la misma en términos de valor de uso. La utilidad de la educación como un elemento de fortalecimiento de los vínculos nacionales y de crecimiento económico que caracterizó por mucho tiempo a la educación en el siglo XX, dio un vuelco hacia su subsunción hacia la lógica del mercado y de la generación de plusvalía, fetichizando la relación de los actores involucrados en el ámbito escolar, a relaciones entre mercancía, entre cosas.

Esta mercantilización de la educación supone entonces que, como cualquier mercancía en el mercado, la educación puede ser producida, vendida, comprada y consumida. El producto de la educación sería definido diferente en tanto quienes la producen y quienes la adquieren. “Éstos la ven como un diploma que les permitirá ejercer una profesión y muy raramente valoran la satisfacción personal que les ofrece. Los productores, empresarios, por su parte, tienen una percepción multidireccional de la educación y le asignan un cierto número de objetivos, incluyendo los de responder a las necesidades de mano de obra...”¹⁵⁰.

¹⁴⁹ *Íbid.*, p. 8.

¹⁵⁰ Margarita Noriega, *op. cit.*, p. 45.

El saber producido en las escuelas, principalmente las universidades y los centros de investigación, se subordina a la explotación económica, ligado a la innovación tecnológica y al desarrollo de las fuerzas productivas en general. La producción de saberes, se etiqueta y se vende como cualquier mercancía.

Por otro lado, como lo advertimos, al responder a la lógica de la división del trabajo y el desarrollo de las fuerzas productivas, la educación en el neoliberalismo tiene un papel fundamental en la composición de la fuerza de trabajo en escala global y en la transferencia de saberes y tecnologías entre los países capitalistas ricos y pobres.

Para entender lo anterior planteado, utilizaremos la investigación y el esquema realizado por John Saxe-Fernández y Gian Carlo Delgado (Cuadro 2) donde muestran la educación de la fuerza de trabajo y las transferencias entre los países ricos y los pobres. En el mismo vemos dos columnas, la de la izquierda corresponde a los países ricos (metrópoli) y la derecha a los países pobres (periferia). Por su parte, la letra A y la D corresponderán a “Analfabetas” y “Descalificados” (educación primaria) que, como podemos observar, en el bloque de los países periféricos representa una gran proporción, casi la mitad, mientras que en el lado de la metrópoli representa un valor ínfimo.

La proporción de la fuerza de trabajo con nivel de educación secundaria, técnica (C3) se colocan en la metrópoli como un grupo minoritario, mientras que en el sur ocupa el tercer puesto. Por su parte, los “calificados de segunda” (C2) cuya instrucción es la preparatoria o bachillerato científico o técnico se encuentra más o menos balanceado en ambas columnas, sin embargo, ocupan la mayor parte de las filas de “técnicos” en la periferia, mientras que en la metrópoli los técnicos son de nivel de instrucción de “calificados de primera” (C1), correspondiente a licenciaturas técnicas.

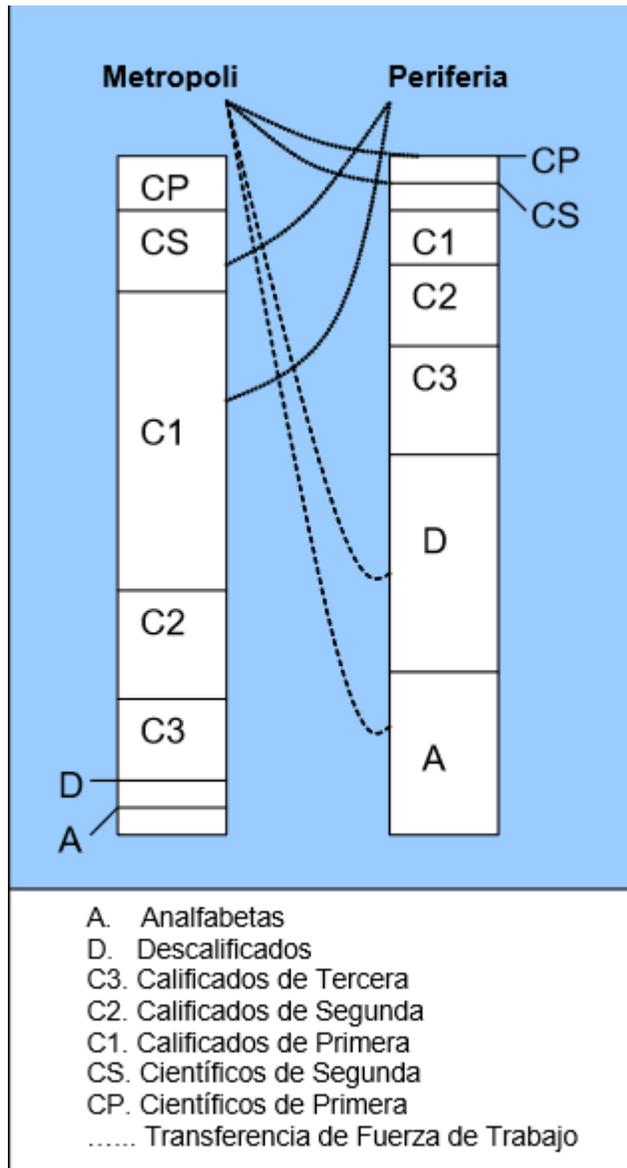
La categoría de “científicos de segunda” (CS), aquellos con maestría o doctorado que realizan actividades básicas de investigación en ciencia y tecnología y los “científicos de primera” (CP), aquellos dedicados al desarrollo de la ciencia y

tecnología de punta, en ambos casos son el sector más reducido, a pesar de ello su composición en los países desarrollados es mucho mayor que en los países pobres.

La conclusión resultante es que en los países ricos se tiende a una expansión del grupo C1, reduciendo los bloques debajo y aumentando un poco los superiores. Por su parte, los países pobres agrandarían el número de del bloque C3 y del C2, “sobre todo para satisfacer la demanda de técnicos que cumplan con los requerimientos necesarios para poder operar, mantener y arreglar las máquinas-herramienta que el Norte transfiere al Sur, ya sea bajo la forma de venta de tecnología o a través del emplazamiento de maquiladoras...”. Por su parte “A” y “D” pueden tender a disminuir en tanto que la demanda de “C2” y “C3” lo estimule. Asimismo, se experimenta una transferencia de integrantes del grupo “CP” y “CS” a la metrópoli, bajo la figura de “fuga de cerebros”. Finalmente, los países ricos exportarán sus integrantes del bloque “CP” y “CS”, debido a la facilidad de movimiento que tienen los ciudadanos de los países ricos hacia los pobres, cuestión que se anula en caso contrario, donde la migración es principalmente de los bloques “A” y “D”, condenados a la explotación y la contratación ilegal¹⁵¹.

¹⁵¹ Gian Carlo Delgado y John Saxe-Fernández; “Banco Mundial y privatización de la educación pública”, en Saxe-Fernández, John y Delgado, Gian Carlo, *El imperialismo económico en México, las operaciones del Banco Mundial en nuestro país*, Arena, México, 2005, pp. 10-12.

Cuadro 2. Educación de la fuerza de trabajo y principales transferencias



Fuente: Gian Carlo Delgado y John Saxe-Fernández, "Banco Mundial y privatización de la educación pública", en Saxe-Fernández, John y Delgado, Gian Carlo, *El imperialismo económico en México, las operaciones del Banco Mundial en nuestro país*, Arena, México, 2005, p.11.

Como podemos observar, la educación se vuelca cada vez más a las necesidades del mercado; es decir, las necesidades de acumulación neoliberal del capital. La adquisición de competencias de los alumnos es el elemento central, para, también como mercancías “venderse” en el mercado laboral: estudiantes, docentes y educación, terminaron por ser subsumidos a la lógica del capital.

1.3.2.2. Globalización de la educación neoliberal

Como lo advertimos en el fenómeno de la globalización, son los organismos internacionales surgidos del término de la Segunda Guerra Mundial los que se han encargado de expandir la hegemonía capitalista y estadounidense por el mundo. La educación pasó de ser un problema concerniente a la soberanía nacional, a ser un espacio de competencia de recetas elaboradas en estos organismos para aplicarse, de maneras muy similares, en los distintos países.

Han sido, principalmente, los organismos financieros internacionales los que han elaborado recomendaciones y reformas en el ámbito educativo. “Sus imposiciones económicas determinan desde los salarios docentes hasta cambios de estructura de los sistemas y reformas de contenidos... los sujetos determinantes de la política académica y curricular [son] directamente las fuerzas económicas”¹⁵².

En este sentido, los principales organismos internacionales que fungen en la elaboración de políticas educativas neoliberales y que se encargan de globalizarlas son: El Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Banco Mundial

El BM es quizás el organismo que produce más recomendaciones y estudios sobre la educación. Su primera intervención se efectuó en Túnez hacia el año 1963, pero fue hacia la presidencia de Robert McNamara (alto ejecutivo de la Ford y secretario

¹⁵² Adriana Puiggrós, *op. cit.*, p.7.

de Defensa estadounidense durante la guerra de Vietnam) que la educación figuró en un papel fundamental para esta organización.

No es casualidad que se tratara de McNamara pues, amén de su pasado como secretario de Defensa estadounidense, como señala John Saxe- Fernández, “Los organismos financieros BM y FMI, en los hechos, fungen como instrumentos de proyección de poder del Ejecutivo estadounidense.”¹⁵³ Es natural, entonces que, siendo controlados por Estados Unidos, generen políticas en su favor.

Desde ese momento, el Banco comenzó a ser una de las fuentes de financiamiento externo más importantes para la educación, otorgando cerca del 15% de toda la ayuda externa a la educación, y para el año del 2018 los gastos del organismo en esta materia ascendían a cerca de 4.5 mil millones de dólares, convirtiéndose en la instancia de mayor fuente de financiamiento hacia los países subdesarrollados, teniendo presencia en más de 80 países¹⁵⁴.

Como lo señala la investigadora Alma Maldonado, hacia 1996 el BM, por medio del Grupo de Educación del Departamento de Desarrollo Humano, publicó una serie de documentos sobre la necesidad de la reestructuración de los sistemas educativos. “El propósito principal de la serie es ayudar a los tomadores de decisiones a redefinir las estrategias y a seleccionar entre las posibles opciones para la reestructuración del sistema... consideró como tema principal el conocimiento y su vínculo con el desarrollo”¹⁵⁵.

Por otro lado, el organismo en su *Panorama General Sobre la Educación*, esboza perfectamente su visión de la educación, según la cual, la educación genera *rendimientos* y constituye el factor más importante para garantizar la igualdad. “En el caso de las personas, promueve el empleo, la salud y la reducción de la riqueza...

¹⁵³ John Saxe-Fernández; “Globalización, poder y educación pública”, en *Revista Economía y Sociedad*, vol.6, NUM. 15, Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica, 2001, p. 88.

¹⁵⁴ Banco Mundial; *We are living a crisis*, página web oficial del World Bank Group, Washington, 2019.

¹⁵⁵ Véase Alma Maldonado; “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, en *Perfiles educativos*, NUM. 87, Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la educación, UNAM, México, 2000, pp- 5-7.

En el caso de las sociedades, contribuye al desarrollo económico a largo plazo, promueve la innovación...”¹⁵⁶.

Entre sus prioridades se encuentran la alineación de los sistemas educativos y el mejoramiento de los mismos a través de ciertas acciones como la evaluación y profesionalización de los docentes, la integración de los programas de estudio y la ayuda en la gestión de los recursos. Sobre la primera, señala que los maestros deben tener las competencias necesarias y que el Banco trabaja junto con los gobiernos y los asociados para “... mejorar la manera de contratar, remunerar, recompensar, incentivar y capacitar a los docentes”¹⁵⁷. Sobre la segunda, el Banco “ayuda a los países a definir las competencias y los conocimientos que se deben enseñar, a brindar apoyo a los docentes y a los establecimientos educativos para establecer estrategias de instrucción eficaces, y a medir el aprendizaje de los alumnos”¹⁵⁸. Finalmente, el Banco financia y señala de qué manera pueden ser usados los recursos en la educación para hacerlos más óptimos.

Por otro lado, con respecto a la educación superior, el informe publicado en 1998 sobre *Financiamiento y Administración de la Educación Superior*, presentó la agenda mundial de la reforma educativa, según John Saxe-Fernández.

Con la intención de ajustar el sistema educativo a ‘las necesidades actuales y futuras’, el Banco siguió la ‘sugerencia’ de Franz Van Vugh al suscribir que la agenda [educativa] de los 90s, y seguramente gran parte del siguiente siglo, está más orientada al mercado que a conservar su carácter público o su planeación y regulación gubernamental. [Así, la agenda del BM es] la privatización, la desregulación y la orientación al mercado¹⁵⁹.

En el mismo documento, el Banco reconoce y reafirma su visión neoliberal, arguyendo que la agenda de un economista neoliberal, para este caso práctico, resulta, más allá de cualquier visión ideológica, oportuna. Asimismo, señala lo que

¹⁵⁶ Banco Mundial; *Educación panorama general*, página web oficial del World Bank Group, Washington, 2019.

¹⁵⁷ *Ídem*.

¹⁵⁸ *Ídem*.

¹⁵⁹ Gian Carlo Delgado y Saxe- Fernández; *op.cit.*, p. 15.

significa para esta institución una orientación al mercado, lo que incluye todos los aspectos antes señalados en la ideología neoliberal aplicada a la educación. El documento menciona:

Una orientación hacia el mercado, entonces, incluye a) matrícula, tarifas y la venta de investigaciones e instrucción a través de becas, contratos y capacitación empresarial; b) el sector privado; c) descentralización regional, o el traspaso de autoridad del gobierno federal a las regiones; y d) autonomía institucional, o la devolución de autonomía por parte del gobierno central a instituciones [académicas] de cualquier nivel¹⁶⁰.

A través de estos documentos el BM establece la agenda de la educación a nivel mundial y, dada su influencia, sobre todo en los países subdesarrollados, condiciona la ayuda financiera que otorgará para llevar a cabo reformas educativas con estos lineamientos generales. Habría que reparar en cada uno de los documentos que el BM realiza sobre los países específicos para hacer una correcta caracterización de su influencia en las reformas, pero sabemos, *a priori*, que las reformas son casi una calca de sus designios y, por ende, de la hegemonía neoliberal, hacia la educación.

Fondo Monetario Internacional

El FMI, es la otra gran institución internacional financiera que se ha encargado de expandir las políticas económicas neoliberales. Junto con el BM comparte una influencia directa del gobierno estadounidense al grado de responder a sus intereses.

Como lo veremos más adelante en nuestro caso de estudio, la misión de este organismo ha sido el financiamiento, pero principalmente la promoción de reformas de liberalización de las economías y una tutela en el gasto público de los países a través de distintos mecanismos como las cartas de intención.

¹⁶⁰ Bruce Johnstone ; *The financing and management of higher education : a status report on worldwide reforms*, Education The World Bank and UNESCO, World Bank, Washington, 1998, p. 4.

Son principalmente estas últimas las que intervienen directamente en las políticas públicas, pues son como una especie de garantía o *deber ser* a la que se comprometen los países como consecuencia de la “ayuda” financiera que reciben. Numerosos casos pueden hablarse al respecto, sin embargo, la influencia de este organismo en Latinoamérica hacia la década de 1980 es paradigmática, puesto que significó la adopción efectiva de las políticas neoliberales en nuestros países, de la mano de los bloques de poder nacionales resultantes en esa coyuntura.

En este período se dieron procesos de privatización de algunas empresas paraestatales y flexibilización laboral. Sin embargo, es el recorte al gasto público lo que lo relaciona directamente al tema de la educación, puesto que esta meta se convirtió en la lógica imperante en el modelo neoliberal.

El principal problema que arrastraban los países latinoamericanos fue el problema de la deuda y el terrible déficit fiscal que mantenían nuestros países (esto lo veremos con mayor detalle en el próximo capítulo), por lo tanto, el FMI a través de las cartas de intención, elaboró los *Programas de Ajuste Estructural* (PAE) con el fin de sanear la deuda a través de un gasto “racional” de los recursos públicos.

Esto significó una reducción al presupuesto de los países hacia áreas como la salud, las obras públicas, los subsidios hacia ciertos productos, las pensiones, jubilaciones y la educación. Así, aunque el FMI no realice directamente proyectos de reforma educativa, sí influye en esta a través de las PAE, ya que “cambian, indirectamente, el nivel y la composición del gasto presupuestario, lo que afecta a todos los terrenos: la construcción (obra pública), la administración y el mantenimiento de las escuelas, los salarios y beneficios de los docentes, y el gasto en materiales escolares”¹⁶¹.

¹⁶¹ Alex Colman; *El Fondo Monetario Internacional y el ajuste en educación*, Organización Movimiento al Socialismo, Buenos Aires, 2018.

Banco Interamericano de Desarrollo

El BID, con sede en Washington, es un organismo regional que desde su fundación en 1959, tiene como objetivo el desarrollo económico de los países de América Latina y del Caribe, bajo la tutela especialmente estadounidense.

En los últimos cinco años, el BID ha destinado un financiamiento de 3.91 mil millones de dólares destinados a la educación, con alrededor de 23 proyectos en la región¹⁶². Comparado con otros proyectos que tiene el BID, la educación ocupa el 9 lugar en cuanto a importancia, sobre 16 rubros, estando por encima de ciencia y tecnología, integración regional o medio ambiente y desastres naturales, pero por debajo de energía, “modernización del Estado” o mercados financieros¹⁶³.

Aun así, la relevancia que le ha dado el BID a la educación en los últimos 25 años ha sido mayor que la que le dio en décadas pasadas. Así lo demuestra el período comprendido entre 1961 a 1993, donde la educación representaba tan sólo el 5% del total de inversiones, mientras que tan sólo de 1994 a 1996, este rubro se incrementó al llegar a un 9.5% del total de las mismas¹⁶⁴, aumentando en proporción a las reformas educativas neoliberales que se impulsaban en la región.

En cuanto a su visión de la educación, comparte con el BM su diagnóstico y recomendaciones. Por ejemplo, sobre la calidad de la educación en la región asevera que los aprendizajes en las últimas tres décadas se caracterizan por ser “bajos, en comparación con los países exitosos en educación... Desiguales, entre estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos... Inadecuados, porque no se ajustan a las demandas del mercado laboral y de la sociedad”¹⁶⁵.

En cuanto a la educación superior, el BID ha sido la fuente de financiamiento extranjera más importante en la región latinoamericana.

¹⁶² BID; *Educación perspectiva general*, página oficial del Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, 2018.

¹⁶³ Ídem.

¹⁶⁴ Alma Maldonado; *op. cit.*, p. 7.

¹⁶⁵ BID; *¿Qué hace el BID en educación?*, página oficial del Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, 2018.

Entre 1970 y 1984, el BID inició 22 proyectos de educación superior con un costo total de \$703 millones de dólares y préstamos por \$379 millones, principalmente para financiar la construcción de nuevas plantas físicas. Y considerando un período más largo- que comprende de 1961 a 1984-, el BID apoyó el desarrollo de más de cien instituciones de educación superior en la región, con una contribución total de \$530.6 millones, incluyendo préstamos por \$508.0 millones y cooperación técnica por \$22.6 millones (de dólares), que sustentaron becas y asistencia técnica¹⁶⁶.

Sobre los deberes que implican dichos préstamos, además de reformar el contenido y objetivos de la educación superior al estilo del BM, Eduardo Galeano nos tiene algo que decir que lo ilustra muy claramente:

En la tarea de reestructurar la enseñanza superior de la región de acuerdo con las pautas del neocolonialismo cultural, el BID ha desempeñado un fructífero papel. Sus préstamos a las universidades bloquean la posibilidad de modificar, sin su conocimiento y su permiso, las leyes orgánicas o los estatutos, y a la vez impone determinadas reformas docentes, administrativas y financieras¹⁶⁷.

En el capitalismo neoliberal, estos organismos quienes decidan en el terreno de lo educativo, desplazando cada vez más al Estado e implantando de esta una agenda que beneficia la reproducción del capital y a la dominación en términos ideológicos de este modelo y, directamente, de los Estados Unidos. Atendemos, sin duda, a todo un esquema complejo de dominación que va más allá del referente militar, y que se inserta en la normalidad de la sociedad, generando y expandiendo una serie de valores cuyo objetivo en común es la llana obtención de la mayor tasa de ganancia a costa del empobrecimiento (en todos sentidos) de la sociedad.

¹⁶⁶ Donald Winkler, citado en Alma Maldonado; *op. cit.*, p. 8.

¹⁶⁷ Eduardo Galeano; *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI Editores, 29 edición, México, 1980, p. 297.

Capítulo Segundo

2. El bloque de poder en la Argentina neoliberal

Como modelo de acumulación inscrito en la modernidad capitalista, la instauración neoliberal en la Argentina no fue sino un proceso global de redefinición de las políticas económicas ante la crisis de un modelo predecesor y una reconfiguración de la división internacional del trabajo, resultado de la pugna entre las fracciones de clase de la burguesía por la hegemonía del bloque de poder a nivel internacional.

Existe el consenso de que fue en la década de 1980 donde las políticas neoliberales encontraron eco en el mundo. Para los países latinoamericanos esta década marcó también el llamado regreso a la democracia, que consistió en el fin de los regímenes militares que asolaban con terror al subcontinente. Sin embargo, ya en la década de 1970 veíamos atisbar lo que sería posteriormente la crisis de la década de 1980 en materia económica y la sujeción de nuestros pueblos a los designios del capital neoliberal.

La década de 1970 terminaría con un ciclo de relativo crecimiento capitalista, cuyo impulso fue el término de la Segunda Guerra Mundial, y también con las políticas llamadas keynesianas¹⁶⁸. Observemos, pues, más a detalle esta década:

El primer quinquenio pareció haber sido de un despunte de la economía capitalista donde la región latinoamericana y Argentina no fue la excepción. Según cifras recogidas de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la región pasó de tener una tasa de crecimiento económico de 6.3 en el año de 1971, a 7.1 en los años de 1972 a 1973. Por su parte, registró también un crecimiento en

¹⁶⁸ Al respecto, y en intención de precisar lo que se llamó como políticas keynesianas, David Harvey nos ofrece la siguiente explicación muy sintética y explicativa: “[...]la aceptación de que el Estado debía concentrar su atención en el pleno empleo, en el crecimiento económico y en el bienestar de los ciudadanos, y que el poder estatal debía desplegarse libremente junto a los procesos del mercado -o, si fuera necesario, interviniendo en él o incluso sustituyéndole-, para alcanzar esos objetivos. Las políticas presupuestarias y monetarias generalmente llamadas “keynesianas” fueron ampliamente aplicadas para amortiguar los ciclos económicos y asegurar un práctico pleno empleo. Por regla general, se defendía un «compromiso de clase» entre el capital y la fuerza de trabajo como garante fundamental de la paz y de la tranquilidad en el ámbito doméstico.” En David Harvey; *Breve historia del neoliberalismo*, Akal, Madrid, 2005, p. 17

la tasa de exportaciones, colocándose para los mismos años en 1.2 y 8.1, respectivamente. Este incremento, mayor incluso que la del producto interno, fue resultado de la demanda acrecentada por el auge económico de los países desarrollados, así como la elevación de los precios internacionales de los productos básicos, principalmente la rama agrominera, y los precios del petróleo. La relación de los términos de intercambio pasó de un -2.7 a 7.6 para 1972¹⁶⁹, mejorando naturalmente la capacidad de compra de las exportaciones de la región.

Sin embargo, para el año de 1974, la relación de términos de intercambio cambiaría en detrimento de los países no exportadores de petróleo. Veamos así, por ejemplo, el caso de Brasil, que para los años 1972 y 1973 registraba una tasa de 10.8, para 1974 esa cifra bajó a -11.6; Colombia, por su parte, pasó de 9.5 en 1972-1973 a -2.0. Todo esto, como consecuencia del proceso inflacionario vivido en los países desarrollados y por consiguiente, el aumento de los bienes industriales importados, que según nuestra misma fuente fue alrededor del 20%.¹⁷⁰

En cuanto al crecimiento económico, a partir de este año las cifras son menos alentadoras: mientras que para los años 1972-1973, la región registraba una tasa de crecimiento de 7.1, para 1974 se estancó en 7.2 y bajó a 2.5 para el año siguiente. La capacidad de compra de las exportaciones latinoamericanas, al ver reducido sus índices en términos de intercambio, registró una baja sostenida y las importaciones tendieron a elevarse. Por su parte, la tasa de exportaciones fue para 1972-1973 de orden de 8.1, y para el año siguiente fue de 0.9 y -4.5 para 1975. Las importaciones aumentaron, como dijimos, de 10.3 en 1972-1973 a 22.6 en 1974, lo que obligó a nuestros países a adoptar medidas restringidas sobre las mismas, dando como resultado para 1975 una tasa de -3.5%, logrando disminuir, es cierto, pero no lo necesario, dado el acelerado ritmo con que caían las exportaciones, lo que provocó déficits en las balanzas de pago de la región.

¹⁶⁹ CEPAL; *El desarrollo económico y social y las relaciones externas de América Latina*, Comisión Económica para América Latina, Naciones Unidas, Guatemala, 1977, pp. 95-97.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 99.

A estos indicadores se le sumarían tres variables que a partir de estos momentos serían inseparables en la región: la desigualdad exacerbada, la inflación y el endeudamiento externo. Sobre la primera, nos señala Agustín Cueva “Igual que hace 10 años, y por lo tanto peor que hace quince, la mitad más pobre de la población captó alrededor del 14% del ingreso, el 20 % que le sigue, captó otro tanto, y el 30% superior captó el 72% restante.”¹⁷¹ . En cuanto a lo que respecta a inflación, esta duplicó la tasa anual entre 1973 y 1976 (36.5% y 67.8%, respectivamente), y el endeudamiento externo se elevó a más de 60 mil millones de dólares en 1975 y sobrepasó los 70 mil millones en 1976¹⁷².

Por otro lado, el problema de la crisis se hizo sentir también en los centros de poder. Para esta misma segunda mitad de la década, en 1973 y 1974, por ejemplo, se registró una caída de un 20% en la producción industrial de Suiza y Japón. Por su parte, en países como Italia, la inflación se colocó en un 20%, lo mismo que en Japón y la Gran Bretaña. En el caso de Estados Unidos, pese a un inicio de década prometedor, los años de 1974 en adelante, fueron un tanto más sinuosos, con cifras de crecimiento menores a los registrados la década pasada.¹⁷³ Sin duda, la estanflación (el estancamiento del crecimiento y el aumento de la inflación) marcaría el tránsito económico de la década.

Este estancamiento en el crecimiento, lógicamente acarrearía consigo una mayor dificultad para la acumulación del capital, lo que se tradujo en dividendos y beneficios cada vez menores para las clases capitalistas.

Para David Harvey, esto figuró una amenaza para las élites políticas y económicas que controlan el capital¹⁷⁴. Primeramente, porque los dividendos obtenidos mantenían una tendencia a la baja; y por otra parte, la amenaza que significaba el avance de las fuerzas populares en ciertos polos de poder tales como Europa o los mismos Estados Unidos, donde el clamor popular y la sociedad civil

¹⁷¹ Agustín Cueva, *op. cit.*, p. 221.

¹⁷² Véase *Íbid.*, pp. 221-222.

¹⁷³ Véase *Ídem.*

¹⁷⁴ Véase David Harvey, *op. cit.*, p. 20.

organizada exigía la intervención estatal en la economía, por no hablar del avance de terreno de los partidos socialistas y comunistas.

Al respecto, Harvey nos señala que “En Estados Unidos, el control de la riqueza (en oposición a la renta) por parte del 1 % más rico de la población, se había mantenido bastante estable a lo largo del siglo XX. Pero en la década de 1970, cayó de manera precipitada [Gráfica 1] cuando el valor de los activos (acciones, propiedades, ahorros) se desplomó. Las clases altas tenían que realizar movimientos decisivos si querían resguardarse de la aniquilación política y económica.”¹⁷⁵

Se vendría a sumar en el plano internacional el conflicto con los precios del petróleo, resultado de un cúmulo de presiones en el medio oriente, cuyo desenlace fue el aumento de los precios del recurso natural, como medio de presión y protesta por parte de los países orquestadores de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP).

Tal inconveniente supuso un problema del cual habrían de ocuparse las clases privilegiadas de las metrópolis si no querían ver comprometidas sus ganancias. Una táctica recurrente en la política exterior estadounidense se sucedió en escena: la creación de un enemigo en el imaginario colectivo culpable de las crisis. Rescatando un pasaje de Ferd Halliday, Agustín Cueva nos ilustra esta estratagema, que identificaba a los árabes (y con ello una universalización del mundo en subdesarrollo) como los causantes de la creciente inflación y el mal rumbo de la economía frente a la opinión pública:

La afirmación sobre que la OPEP era la única responsable de la inflación y la recesión de los años setenta carece de fundamento [...] Sin embargo, el efecto de los aumentos de la OPEP, junto con una recesión, iba a alimentar una hostilidad populista contra los estados productores, contra los “árabes”, los “jeques” y así sucesivamente. Por supuesto, la respuesta ideológica fue nacionalista, y a menudo, racista, culpando a estos cabezas de turco extranjeros de la recesión en los países avanzados [...] Si el

¹⁷⁵ David Harvey; *op. cit.*, p. 21.

exponente más palpable de la crisis de la hegemonía capitalista a finales de los años setenta era la inflación, y si se culpaba al petróleo por la crisis, entonces fue, por encima de todo, a través de este medio, mediante el precio de la energía en el surtidor de la gasolinera y mediante la factura de calefacción doméstica, como se generó la movilización de una nueva hostilidad frente al Tercer Mundo [...] Cuando fueron secuestrados los rehenes estadounidenses en Teherán en 1979, pareció como si el demonio compuesto del Tercer Mundo se hubiera materializado por fin totalmente¹⁷⁶.

Esta crisis en el capitalismo mundial, no es más que el agotamiento de la fase de acumulación que dio inicio en la posguerra, y que en la década de 1970 y 1980 definiría la hegemonía en el bloque de poder capitalista, resultando una fracción de clase como la dominante y, por lo tanto, el establecimiento de una nueva forma de acumulación del capital, con actores políticos y económicos beneficiados cuya cosmovisión habría de expandirse en la esfera internacional con procesos como el de la globalización, que hemos analizado ya anteriormente.

Estos cambios, fueron acompañados en la región latinoamericana de golpes de estado militares que aplicaron tal política económica al sazón de la represión, el terror, las desapariciones y la muerte. Al respecto, Agustín Cueva señala una tesis bastante interesante en la que sostiene que la aplicación del terror fue un elemento indispensable para el establecimiento de este nuevo modelo de acumulación. En este sentido, Cueva nos dice que:

En el curso de esta serie de transformaciones se constituye desde luego una cada vez más importante franja de burguesía monopólica nativa, ligada como la uña y la carne con el capital imperialista. Este binomio nativo- extranjero teje a su vez una intrincada red de relaciones no sólo ideológicas y políticas, sino también económicas, con las alturas de la tecnoburocracia civil y militar, configurando de esa manera el bloque monopólico... [...]

¹⁷⁶ Ferd Hallyday, citado en Agustín Cueva; op. cit., p. 244.

Aun poniendo de lado los casos de dictadura abiertamente terrorista del capital monopólico, parece claro que son las soluciones autoritarias las que tienden a prevalecer en una vasta porción de América Latina. Las mismas modalidades con que viene desarrollándose el capitalismo en el área impulsan a este tipo de “soluciones”, que en conjunto no hacen más que expresar en el plano superestructural las tensiones de todo un sistema en crisis...¹⁷⁷.

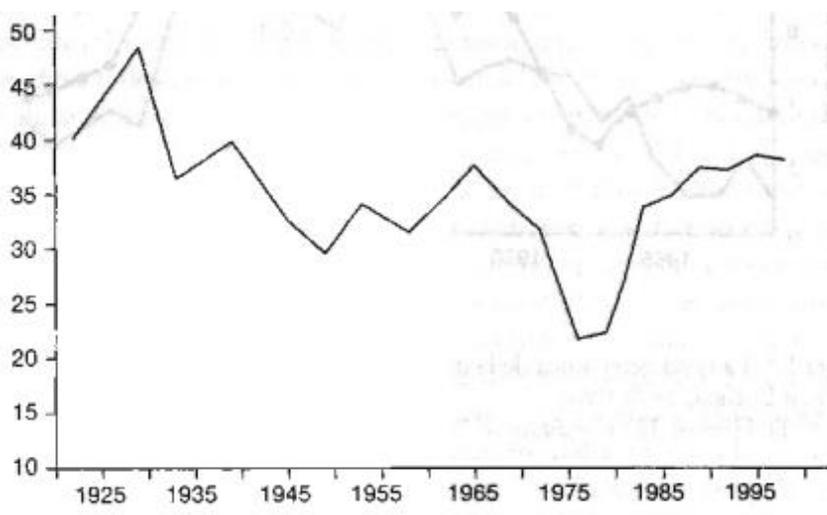
Encontramos en tales aseveraciones, la imbricación de las distintas esferas de poder que confluyen en el Estado capitalista actual y que determinan la construcción del modelo de nación. En correspondencia con la acumulación del capital a nivel internacional, la burguesía nacional no duda un solo instante en este período en asociarse con el capital monopólico extranjero y formar un bloque en conjunto que beneficie sus necesidades de acumulación, logrando en las primeras etapas ganancias cuyo horizonte es tremendamente sesgado: acumulación de capital que descansa en estas pequeñas élites.

La introducción de nuestros países latinoamericanos a las dinámicas de la división internacional del trabajo mediante las inversiones extranjeras directas, el dominio tecnológico y la penetración financiera en esta etapa, serían para Ruy Mauro Marini el caldo de cultivo para que se desarrollara una burguesía monopólica nacional estrechamente vinculada a la burguesía extranjera, especialmente estadounidense. Él vería a las dictaduras militares como una expresión de la contra revolución latinoamericana, cuya función fue la de “[...] [fundar] un nuevo Estado, que se preocupa[ra] fundamentalmente de los intereses de las fracciones monopólicas, nacionales y extranjeras, y [estableciera], pues, mecanismos selectivos para favorecer su acumulación”¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Agustín Cueva; *op. cit.*, p. 234.

¹⁷⁸ Ruy Mauro Marini; “La cuestión del fascismo en América Latina”, en *Cuadernos políticos*, NUM. 18, Era, México, 1978, p.15.

Gráfica 1. La crisis de la riqueza de la década de 1970: porcentaje de activos poseídos por el 1 por 100 más rico de la población estadounidense, 1922- 1998



Fuente: David Harvey, *op. cit.*, p. 22.

Por otro lado, tal ideología y las promesas de acumulación que se articulaban en torno a esta encontrarían eco también en las altas esferas militares, como mencionaba Agustín Cueva. Finalmente, el carácter injerencista natural de la potencia hegemónica, los Estados Unidos, completaría este cuadro al ser co partícipe de los distintos golpes de Estado que se dieron en la región, a través de sus embajadas y de la CIA. “El golpe de estado de Chile y la toma del poder por los militares en Argentina, promovidos internamente por las clases altas con el apoyo de Estados Unidos, proporcionaba un amago de solución”¹⁷⁹.

¹⁷⁹ David Harvey; *op. cit.*, p. 21.

2.1.El golpe de Estado de 1976

El golpe de Estado en la Argentina se inscribe dentro del ciclo de dictaduras militares que asolarían a la región latinoamericana durante la misma época, que mediante el uso del terror y la fuerza implementarían un modelo económico que supliría al modelo sustitutivo de importaciones, sentando las bases del neoliberalismo. Sin embargo, *los objetivos fueron también de orden ideológico y de contención*, amedrentando y destrozando toda expresión de organización social. “Los elementos determinantes de la constitución y desarrollo del proceso militar 76-83 son los objetivos de represión y aniquilamiento del movimiento popular y la reestructuración neoliberal de la economía”¹⁸⁰.

Los años que precedieron al golpe de Estado militar, atisbaron el crepúsculo del modelo sustitutivo de importaciones que duró, con una intensidad variable, desde la Segunda Guerra Mundial, y con el proceso de industrialización que vivió el país con singular brío.

El gobierno peronista de Isabel Perón, al igual que los gobiernos latinoamericanos durante el mismo periodo histórico, registró un incremento económico a inicios de la década de 1970 bastante esperanzador, para a mediados de la misma vería comprometidos tales resultados.

Durante el período de 1972-1973, según nuestra fuente, se diversificaron las exportaciones de productos básicos y aumentaron las de productos industriales. El crecimiento del PIB argentino fue de orden del 4.1%, superando casi al doble el crecimiento del año anterior (2.6), mientras que el saldo de la balanza comercial fue favorable, con una tasa de importaciones de -0.7% frente a una tasa de exportaciones de 6.1%, mismos rubros que para 1971 nos mostraban una balanza desfavorable, con una tasa de importaciones de 5.3% y de exportaciones de -11.7 %¹⁸¹.

¹⁸⁰ Jorge Cardelli, “la dictadura militar en la educación” en *Revista Canto Maestro*, NUM. 75, Confederación de Trabajadores de la Argentina, Buenos Aires, 2001, p. 14.

¹⁸¹ Véase CEPAL; El desarrollo económico..., *op. cit.*, pp. 95-105.

Sin embargo, el aumento en los precios del petróleo, y el creciente proceso inflacionario en los países industrializados, repercutieron de especial manera en los países no exportadores de petróleo, como Argentina, generando desbalances considerables en la balanza de pagos y un decrecimiento del PIB. Bajo este tenor, se elevó el precio de los bienes industriales importados y se debilitó el ritmo de crecimiento de la demanda, además de una baja de los precios de los productos primarios y de una inflación sostenida en los precios de los productos importados.

Para 1975, por ejemplo, la tasa de crecimiento del PIB fue a razón de -1.4 %, mientras que las importaciones registraron una tasa del -6.5 % (para este año se adoptaron medidas restrictivas del control de las importaciones, puesto que en el año anterior, la tasa de importaciones registró un crecimiento de 22.6%) y las exportaciones marcaron -20.1%, deteriorando los términos de intercambio a razón de -14.4%.

Por su parte la inflación registró números vertiginosos. Para el periodo 1970-1972 fue de 40.8, mientras que para 1974 registró 39.9 y para el año siguiente fue de orden de 334.8 puntos.

El déficit trató de ser paleado mediante el endeudamiento con la banca privada. De esta manera, en millones de dólares, la deuda externa pasó de 5677.3 en 1970 a 6977.8 para el año de 1975¹⁸².

Atendemos también a un empoderamiento de la clase trabajadora a principios de la década. La tasa de desocupación para 1974 rondaba en un 2.7%, mientras que la participación de los trabajadores en la renta nacional era de 43%, siendo la “[articulación] en los complejos petroquímico y metalmeccánico (dentro de este último la industria automotriz fue el sector más representativo) [donde] la

¹⁸² CEPAL; *op. cit.*, pp. 99-110.

industria tuvo su desempeño más destacado convirtiéndose en el motor de crecimiento, generador de empleo y base de la acumulación del capital”¹⁸³.

Las organizaciones sindicales se encontraban en expansión y al no existir un ejército industrial de reserva especialmente nutrido, fue posible la negociación de contratos colectivos de trabajo, cada vez más a la alta. Stella Maldonado, dirigente histórica del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, aseveraría que en este contexto “[...] la clase obrera argentina se hallaba en una etapa de auge y radicalización que le daba posibilidades de plantearse tareas de orden superior: control obrero de la producción, participación de las ganancias de las empresas... [y] por otra parte estrechaba alianzas con otras capas sociales”¹⁸⁴.

El modelo de sustitución de importaciones se convirtió en un campo de batalla social porque si bien, como arguye Ariel Petrucelli, habrá de dotar de millones a los ricos de siempre, “[...] también les reportaría algunos beneficios a los trabajadores, y los dotará de un nuevo potencial político y de un sentimiento de dignidad.” La clase capitalista no se conformaría, sin embargo, con ello y , “[...] de allí en adelante volvieron a practicar lo que ya conocían con Yrigoyen: la conspiración con los militares (que en general eran sus parientes, por lo menos a niveles de los altos mandos)... La estabilidad política y la democracia tenían que ponerse en cola”¹⁸⁵.

Finalmente el 24 de marzo de 1976 las Fuerzas Armadas dan el golpe de Estado, con el pretexto de luchar contra la “amenaza subversiva” que vendría a desestabilizar el país.

¹⁸³ CEPAL y Bernardo Kosacoff; *La industria argentina. Un proceso de reestructuración desarticulado*, Documento de trabajo núm. 53, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Buenos Aires, 1993, p. 6.

¹⁸⁴ Stella Maldonado; “Terrorismo de estado y movimiento obrero”, en *Revista Canto Maestro*, NUM. 75, SUTEBA, Buenos Aires, 2006, p.28.

¹⁸⁵ Ariel Petrucelli; “Repensar el 24 de marzo (apuntes para refrescar la memoria y entender la historia”, en *Revista de debate*, NUM. 3, Comisión de Formación Permanente de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén, Neuquén, 2006, p.p. 9 -10.

2.1.1. Construcción del discurso anti obrero y anti popular

El nuevo gobierno encabezado resultante del golpe de Estado por las Fuerzas Armadas, se autodenominó “Proceso de Reorganización Nacional”. La imagen discursiva con la que se investirán en este momento los militares será la de redentores frente a la “[...] ineptitud, la inmoralidad y la corrupción del gobierno de Isabel Perón [donde] se sumaba la infiltración subversiva en las instituciones educativas y en los organismos sociales y la aspiración de las organizaciones subversivas militares de tomar el poder”¹⁸⁶. El enemigo se caracterizaba así bajo la forma difusa de “amenaza subversiva”.

Este discurso no es meramente incidental, forma parte de las políticas estadounidenses de contención frente a la “amenaza” comunista, discurso que legitimó la represión y el exterminio del que fue sujeto toda fuerza disidente. No es casual que los discursos políticos dominantes de la región se amalgamaran en torno al señalamiento de la amenaza comunista. No obstante, fungió como el terreno en el que se habría de desarrollar el nuevo modelo productivo, el exterminio de toda muestra de poder popular y el afianzamiento de la hegemonía estadounidense en el continente, como ya lo hemos señalado.

Estamos ante el escenario del conflicto ideológico que enfrentó a las dos súper potencias, Estados Unidos y Unión Soviética, donde la región latinoamericana sería considerada como un eslabón imprescindible en el mantenimiento de la seguridad nacional estadounidense y un campo fecundo para el establecimiento de su hegemonía. Tal enfrentamiento, que aunque con mayor ahínco se vivió en la década de 1950 y especialmente 1960, con la Operación Cóndor, sería invocado por los militares golpistas de la Argentina para 1976¹⁸⁷.

¹⁸⁶ Jorge Cardelli; *op. cit.*, p. 16.

¹⁸⁷ La amenaza comunista estuvo presente en el imaginario colectivo de las sociedades latinoamericanas toda la segunda mitad del siglo XX. Este fungió como el pretexto mediante el cual el gobierno estadounidense elaboraba toda clase de acciones para intervenir directamente en la política interior de nuestros países, derrocando gobiernos que no le eran funcionales y poniendo, en cambio, gobernantes que llevaran adelante la agenda política y económica estadounidense. Para 1976, año en que se produce el golpe de Estado en la Argentina, se volvió a invocar al peligro comunista dentro de las amenazas subversivas para efectuar el golpe,

La administración de Gerard Ford en los Estados Unidos, mientras tanto, ofrecería su aprobación al golpe de Estado. “La conducción de la embajada estadounidense en Buenos Aires representaba la tendencia anticomunista y de libre mercado que había caracterizado a las políticas de Nixon en relación con América Latina, y reportó del golpe de Estado como ‘el mejor ejecutado y civilizado de la historia Argentina’”.¹⁸⁸ Cuarenta y ocho horas después del golpe, Estados Unidos reconoce al nuevo gobierno y el Fondo Monetario Internacional entregó un préstamo de 127 millones de dólares, previamente aprobado.¹⁸⁹

Ruy Mauro Marini, en la misma lógica que argumentamos, incluirá dentro de sus elementos de análisis sobre la llegada de regímenes militares al poder en América Latina para el periodo de tiempo que estamos estudiando, al cambio de paradigma de estrategia global estadounidense, y a esta la caracterizará sobre todo en torno a la emergencia de la confrontación con el bloque soviético, misma que ha concurrido en distintas partes del mundo, marcando así su esencia y su sentido. Al respecto

Su principal motivación [del cambio de estrategia global norteamericana que interviene a fines de los años cincuenta y principios de los sesentas] es el hecho de que Estados Unidos, en tanto que cabeza indiscutible del campo capitalista, se ve enfrentado a una serie de procesos revolucionarios en distintas partes del mundo, como Argelia, Congo, Cuba, Vietnam, que arrojan resultados diferentes pero que hacen temblar la estructura mundial de la dominación imperialista. Esto se acompaña de la modificación de la balanza de poder entre Estados Unidos y la Unión Soviética que implica un mayor equilibrio entre ambos. Todo ello conduce al cambio de planteamiento estratégico norteamericano que pasa de la contemplación de una respuesta masiva global, en un enfrentamiento directo con la URSS, a la de una respuesta flexible, capaz de enfrentar al reto revolucionario

no obstante que Los Acuerdos de Helsinki, acuerdos por los que termina la Guerra Fría, se firmaron un año atrás y el mundo se perfilaba hacia una coexistencia pacífica de las superpotencias.

¹⁸⁸ Jorge Taiana, la geopolítica internacional de los apoyos económicos, en Horacio Verbitsky y Juan Pablo Bohoslavsky (ed); *Cuentas Pendientes los cómplices económicos de la dictadura*, Ed. Siglo xxi, Buenos Aires, 2013, p. 73.

¹⁸⁹ Véase, *Ídem*.

(el cual, en la perspectiva de Estados Unidos, es siempre un reto soviético) dondequiera que éste se presentara”¹⁹⁰.

De modo que el enemigo, esta amenaza subversiva, contra el que se alzaron los militares argentinos, estuvo dado incluso desde antes en el plano internacional donde el contexto del anticomunismo se extendía y fue, naturalmente, la excusa idílica para dar el golpe. Bajo un discurso mesiánico, anunciarían “que vienen a sacar a la República del caos y la anarquía en que había estado sumida, que amenazaba su propia disolución, y a sentar nuevamente las bases de la libertad y el orden que nunca debieron haber sido perturbados”¹⁹¹.

La cacería de brujas de los grupos disidentes, tiene para este momento su expresión más inmediata, sin embargo, en el gobierno peronista que precedió al golpe. Fue aquí donde se formó la Alianza Anticomunista de Argentina (La triple A), como iniciativa de López Rega. Esto fue la antesala del golpe del golpe de Estado de 1976.

2.1.2. Primeros esbozos de la instancia económica neoliberal

El plan económico de la dictadura estuvo bajo la conducción de Jorge Alfredo Martínez de Hoz, hombre proveniente de una larga tradición de potentados terratenientes fundadores de la Sociedad Rural Argentina¹⁹². Fungió como ministro de Economía entre 1973 y 1981, y fue el impulsor del cambio de modelo de acumulación en este país.

La esencia del modelo económico de la dictadura “es el paso del capitalismo productivo basado en la dupla beneficio/salario, al capitalismo de renta con eje en la especulación financiera, los súper beneficios de los servicios públicos

¹⁹⁰ Ruy Mauro Marini; *op. cit.*, p.23.

¹⁹¹ Cardelli; *op. cit.*, pp. 16-17.

¹⁹² Infobae ; “Martínez de Hoz, el funcionario que jugó un rol clave en la dictadura militar”, *Infobae*, Buenos Aires, 16 de marzo de 2013.

monopolizados y los ingresos extraordinarios de los recursos naturales”¹⁹³. Es decir, el modelo se caracterizará por la desindustrialización de la economía argentina, en la desregulación del sector financiero y una mayor presencia del mismo por sobre el capital productivo. La herramienta para enfrentar el déficit fue la deuda externa. Este último elemento habría de estar presente durante toda la dictadura e inclusive en el retorno a la democracia.

El plan económico de la dictadura sería anunciado por cadena nacional el 2 de abril de 1976, por Martínez de Hoz. En el mismo, enunció las bases y objetivos de las nuevas políticas económicas. Para este momento, en el horizonte golpista se adivinaban los siguientes objetivos:

Lograr el saneamiento monetario y financiero indispensable como la base de la modernización y expansión del aparato productivo del país, en todos sus sectores, lo que garantizaría un crecimiento no inflacionario de la economía.

Acelerar la tasa de crecimiento económico.

Alcanzar una razonable distribución del ingreso, preservando el nivel de los salarios en la medida adecuada a la productividad económica¹⁹⁴.

Desde esta perspectiva, la contención de la inflación sería el objetivo principal en una primera instancia. Sin embargo, tal carga yacería en detrimento de los salarios reales de la clase trabajadora. Esto podremos observarlo en una disminución del salario real superior al 40 % entre el año del golpe de Estado y el siguiente, lo cual redujo la participación de los trabajadores en la economía al encontrarse por debajo del 25%¹⁹⁵.

Esta disminución salarial se vio acompañada también por un disciplinamiento de la clase obrera impulsada por, de la mano del terror, la renuncia a conquistas laborales históricas como la supresión del derecho de huelga, la eliminación de

¹⁹³ Alfredo Calagno y Eric Calagno; “Un gran país devenido en casino”, en *Revista Canto Maestro*, *op. cit.*, p.32.

¹⁹⁴ Discurso Martínez de Hoz, Citado en Dainiel Azpiazu, Eduardo Basualdo, et. Al.; *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*, ed. Siglo xxi , Buenos Aires, 2004, p. 84.

¹⁹⁵ Eduardo Basualdo; *Cuentas pendientes...op. cit.*, p. 91.

convenciones colectivas en materia salarial, la legislación de una nueva *Ley de Contrato de Trabajo*, y la intervención de las centrales y sindicatos obreros. La ocupación obrera “[...] cayó durante veintisiete trimestres seguidos (entre el segundo trimestre de 1976 y el cuarto de 1982), lo cual generó un incremento de casi el 70% en la tasa de explotación (productividad/costo salarial)”¹⁹⁶. Esto lo abordaremos con mayor detalle más adelante.

Consecuentemente con una liberalización del mercado, se prosiguió a la desregulación del accionar de las empresas extranjeras. Como afirma la CEPAL, “se estableció un programa de liberalización de los mercados y posterior apertura externa, que proponía la eliminación de un conjunto de regulaciones y subsidios”¹⁹⁷.

Como vimos anteriormente, la economía pasaba a un período no sólo de ralentización, sino de caída. En el año que dio comienzo la dictadura, el producto interno bruto registró una caída del -3.0%, mientras que para el resto de los países de Latinoamérica, este año registraron un repunte, al crecer en su conjunto 4.9%¹⁹⁸.

Para superar estas condiciones recesivas se privilegiaría, como aseveran Azpiazu y Basualdo, la inversión, legislando favorablemente en la liberalización del mercado para atraer la inversión extranjera. Tal fue el caso, como lo describen, del *decreto 30008176*, bajo el cual se reducen los aranceles a las importaciones, suponiendo “una caída de la protección promedio superior a 40 puntos”¹⁹⁹.

La reforma neoliberal por excelencia, que marcó la conducción económica de la dictadura (y que inclusive hoy en día sigue presente en la legislación argentina), sería la promulgada en 1977. Nos referimos a la *Reforma Financiera*, la cual comenzaría a tener el papel central en la asignación de los recursos estatales.

La importancia de esta reforma radica en el hecho de que bajo esta apertura a las entidades financieras, se primaría el capital financiero por sobre el productivo,

¹⁹⁶ *Íbid.*, pp. 91-92.

¹⁹⁷ CEPAL; *Industria argentina...*, *op. cit.*, p. 7.

¹⁹⁸ CEPAL; *El desarrollo económico y social...*, *op. cit.*, p. 97.

¹⁹⁹ Daniel Azpiazu y Eduardo Basualdo; *op. cit.*, p. 83.

dando por terminado así el proceso de industrialización, y dirigiendo la captación de recursos estatales, y de deuda pública y privada, al negocio de la especulación y de la valorización financiera. El capital más usurero, parasitario y tramposo, tendría las puertas abiertas de un gran país para devenirlo en casino.

Esta reforma se dio a través, principalmente, de la *Ley 21495*, que versa sobre la descentralización de depósitos y la *Ley 21526*, sobre entidades financieras. A continuación, se expondrán las principales medidas que se aplicaron con base en estas leyes, o atendiendo a los análisis realizados por Cibilli y Allami :

- Autorización a los bancos para captar depósitos por cuenta propia;
- Atribución al Banco Central de la República Argentina (BCRA) de facultades exclusivas de superintendencia y de manejo de las políticas monetarias crediticias, con lo que perdería la capacidad de fijar tasas de interés;
- Liberalización de las condiciones para la apertura de entidades financieras y filiales;
- Liberalización de los criterios con que las entidades financieras podían fijar las tasas de interés activas y pasivas²⁰⁰.

Como podemos apreciar, con estas reformas la regulación estatal quedó reducida a efectos mínimos. Se esperaba que esta liberalización estimulara el incremento de crédito, restringidos por los controles estatales y aumentaran las inversiones. De la misma manera, se reducirían los requisitos para el accionar de las entidades de capital extranjero, dando trato igual a bancos nacionales y extranjeros. Esto traería como consecuencia un aumento exponencial de entidades financieras (bancaria si no bancarias) operando en la Argentina y el comienzo del proceso de extranjerización de la banca.

Otro cambio en las leyes que propició el negocio financiero fue el artículo 56 de la *Ley de Entidades Financieras*, y que estuvo vigente hasta 1979, reformado a raíz de la quiebra de numerosas entidades financieras para este mismo año. Bajo

²⁰⁰ Alan Cibils y Cecilia Allami; "Desde la reforma de 1977 hasta la actualidad", en *Realidad económica*, NUM. 149, Argentina, 2010, pp. 114-115.

el mismo, se crearía un régimen de garantía total sobre los depósitos que recibieran las entidades financieras privadas, haciéndose cargo el Estado en caso de quiebra de los mismos²⁰¹.

Todo esto llevo a que, para un año después del golpe de Estado y la promulgación de las leyes, hubiera en Argentina 725 instituciones financieras, “[...] un centenar de bancos privados y públicos y más de 600 entidades no bancarias, como cooperativas financieras”²⁰². Un año y medio después del pleno apogeo de la banca privada, 19 entidades financieras ya habían quebrado, asumiendo el Estado su deuda.

Por su parte, el proceso de extranjerización se ve ejemplificado en los efectos a largo plazo de la reforma. En la actualidad, el número de entidades financieras se han reducido y concentrado en capitales extranjeros: 10 bancos controlan el 70% del mercado privado; los bancos públicos pasaron de ser 34 a 13 y el número total de entidades financieras disminuyó en un 89%, existiendo ahora solamente 78 entidades²⁰³.

Sin embargo, nos falta analizar otro elemento decisivo en este momento del tránsito económico y que sería presente hasta la actualidad: el problema de la deuda externa y la fuga de capitales. Bajo este nuevo modelo económico, la deuda tendría otra dirección, pues dejaría de financiar a la actividad productiva, para dirigirse al negocio de la valorización financiera. Al respecto, Basualdo señala lo siguiente:

En el nuevo comportamiento de la economía argentina, tanto la deuda externa privada como la estatal cumplieron un papel decisivo. El capital oligopólico local [y extranjero]... contrajo deuda en el exterior para luego, con esos recursos, realizar colocaciones en activos financieros en el mercado interno (títulos, bonos, depósitos, etc.) y, de esa forma, valorizarla gracias al diferencial positivo entre la tasa de interés interna y la internacional, y finalmente fugarlos al exterior²⁰⁴.

²⁰¹ Al respecto, puede consultarse el Decreto de la Ley 21526 de Entidades Financieras, Argentina 1977.

²⁰² Colectivo Sin fin; “la pequeña revolución de Martínez de Hoz”, *Colecivo Sin Fin*, Argentina, 2016.

²⁰³ Véase *ídem*.

²⁰⁴ Eduardo Basualdo; *Cuentas...*, *op. cit.*, p. 93.

Una vez desvelados los elementos que la conforman, veamos cómo funciona la valorización financiera. En esta, como arguye Basualdo, el Estado toma un papel fundamental. Éste, contrae deuda en el mercado financiero interno que “[...] determinó que la tasa de interés en dicho mercado superara en forma sistemática el costo del endeudamiento en el mercado internacional”²⁰⁵. Posteriormente, contrajo deuda externa, para contar con divisas que luego los especuladores fugarían al extranjero e invirtieron en el mercado financiero local y; finalmente, estatizaron la deuda. Bruno Nápoli lo explica de la siguiente manera:

Se triplicarían la cantidad de bancos y todos ofrecen tasas altísimas, entonces en vez de invertir en un evento productivo, vas al banco, lo pones a plazo y a los tres meses vas a sacar el doble o le triple. Ese fue el objetivo: destruir la industria y beneficiar el capital financiero²⁰⁶.

Los valores que arrojarán a partir de ahora la deuda externa y la fuga de capitales, darán razón de este mecanismo y se verá el beneficio otorgado a ciertos sectores de la burguesía nacional e internacional que, como revisaremos, no son homogéneos, llegando a una disputa por el dominio del nuevo modelo económico instaurado.

Al golpe de Estado, Martínez de Hoz saldría a defender el programa económico, y advertiría que, no sólo es visto con beneplácito por las Fuerzas Armadas, sino que es planeado por ellos mismos. Expresará:

Las fuerzas Armadas son el pilar y el sustento del presente proceso. Puedo decir que he recibido toda forma de apoyo a mi gestión por parte de las Fuerzas Armadas, cosa que es natural que haya sido así porque este programa económico fue aprobado por las Fuerzas Armadas antes de hacerse cargo del poder, y yo estoy ejecutando un programa aprobado por las Fuerzas Armadas²⁰⁷.

²⁰⁵ *Íbid.*, p. 94.

²⁰⁶ Bruno Nápoli; *Las leyes de la dictadura*, Colectivo Sin fin, Argentina.

²⁰⁷ Horacio Verbitsky y Juan Pablo Bohoslavsky; “Terrorismo de Estado y economía: de Nuremberg a Buenos Aires”, en *Cuentas Pendientes... op. cit.*, p. 19.

Tal discurso de legitimación no fue dirigido exclusivamente a los sectores populares, quienes efectivamente resintieron en su calidad de vida la nueva política económica, sino que lo mismo fue dirigido a los empresarios, quienes en reiteradas ocasiones (pese al beneficio económico que este modelo les significó) enfrentaron fuertes disidencias y objeciones. “La discusión económica estaba lejos de ser saldada en 1976, y algunos de sus aspectos desataron conflictos intensos en las cúspides de poder... no existía total acuerdo sobre cómo aprovechar esa coyuntura”²⁰⁸.

Y es que, las nuevas políticas económicas, estarían acompañadas por un bloque dominante que produciría su hegemonía en el país, al estar en consonancia con los valores, ideologías y proyectos políticos y económicos de las cúpulas militares y del capital transnacional. Hablamos aquí de una imbricación entre estos tres sectores a los que ya nos hemos referido. Mariana Heredia, argüiría lo siguiente que nos ayudará a dar luz sobre este fenómeno:

Ciertos diferendos económicos fueron tanto el objeto de febriles polémicas como la excusa para un conjunto de iniciativas novedosas de profundas consecuencias. Los intelectuales y expertos no se limitaron a ser instigadores y cómplices de la dictadura. En algunos casos fueron los principales autores, incluso contra la opinión de muchos militares, de las transformaciones más regresivas legadas por el Proceso de Reorganización Nacional²⁰⁹.

Reforzando lo dicho por Heredia, recordemos que la *Ley de Entidades Financieras* fue redactada y analizada por una Comisión Asesora Honorífica que estuvo integrada, por el vicepresidente segundo del Banco Central, representantes de las fuerzas, y cuatro banqueros: Benedicto Bianchi, Pablo Terán Nogues y Rodolfo Guido Martelli. Sin embargo, como asevera el Colectivo Sin Fin, “Apenas se conoció que el régimen impulsaba una reforma, los diferentes sectores

²⁰⁸ Mariana Heredia; “Ideas económicas y poder durante la dictadura”, en *Cuentas pendientes...*, *op. cit.*, p. 49.

²⁰⁹ *Ídem.*

involucrados comenzaron a enviar propuestas y proyectos, pedidos de reuniones y solicitudes para intentar influir en la comisión y en los funcionarios”²¹⁰.

Algunos de los grupos que acercaron su propuesta fueron los bancos privados- fueron los primeros en hacerlo- a través de la Asociación de Bancos de la Argentina (ADEBA), los cuales enviaron su proyecto donde se atisbaban los cambios que se convertirían en ley²¹¹.

A la par, se desarrollaron grupos de intelectuales orgánicos formados en el extranjero, en Estados Unidos principalmente, que acompañaron el proceso económico. Instauraron el grupo tecnocrático, el cual se desempeñaría como representante de la burguesía frente al Estado a través de su influencia en la creación de las políticas económicas, utilizados por la dictadura en su labor de creación de cuadros y generador de ideas: sería el grupo que expendería la ideología neoliberal.

Así, por ejemplo, de los tres centros de pensamiento neoliberal, sólo uno fue fundado antes del golpe. La Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas, con capital proveniente de Ford, fue la que proveería más funcionarios al proceso económico. De igual trascendencia figurarían el Instituto de Estudios Económicos de la Realidad Argentina y Latinoamericana de la Fundación Mediterránea y el Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina²¹².

En la escala productiva, como lo hemos visto, hasta 1974 el país vivió un proceso de expansión de las exportaciones manufacturaras industriales sumado a un crecimiento constante de la economía, incentivado por el aumento de demanda por parte de los países del capitalismo desarrollado. El incremento de las exportaciones de la industria manufacturera aumentó cada vez más la presencia de este sector en la participación del producto interno bruto. Por ejemplo, para 1960 la

²¹⁰ Colectivo Sin Fin; *La pequeña Revolución de...*, op. cit.

²¹¹ *Ídem*.

²¹² Marina Heredia; op. cit., p. 57.

participación de este sector era del 26.3%, mientras que en 1973 la industria manufacturera representaba el 32.7% de los ingresos. A la par, se vivió una disminución de la agricultura en la participación de la economía. Así por ejemplo, pasó de representar el 15.6% del valor de la economía para 1960, al 12.0 % para el año de 1975²¹³.

El colapso de las firmas nacionales puede verse ejemplificado en la retracción de las industrias textiles, las cuales cayeron al 18.1% anual acumulativo entre 1962 y 1975. Mientras tanto, el incremento de las ventas externa de maquinaria, aparatos y material eléctrico crecieron para este periodo a una tasa de 37.5% anuales, expresando el auge del capital extranjero²¹⁴.

Sin embargo, el cambio de patrón marcaría el desplazamiento del capital productivo por el capital financiero reordenando también el bloque de poder²¹⁵. Esta nueva alianza “[...] estaba integrada por los grupos económicos locales (la fracción diversificada de la oligarquía pampeana) y el capital financiero internacional, compuesto tanto por bancos privados como por organismos internacionales (los representantes políticos del capital financiero)”²¹⁶. Al respecto, Basualdo nos menciona los siguientes grupos económicos que ejercieron el control del Estado durante este modelo, tales son: Pérez Compac, Bidas, Acindar, Techint, Arcor, Loma Negra, Clarín, Macri, Bemberg, Bunge y Born²¹⁷.

El desmantelamiento del Estado, es decir, la privatización de las empresas paraestatales, benefició también a los nuevos grupos de poder económico, en tanto que la reestructuración de las empresas estatales se dio en función de sus intereses, primando la privatización de las mismas y la valorización financiera. En

²¹³ Véase Eduardo Basualdo; *cuentas pendientes... op. cit.*, pp. 84-85.

²¹⁴ *Ídem*.

²¹⁵ Al respecto sobre el análisis de los bloques de poder, consultar a Aspiazú y Basualdo, donde hacen un recorrido de los principales grupos económicos en la Argentina desde el modelo agroexportador, que sin duda sentaría las bases del bloque de poder económico que estamos analizando para este momento. Véase Aspiazú y Basualdo; *op. cit.*

²¹⁶ Eduardo Basualdo, *Cuentas pendientes; op. cit.*, p. 90.

²¹⁷ *Ídem*.

este tenor, las empresas estatales fueron un instrumento de política económica para beneficiar a unos cuantos.

Una vez más, Basualdo da cuenta sobre la actuación dolosa del Estado sobre las empresas estatales. Menciona el caso de la paraestatal petrolera YPF la cual otorgó contratos de explotación pagando por el hidrocarburo a los contratistas cifras que superaron los costos originales con que explotaba la paraestatal, beneficiando a los grupos Pérez Compac, Bidas, Astra, Soldati y SOCMA (del ex presidente Mauricio Macri), los cuales amasaron su fortuna en el desmembramiento estatal. Igualmente dolosa fueron las líneas de acción impuestas a las paraestatales, obligándolas a contraer deuda externa para proveer de divisas que posibilitaran la fuga de capitales²¹⁸.

Esta política económica, con su consecuente empoderamiento de grupos económicos y el volcamiento de la economía hacia la actividad financiera, traería para inicios de la década de 1980 una de las crisis de deuda más grandes de la Argentina, compartida con los países latinoamericanos en la llamada “década perdida” para nuestros países. Para 1973, según datos de la CEPAL, el endeudamiento del país era de razón de 6,366.5 millones de dólares²¹⁹. Sin embargo, para 1983 esta cifra ascendió a 45,900 millones de dólares.

Por su parte, la fuga de capitales para 1986 era de 37,100 millones de dólares. Por cada 100 dólares fugados, se pagaban 36 dólares a los acreedores. Mientras tanto, el pago de la deuda privada, convertida en estatal, alcanzó los 8243 millones de dólares, lo que equivalía a 58% del total de la deuda externa privada²²⁰.

²¹⁸ *Íbid*, pp. 94-95.

²¹⁹ CEPAL; *Balance preliminar de la economía latinoamericana 1988*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1988, pp. 24-24

²²⁰ Véase Eduardo Basualdo; *cuentas pendientes... ,op. cit.*, pp. 97-98.

2.1.3. Desarticulación de la organización obrera y popular a través del miedo

Como hemos advertido anteriormente, el golpe de Estado estuvo acompañado de la creación de un discurso el cual identificó a una “amenaza subversiva” como el enemigo que ceñía sus garras sobre la Argentina, causante de la desestabilización del país y del fuerte estado de movilización social.

Hemos aseverado también que bajo estas premisas, la junta militar tomó las riendas del país para instaurar un nuevo modelo económico, basado en la hegemonía del pensamiento neoliberal y de sus grupos de poder, que se configuraron en esta época y cuya vigencia podemos corroborarla hasta el día de hoy.

Es decir, nos encontramos ante un proceso que usó la violencia y el terror para llevar a cabo todos estos cambios estructurales que hemos descrito y, relacionado directamente, mantener un cuerpo social dócil y aterrado. El objetivo era claro: desarticular toda expresión de organización social.

Bajo este contexto, toda expresión social que mantuvo un pequeño dejo de crítica fue fuertemente reprimida, por no hablar del aniquilamiento total del pensamiento crítico y de los grupos de oposición. El saldo que dejó esta lucha implacable contra la sociedad fue de alrededor de 30 mil desaparecidos. Pasaremos ahora a mirar más de cerca esta represión y su impacto en la organización social y la educación.

Pilar Calveiro, en su libro *Política y Violencia* rastrea el proceso de disciplinamiento y obediencia a través del miedo, remontándose hacia la constitución de la nación argentina y proveniente desde las instituciones militares. “Allá, en los orígenes de nuestra vida independiente, la Asamblea del año 1813 había prohibido los tormentos, pero esas prácticas se siguieron utilizando [...] nada menos que en escuelas y en cuarteles”²²¹. Y a partir de este momento, comienza a

²²¹ Pilar Calveiro; *Política y violencia, una aproximación a la guerrilla de los años setenta*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2013, p. 61.

hacer un análisis sobre la normalización de los medios para lograr una absoluta obediencia en el ámbito militar, los cuales se circunscriben en el ámbito de la violencia física, principalmente.

Es necesario hacer especial énfasis en lo que nos señala la autora, pues más adelante nos ayudará a develar los efectos que causaran en la sociedad las desapariciones forzadas y el estatus de desaparecido. Así, prosigue, “El miedo se une a la obligación de obedecer, reforzándola. Ya se señaló la fuerza de castigo que sobreviene al incumplimiento, y que se ha grabado previamente en el subordinado, para que no se atreva a cuestionar la legitimidad de las órdenes”²²².

De las aseveraciones pasadas podemos detectar la presencia de un estímulo que lleva a la acción de la obediencia. Este estímulo ha sido previamente encarnado y marcado en la conciencia del sujeto a través de la experiencia propia o del ejemplo del semejante. Y este estímulo es meramente físico (torturas, desapariciones, asesinatos, etc.). De esta manera, se pasa de cumplir órdenes de manera voluntaria a hacerlas por salvaguardar la vida.

Ahora bien, prosigue la autora, se da también un proceso de deshumanización de la víctima y el victimario, convirtiendo al ejecutor-el militar- en parte de una maquinaria y esta es vista por la víctima- la sociedad civil- como un ente difuso que no puede detenerse. “La sensación de impotencia frente al poder secreto, oculto, que se concibe omnipotente, desempeña un papel clave en su aceptación y en la actitud de sumisión”²²³.

Lo peor de todo ello es que tal disciplinamiento, obra en la conciencia de la víctima y del victimario, haciendo que la conducta de obediencia tenga un alto consenso dentro y fuera de las Fuerzas Armadas, normalizándolo como un medio legítimo para mantener un cierto orden, haciendo que la posibilidad de desobedecer sea visto como un sinsentido o incluso una patología (sin desechar la idea de la

²²² *Íbid.*, p. 73.

²²³ *Íbid.*, p. 74.

desobediencia, que siempre habrá de existir y que de hecho estuvo presente durante la dictadura).

Sobre las desapariciones forzadas, Videla ofrecería una respuesta en una conferencia de prensa en 1979 frente a periodistas que no deja lugar a dudas sobre el carácter de la dictadura y el trato hacia los detenidos. Videla espetaría:

[...] Frente al desaparecido, en tanto esté como tal, es una incógnita. Si el hombre apareciera tendría un tratamiento equis, y si la aparición se convirtiera en certeza de su fallecimiento, tiene un tratamiento Z. Pero mientras sea desaparecido no puede tener ningún tratamiento especial, es una incógnita, es un desaparecido, no tiene entidad, no está ni muerto ni vivo, está desaparecido²²⁴.

De estas declaraciones se pueden desprender dos elementos que configuran la naturaleza del acto de desaparición. Por un lado, el limbo jurídico en el que se encuentran los desaparecidos, así como sus familiares en el trato del caso. Por otro, el esparcimiento del terror sobre la población el cual sería el estímulo para la disciplina y obediencia, lo que finalmente llevaría a la normalización de estos actos y la legitimación en el actuar sobre los llamados grupos subversivos.

La desaparición se circunscribe, pues, como un medio de represión política. En Argentina, este método fue “inaugurado” antes incluso del golpe militar del 76. De hecho, fue durante el gobierno de Isabel Perón, en 1974, cuando tomó especial relevancia en el actuar de la Alianza Anticomunista Argentina y en la lucha contra las guerrillas en Tucumán, donde se instauró una política institucional de desaparición, con la aprobación gubernamental.

Pilar Calveiro asevera, empero, que la especificidad del golpe del 76 con respecto a estos métodos represivos, fue que la desaparición se concretó como el método represivo por excelencia, ejecutada de manera directa por los militares (a diferencia de la triple A, quienes eran grupos paramilitares). “Desde entonces, el eje de la actividad represiva dejó de girar alrededor de las cárceles para pasar a

²²⁴ Infobae; “Videla y su histórica explicación sobre los desaparecidos”, *Infobae*, Buenos Aires, 17 de mayo del 2013.

estructurarse en torno al sistema de desaparición de personas, que se montó desde y dentro de las Fuerzas Armadas”²²⁵.

Se quedará instalado también dentro de la conciencia social los *campos de exterminio*, complemento directo de la desaparición. Los mismos son posibles “[...] cuando el intento totalizador del Estado encuentra su expresión molecular; se sumerge profundamente en la sociedad, permeándola y nutriéndose de ella”.²²⁶

Estos campos de exterminio – donde efectivamente se asesinaban a sus prisioneros o se les sometía a todo tipo de tortura y vejaciones- en realidad fueron los llamados Centros de Detención Clandestinos. Según *el Informe de la Comisión Nacional Sobre la Desaparición de Personas*, existieron 340 a lo largo de toda la extensión territorial. Estos “constituyeron el presupuesto material indispensable de la política de desaparición de personas. Por allí pasaron millares de hombres y mujeres [...] allí transcurrieron sus días a merced de otros hombres de mentes trastornadas por la práctica de la tortura y el exterminio”²²⁷.

Es difícil pensar en las condiciones en que se encontraban estos centros de detención; aunque numerosos relatos de sobrevivientes dan testimonio de toda clase de torturas y actos crueles cuyo propósito fue un plan de despojo de los atributos propios del ser humano. “Porque ingresar a ellos significó en todos los casos dejar de ser, para lo cual se intentó desestructurar la identidad de los cautivos, se alteraron sus referentes termoespaciales, y se atormentaron sus cuerpos y mentes más allá de lo imaginado”²²⁸.

Naturalmente, la información oficial negaba la existencia de tales sitios. Sobre los desaparecidos, por otra parte, las declaraciones oficiales presumían la posibilidad de que estos se encontrasen en el extranjero o de haber sido eliminados por ajuste de cuentas entre ellos. Recordemos que la información oficial y su

²²⁵ Pilar Calveiro; *“Poder y desaparición”*, Ediciones Colihue, Buenos Aires, 2007, p.27

²²⁶ *Ídem.*, p. 28.

²²⁷ Informe Nunca más, Comisión Nacional Sobre la Desaparición de Personas, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2 ed., Argentina, 1984, p.54.

²²⁸ *Íbid.*, p. 55.

discurso versaban sobre el combate contra los grupos subversivos, negando su accionar hacia cualquier otro sector de la sociedad. Roberto Viola (General que sucedería a Videla en el gobierno militar de facto), declararía en 1978 que:

“No hay detenidos políticos en la República Argentina, excepto algunas personas que podrían estar involucradas en las actas institucionales, que están realmente detenidas por su labor política. No hay detenidos por ser meramente políticos o por no compartir las idas que sustenta el Gobierno”²²⁹.

Sin embargo, la realidad yacía oculta sobre un manto de desesperanza y miedo. En la sociedad, germinó la idea, a fuerza de normalizar estos actos de violencia y un tanto también para consolarse y adherirse al más pequeño atisbo de esperanza de salvaguarda, de que los detenidos y desaparecidos habrían hecho *algo* para ser merecedores de tal destino. Se esparció entonces los “por algo será”, que recorrieron las calles desoladas, entre murmullos, cómplices de los hechos inhumanos que manchaban de sangre las veredas y las conciencias de las personas. Empero, el epíteto de subversivo fue desbordándose cada vez más de los frágiles bordes que lo contenían. Su cuerpo traslúcido, etéreo, daba posibilidad a todo tipo de caracterizaciones. Bajo este crepúsculo espectral, todos podían ser vulnerables. Los “por algo será” lo mismo podían ser aplicados al Montonero que a un obrero visto en una reunión sindical, o un joven estudiante con libros de Marx – e incluso el mismo *Principito* de Exupery- bajo el brazo.

El método de secuestro fue siempre más o menos el mismo: a veces en los lugares de trabajo, en la calle, en los hogares de los imputados, incluso hay testimonios de hombres quienes fueron sustraídos de su lugar de estudio y hasta del hospital. Cuando la víctima era buscada en su casa, por ejemplo,

[...] Comandos armados rodeaban la manzana y entraban por la fuerza, aterrorizaban a padres y a niños, a menudo amordazándolos y obligándolos a presenciar los hechos, se apoderaban de la persona buscada, lo golpeaban brutalmente, lo encapuchaban y finalmente lo arrastraban a los autos o

²²⁹ *Íbid.*, p. 56.

camiones, mientras el resto del comando casi siempre destruía o robaba lo que era transportable²³⁰.

A manera de ejemplificación, veamos los relatos de dos familiares directos de víctimas del secuestro. Los mismos, han sido extraídos del Informe de la Comisión Nacional Sobre la Desaparición de Personas. Las dos, madres de los implicados, relatan cómo los sustrajeron de su domicilio y del hospital, respectivamente. El primer caso es especialmente aterrador, pues se trata de una mujer a quien por encontrarle escritos políticos, secuestraron a su bebé. El segundo, se trata de un joven a quien secuestraron adentro de la sala de un hospital. El conocerlos, nos servirá para vislumbrar el clima de miedo que se vivía en la sociedad, pues los relatos y rumores se esparcían.

A Simón Antonio Riquelo los sustrajeron de su hogar. Su madre contaría:

El 13 de julio de 1976, entre las 23 y 23:30 horas, golpearon fuertemente la puerta de mi domicilio en el Barrio de Belgrano, en esta Capital. En ese momento me encontraba terminándole de dar el pecho a mi hijo Simón. Forzaron la puerta y entre 10 y 15 personas vestidas de civil, pero que se identificaron como miembros del ejército argentino y del ejército uruguayo. Uno de los oficiales se presentó como el mayor Gavazzo, del ejército uruguayo. Encontraron material escrito del cual surgió que yo trabajaba por la causa de la libertad en Uruguay; entonces comenzaron a torturarme y a interrogarme. Cuando me sacaron de la casa les pregunté qué iba a ocurrir con el niño. Me respondieron que no debía preocuparme, que el niño se iba a quedar con ellos, y que esta guerra no es contra los niños. Esa fue la última vez que vi a Simón y que tengo noticias de él²³¹.

La madre de Juan Di Bernardo, contará sobre el secuestro de su hijo:

Mi hijo estaba internado en el Hospital Alvear a consecuencia de haber sido atropellado por un automóvil. Tenía programada una intervención quirúrgica. La noche del día 12-5-78 se presentaron algunos sujetos con guardapolvos blancos. Iban armados. Obligarón a los pacientes a permanecer en sus camas y taparse

²³⁰ *Íbid.*, p. 8.

²³¹ *Íbid.*, p.20.

las caras con las sábanas. Estos sujetos pasaron a Juan a una camilla, lo cubrieron y se lo llevaron en una ambulancia²³².

Mientras tanto, la prensa y la radio pasaron a desempeñar el papel de subordinados frente al nuevo gobierno. Durante los meses que sucedieron al golpe de Estado, estos medios se dedicaron a construir y difundir el relato que esparciría la hegemonía del nuevo grupo dominante, principalmente mediante la construcción de la imagen del *enemigo a vencer* (los *grupos subversivos*), imagen dentro de la que cabrían un gran número de expresiones y de actores sociales, legitimando así el uso de la fuerza y; emitiendo la información oficial, donde se transmitían las series de conceptos, prohibiciones y valores que reconfigurarían a la sociedad argentina.

En un ejercicio de análisis de las primeras planas de los diarios argentinos a los días después del golpe de Estado, podemos observar el carácter oficialista y de autocensura que asumieron los mismos. Es curioso que ningún diario haya siquiera escrito las palabras golpe de Estado en sus redacciones.

El 25 de marzo la sociedad argentina despertó con la primera plana del *diario El Clarín* que anunciaba en letras grandes, que ocupaban un tercio de la misma, “Nuevo gobierno”, y un poco más abajo se leía “Comunicados de la junta militar”. Ese mismo día, el diario *La Razón* – otro de los diarios de mayor envergadura en Argentina- señalaba en su encabezado “Gobierno militar. Las Fuerzas armadas han asumido hoy el ejercicio del poder”. Y *La Nación*, por su parte sentenciaba desde su primer plana “Las Fuerzas Armadas asumen el poder; detúvose a la Presidente”²³³.

Entretanto, fue normal leer en artículos periodísticos y escuchar en espacios radiofónicos, los comunicados de las Fuerzas Armadas, así como entrevistas a los funcionarios del régimen. En entrevista para el periódico *La Nación* hecha al ministro

²³² *Íbid.*, p. 24.

²³³ Infobae; “Qué decían los diarios del 24 de marzo de 1976”, *infobae*, Buenos Aires, 24 de marzo del 2009.

de gobierno bonaerense, Jaime Smart, el 12 de diciembre de 1976, podemos apreciar claramente el discurso anti subversivo. En este artículo, diría

Hay mucho todavía que averiguar en el país, porque la subversión y estos combatientes [los subversivos] no nacieron de la nada. Todo esto fue causa de personas. Llámese políticos, sacerdotes, periodistas, profesores de todas las categorías de enseñanza, que en su momento los armaron, y ahora han dado un paso atrás tratando de pasar desapercibidos²³⁴.

En estas aseveraciones, queda clara la intención de expandir el concepto de subversivo hacia los grupos sociales que le son incómodos al nuevo régimen, o que miran propensos a desarrollar un pensamiento político crítico, o tan sólo por su forma distinta de pensar. Políticos, sacerdotes, periodistas, maestros, serían claramente objeto de sospechas y represión por parte de la dictadura durante el tiempo que duró su mandato. Aquí se van identificando ya los actores en los que recaería toda la fuerza del aparato represor estatal. En la misma entrevista, seguirá contando:

[...] el gobierno de la provincia [Buenos Aires] conoce perfectamente que la subversión es ideológica y se desenmascararán estos casos. La prueba está en que esta semana se tome una decisión drástica, contra un establecimiento educativo de Coronel Pringles, uno de cuyos métodos de enseñanza está basado un libro de Clara Yañez²³⁵.

Es menester contemplar aquí que la característica que atribuye a la subversión es la de ideológica. Como pudimos observar, el discurso golpista detectará en el plano ideológico el sustento en el que se erigen los grupos combatientes y la infiltración del pensamiento comunista en la sociedad argentina. Hace referencia también a un caso que observarnos más adelante con mayor detenimiento: la represión a las maestras del Colegio Sagrado Corazón de los Salesianos en Coronel Pringles, por ostentar ideas que le régimen tildó de peligrosas.

²³⁴ La Nación, "Desenmascarar a quienes armaron a la subversión", *periódico La Nación*, 12 de diciembre de 1976.

²³⁵ *Ídem*.

Finalmente, Smart concluirá con un llamado al sacrificio del pueblo argentino, que más suena como una advertencia:

[...] gracias a Dios hemos tenido oportunidad de retomar la buena senda. La hemos retomado recién y nos queda mucho por hacer. La Argentina [...] aún no se ha puesto definitivamente de pie. Así que para ello, debemos los argentinos hacer un esfuerzo muy grande y no tenerle miedo al sacrificio, porque creo que vamos a tener que sacrificarnos mucho todavía, pero con el sacrificio de todos vamos a salir adelante²³⁶.

2.1.4. Represión en el campo del trabajo, la cultura y la educación

La pugna entre trabajo y capital, como lo hemos visto en las cifras económicas presentadas anteriormente, sufrió también una reconfiguración, reclinándose la balanza a favor de la acumulación del capital bajo el amparo de la represión. En este proceso, las operaciones llevadas a cabo por las Fuerzas Armadas en el ámbito industrial fueron consideradas especialmente prioritarias en la lucha contra la subversión.

Como señala Gabriela Águila en su investigación sobre las modalidades represivas, “con todo, y aunque existió cuota de azar en la implementación del accionar militar y policial, la persecución estaba dirigida hacia ciertos objetivos específicos”²³⁷. Uno de ellos, fue contra toda forma de organización y militancia sindical.

Al respecto, Victoria Basualdo anota que “las políticas de la dictadura, [...] tuvieron como uno de sus objetivos centrales resolver el desafío que implicaba la

²³⁶ *Íbid.*, p. 5.

²³⁷ Gabriela Águila; “Modalidades, dispositivos y circuitos represivos a escala local/regional: Rosario 1975-1983”, en Águila, Gabriela, Garaño, Santiago y Scatizza, Pablo (coords.), *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, p. 42.

confluencia del proceso de radicalización política y social con el poder que la clase trabajadora había ido desarrollando en las últimas décadas”²³⁸.

Las declaraciones anteriores, nos demuestran el carácter económico que revestirían las Fuerzas Armadas en compenetración con los bloques de poder económico emergentes, donde resultaba imperioso restar y aniquilar toda expresión de organización obrera. La dictadura, finalmente, atacaría las formas organizativas de los trabajadores, por un lado, y; por el otro, constituiría un modelo económico en donde se le restaría presencia y poder a la participación de la clase obrera en las dinámicas económicas.

Esta clase trabajadora había experimentado durante el proceso de sustitución de importaciones, una cada vez mayor presencia en la generación de riqueza y había visto mejorar su posición frente a su interlocutor natural, el patrón. La militancia sindical comenzó a sumarse en los procesos de radicalización política e incluso en proyectos de transformación revolucionaria, que acompañaron toda la década de 1960 y los comienzos de la década siguiente.

De tal suerte, que las acciones represivas de la dictadura fueran especialmente cruentas y focalizadas contra la actividad industrial, actividad de mayor crecimiento durante el modelo de acumulación pasado, combinándose el accionar de las Fuerzas Armadas con una participación empresarial que ha sido recientemente documentada y condenada en diversos textos²³⁹.

²³⁸ Victoria Basualdo y Alejandro Jasinski; “La represión a los trabajadores y el movimiento sindical, 1947-1983”, en Gabriela Águila, Santiago Garaño, Pablo Scatizza (coordinadores), *Represión estatal...*, op. cit.,, p. 242.

²³⁹ Al respecto, puede consultarse el documento “Responsabilidad empresarial en delitos de lesa humanidad, represión a trabajadores durante el terrorismo de Estado”, donde se documenta la participación que tuvo la clase empresarial en distintas regiones del país al actuar directa o indirectamente en la represión y desaparición de trabajadores. Se detalla meticulosamente los distintos sectores productivos implicados, así como las empresas bajo una metodología que describe cómo era el proceso productivo, el proceso conflictivo, el proceso represivo, y la responsabilidad empresarial en cada uno de los casos. La publicación señala: “La evidencia recogida y analizada en un conjunto de casos, acotados en número pero muy significativos por su importancia económica, permite afirmar que, en el territorio de los establecimientos fabriles, se combinaron con eficacia el accionar de las Fuerzas Armadas y el accionar empresarial para ejercer el poder represivo contra los trabajadores. Véase *Responsabilidad empresarial en delitos de lesa humanidad, represión a trabajadores*”

Y en el plano de la liberalización del mercado y de la fuerza de trabajo, la misma pasó a disciplinarse ante la nueva lógica de acumulación, aceptando además la pérdida de sus derechos y conquistas históricas en pos del libre desenvolvimiento de la empresa y el trabajo. La frase “lograr un eficiente funcionamiento del aparato productivo del país” acuñada por los propios militares, pondría a la actividad fabril como de especial importancia y vigilancia y, ergo, de represión²⁴⁰.

La reconfiguración de la relación obrero patronal durante la dictadura, mediante la represión se centró principalmente en la eliminación de las bases sindicales combativas en las representaciones fabriles. Como señala Victoria Basualdo, “dicha transformación no implicaba la eliminación de todo formato sindical, sino, en principio, de lo que la última dictadura (tanto la dirección militar como la fracción dirigente de la clase empresarial) consideró “excesos” del poder obrero”²⁴¹. Es decir, se mantuvo un sindicalismo “domesticado”, a través de políticas establecidas por el Ministerio de Trabajo. Este último fue intervenido también por oficiales del ejército, que respondían a la lógica del proyecto trazado.

En este marco, se promulgaron las *Leyes 21261*, que suspendió el derecho de huelga; la 21356, la cual prohibió la actividad gremial: asambleas, reuniones, congresos y elecciones y que otorgó al ministerio de trabajo la capacidad de reemplazar dirigentes; la 21263, que eliminó el fuero sindical; la 21400, que castigaba la baja de la producción como medida de acción; entre otras. Y se derogó la ley 20615 de Asociaciones profesionales, estableciéndose la *Ley sindical*²⁴².

Por su parte, los organismos encargados de la inteligencia y vigilancia fueron, entre otros, el Destacamento de Inteligencia Militar, la Secretaría del Estado (SIDE), el Servicio de Informaciones (en la policía local) y la Policía Federal²⁴³. Estas tuvieron como misión la detección de los trabajadores organizados y de su

durante el terrorismo de Estado, ed. Universitaria de la Universidad de Misiones, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2016.

²⁴⁰ Véase Victoria Basualdo Y jasinski; *op. cit.*, pp. 259-260 pp.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 258.

²⁴² Véase *ibid.*, p.257.

²⁴³ Gabriela Águila; *op. cit.*, p. 46.

detención y desaparición en muchos de los casos. Aquello obligó, en los primeros años de la dictadura, al éxodo de los referentes sindicales más combativos.

Los obreros que no se exiliaron o no fueron eliminados, se enfrentaron a una *militarización* de las relaciones laborales. A saber, los destacamentos militares desplegaban sus fuerzas sobre las fábricas, creando un espacio donde la presencia militar fue cada vez más normal. Desde tanquetas a la entrada de las fábricas, hasta cargos directivos en mano de personal castrense, el acoso y la vigilancia pasó a caracterizar la actividad industrial durante estos años.

Como podría esperarse, las labores de inteligencia dentro de las fábricas buscaban principalmente la detección de los cuadros subversivos o de aquellos trabajadores que mediante su militancia y actividad sindical, ayudaran a los mismos. En esta labor, los empresarios jugaron un papel muy importante, pues ya sea por coerción o incluso por iniciativa propia participaron en la vigilancia y represión a sus trabajadores. Existen incluso casos documentados en donde los patrones participaron en la detención de trabajadores e incluso de algunos que tildaron a obreros que les eran incómodos como subversivos para deshacerse de ellos²⁴⁴.

En el terreno de la lucha ideológica, por su parte, la dictadura atacó con especial ahínco a las instituciones educativas; las cuales, aseveraba, eran quienes proveían de sustento ideológico y de formación de cuadros a los grupos subversivos. Esta represión se extendió, sin embargo, al resto de las expresiones culturales, comenzando un reconfiguramiento también de lo social y moralmente aceptado, tomando como referencia la ideología de los grupos en el poder.

En este clima, como señala Cardelli, se apuntaba a

[...]destruir todas aquellas expresiones organizativas que trabajaban en el plano de las ideas y que tuviesen relación con enunciados ligados a los conceptos de:

²⁴⁴ Numerosos casos han sido registrados en la publicación documento “Responsabilidad empresarial en delitos de lesa humanidad, represión a trabajadores durante el terrorismo de Estado” de la que ya hemos hecho mención.

liberación nacional y social, independencia económica, soberanía popular, clase trabajadora, socialismo, autonomía nacional, justicia social, imperialismo, monopolios, burguesía democracia popular, cultura nacional, dependencia, etc.²⁴⁵.

Al igual que el Ministerio de Trabajo, el de Cultura y Educación fue intervenido y las diversas direcciones nacionales y generales del mismo, pasaron a ser comandadas por personal de las Fuerzas Armadas. La campaña mediática en esta esfera fue acompañada por la impresión de un panfleto que tenía por título “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”, cuyo objetivo era “erradicar la subversión del ámbito educativo y promover la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del argentino”²⁴⁶. Este fue repartido en todas las escuelas del país.

La prensa nos puede dar una aproximación muy palpable de la represión contra la educación, especialmente universitaria. En su número del 5 de agosto de 1976, el diario *La Razón* publica un artículo intitulado “Las revelaciones sobre la penetración marxista causan onda impresión”. En el mismo, hace mención sobre la desarticulación de una supuesta red subversiva cuyo centro operativo estaba enquistado en la Universidad Nacional del Sur, en la Universidad de Santa Rosa, Chaqueña del Nordeste y los institutos de Olavarria de Viedma, de Trelew y del Comahue.

El artículo mencionado, continuará “develando” la trama subversiva infiltrada detrás de los establecimientos educativos a partir de un informe elaborado por el segundo comandante del V cuerpo del ejército, general Adel Edgardo Vilas. Tal infiltración tiene corporeidad, asegura, tanto en alumnos como en profesores que “[...] hasta llegaron a cambiar los planes de estudios para imponer sus ideas marxistas”²⁴⁷. Después, relacionará esta formación con la llegada de “comunistas” a las más altas esferas del gobierno, cosa que es de “[...] una gravedad

²⁴⁵ Jorge Cardelli; *op. cit.*, p. 14.

²⁴⁶ Carlos del Frade; *40 números y 40 frases para pensar los 40 años del golpe*, Asociación Donde están, Buenos Aires, 2016.

²⁴⁷ *La Razón*; “Las revelaciones sobre la penetración marxista causa onda impresión”, *La Razón*, Buenos Aires, 5 de agosto de 1976.

extraordinaria, y [que] merece que se ahonde la investigación hasta sus últimas consecuencias”²⁴⁸.

De igual importancia resultan las declaraciones del ministro de Gobierno bonoarense, Jaime Stuart, citado con anterioridad, quien recalca que la infiltración más peligrosa es la que existe en el ámbito cultural. Al respecto aseveraría que “Una de las mayores preocupaciones es cuidar que en el ámbito de la cultura no se infiltren nuevamente, o por lo menos, que no tengan como en otra época la posibilidad que tuvieron de accionar fácilmente y llevar a la subversión armada a tantos jóvenes universitarios y secundarios”²⁴⁹.

Bajo estas suposiciones, se desplegaron una serie de estrategias, que involucraron a las distintas fuerzas del orden federal como local, para la infiltración en las esferas culturales y educativas, así como de elaboración de un plan de acción en este sector. A propósito, podemos dar cuenta de documentos militares que vieron la luz recientemente y que en su momento tuvieron el carácter de secreto, donde se detalló el funcionamiento de las fuerzas represivas ante determinados sectores de la sociedad.

La Directiva del Comandante en Jefe del Ejército Número 504/77 (*continuación de la ofensiva contra la subversión durante el período 1977/78*) describe la estrategia nacional contrasubversiva. En esta detalla la situación hacia ese momento de la lucha contra la subversión, así como la misión y ejecución de la misma, describiendo la responsabilidad de cada uno de los elementos de las fuerzas represivas, desde el ámbito local al federal.

En el anexo 4 de dicho documento se hace referencia a la educación. La situación que se describe habla de una creciente infiltración de las instituciones educativas por parte de los agentes subversivos, así como una captación ideológica en todos los niveles de enseñanza cuya finalidad es la formación de cuadros políticos militares. Asimismo, señala tres sujetos en donde se lleva a cabo el

²⁴⁸ Ídem.

²⁴⁹ La nación; “Desenmascarar a quienes armaron la..., *op. cit.*”

accionar subversivo. A saber: Personal directivo, docentes y no docentes ideológicamente captados que difunden ideologías subversivas; organizaciones estudiantiles secundarias y universitarias que realizan actividades e intimidaciones y; empleo de bibliografías y recursos didácticos que sirven para difundir la ideología “extrañas a nuestros principios de nacionalidad”.

El documento señala que ante el fracaso obtenido hasta ese momento en torno a la erradicación de la subversión, se desplegará una ofensiva en donde el ejército desarrollará una política de acercamiento, asesoramiento y apoyo a las autoridades culturales, educativas y de ciencia y tecnología, con la finalidad de establecer medidas político-administrativas que erradiquen la subversión y promuevan los valores éticos, morales y espirituales nacionalistas.

Lo anterior, se llevaría a cabo a través de actividades de inteligencia, así como la erradicación de bibliografía que contenga conceptos marxistas o persiga finalidades subversivas, neutralización de la acción de captación y agitación que realicen los estudiantes y docentes marxistas en los establecimientos educativos, provocando su separación a través de las autoridades “[...] en lo posible, administrativamente”.²⁵⁰

En Este tenor se llevó a cabo la “Operación Claridad”, cuya finalidad fue “el espionaje e investigación de funcionarios y personalidades vinculadas con la cultura y la educación. Valladares mantenía reuniones con directivos de los establecimientos educativos a fin de lograr que se cumplieran sus órdenes”²⁵¹. Esto se vino a sumar al *Comunicado 19* de la Junta de Comandantes Generales, donde se castigaba la divulgación de comunicados o imágenes relacionadas con la actividad subversiva, mediante el cual se reprimió a un gran número de personas. El comunicado señalaba:

Comunicado 19: sea reprimido con la pena de reclusión por tiempo determinado el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare comunicados o

²⁵⁰ Directiva del Comandante en Jefe del Ejército N. 505/77 (continuación de la ofensiva contra la subversión durante el período 1977/78, Argentina, 1977.

²⁵¹ *Ídem*.

imágenes provenientes o atribuidas a asociaciones ilícitas o a personas o grupos notoriamente dedicados a actividades subversivas o de terrorismo. Será reprimido con reclusión de hasta diez años a quien por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare comunicados o imágenes con propósito de perturbar, perjudicar o desprestigiar la actividad de las fuerzas armada, seguridad o policiales²⁵².

Echemos un vistazo ahora las expresiones culturales prohibidas, que tuvieron su mayor expresión en el silenciamiento de determinados textos que, bajo la ideología imperante, resultaban exhortadores a la subversión dado su carácter crítico. Entre ellos, podremos observar obras clásicas como *El Capital*, de Karl Marx; publicaciones de Paulo Freire, como *La educación como práctica de la libertad*, *Sociología de la explotación*, de González Casanova; las obras completas, de Ernesto Che Guevara; *Las venas abiertas de América Latina*, de Eduardo Galeano; escritos de José Martí, entre otros autores, como Fidel Castro, V. Lenin, J. Stalin, J. Piaget, H. Lefevbre, M. Ghadafi, A. Gramsci, A. Touraine, F. Engels, E. Fromm, E. Thompson, Freud, entre muchos otros.

Tal pareciera que el carácter que revestían algunos autores como críticos del sistema hegemónico sería el determinante para la censura de sus textos. Sin embargo, la escala de represión a las letras recayó también sobre grandes autores de la literatura mundial, tales como Saint-Exupéry, Vargas Llosa, Julio Cortázar, Mario Bendetti, Alejo Carpentier, Pablo Neruda, etc. La orden era clara: acallar toda voz que bajo su pluma se atreviera a cuestionar el sistema de valores que pretendía hegemonizar el Proceso de Reorganización Nacional.

Julio Cortázar, a manera de ilustración, escribiría:

El año pasado publiqué en España un libro de cuentos, que debía ser editado simultáneamente en Argentina. El así llamado gobierno de mi país hizo saber al editor que el libro sólo podía aparecer si yo aceptaba la supresión de dos relatos que consideraba agresivos para el régimen. Uno de ellos se limitaba a contar la historia de un hombre que desaparece bruscamente en el curso de un trámite en

²⁵² Audio de Videla disponible en *Campana Gustavo, "24 de marzo de 1976: diarios y comunicados para domesticar a la población"*, Radio cadena nacional, Buenos Aires, 24 de marzo de 2016.

una oficina de Buenos Aires; ese cuento era agresivo para la junta militar porque diariamente en Argentina desaparecen personas de las cuales no se vuelve a tener noticias²⁵³.

En este escrito, que formó parte de una ponencia realizada por Cortázar en el año de 1978 en Estocolmo, el argentino tocaría el tema sobre el lector y el escritor bajo las dictaduras de América Latina. Esta sería una de las tantas voces críticas, que desde el exilio en el extranjero, denunciarían los terribles actos de las dictaduras militares que asolaron nuestra región. Pondrá Cortázar el dedo en el renglón también sobre la dificultad de escribir y publicar bajo un manto de censura y persecución, y sobre todo el acto peligroso de leer, desvelando, por otro lado, el adoctrinamiento de la sociedad. Cortázar dirá al respecto:

Es verdad que los escritores encontraremos siempre la manera de escribir y hasta de publicar; pero del otro lado del muro están los lectores, que no pueden leer sin riesgo; del otro lado están los pueblos, cuya sola información es la oficial; del otro lado hay una generación de niños y de adolescentes que [...] están siendo 'educados' para convertirlos en perfectos fascistas[...] los que cuentan hoy para mí [son] los pescadores y los campesinos de Solentiname, los niños chilenos, los desaparecidos y torturados de Argentina y Uruguay, y todos y cada uno de los círculos del infierno que es el Cono Sur Latinoamericano. Y no como temas literarios, por cierto, pero sí como la razón profunda que todavía puede llevarme a escribir, a estar más cerca, a no crearme del todo inútil²⁵⁴.

²⁵³ Julio Cortázar; "El lector y el escritor bajo las dictaduras de América Latina", El País, Año II, NUM. 37, España, 25 de junio de 1978.

²⁵⁴ *Ídem*.

2.2. Discusiones y pugnas en el modelo educativo

Ahora bien, como hemos analizado hasta ahora, el campo educativo es también el terreno donde toma forma la lucha de clases y por lo tanto la puja entre las clases y grupos sociales por expandir su ideología e impregnar al mismo con sus intereses y necesidades, normalizándolos al resto de la sociedad. En la dictadura, este proceso fue realizado mediante el uso de la censura, la imposición y el terror, cuya finalidad fue instaurar la ideología del pensamiento dogmático del naciente modelo productivo, el neoliberalismo, así como un pensamiento tradicionalista y chauvinista que negara y atacara los pensamientos críticos. El sistema educativo argentino, bajo este tenor, sufrió cambios significativos que más nos conviene apreciar.

Al respecto, Pablo Pineau en su libro *El Principio del Fin*, esboza una serie de hipótesis con respecto al sistema educativo instaurado por la dictadura militar, con base en el apoyo de distintas corrientes de investigación pedagógicas en la Argentina, principalmente del Proyecto TIPHREA (tendencias ideológico/pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina) que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Entre Ríos; y de los trabajos llevados a cabo por el Área de Educación y Sociedad de la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) en Buenos Aires en la década de 1980.

Este recorrido por el estado del arte sobre el tema que nos atañe, llevará a Pineau a generar dos hipótesis de las cuales su articulación en las políticas de la dictadura resultó en el “[...] ‘principio del fin’ de la escuela pública heredada de las décadas previas, y sentó las bases para la consolidación de los proyectos neoliberales en las décadas siguiente, [...] se cifraba la muerte del sistema educativo moderno en Argentina”²⁵⁵.

El análisis de estas hipótesis nos serán muy ilustrativas sobre los cambios en el sistema educativo de la Argentina. A saber, estas conformarían las estrategias

²⁵⁵ Pablo Pineau, Marcelo Mariño et. al.; *El principio del fin, políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-198)*, Colihue, Buenos Aires, 2006, p. 25.

para instaurar la hegemonía del bloque de poder: La estrategia represiva y la estrategia discriminadora. El autor señala de las mismas:

[...] identificamos la estrategia represiva, coto de los grupos más tradicionalistas, que se proponía reestablecer una serie de 'valor perdidos' en el sistema educativo y hacer desaparecer [...] a los elementos de democratización y renovación cultural, sobre todo aquellos que habían irrumpido en las décadas de los 60 y 70. En segundo lugar se encuentra la estrategia discriminadora, coto de los grupos modernizadores tecnocráticos, cuyo efecto fue la desarticulación de los dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización social presentes en la escuela argentina, y el fortalecimiento de un sistema educativo fuertemente fragmentado en circuitos diferenciados de acuerdo a los distintos sectores sociales que lo subordine a las demandas del mercado y al modelo de distribución regresiva de la renta²⁵⁶.

Como podemos observar, el destino que le aguardaría al sistema educativo iría en consonancia con los cambios políticos y económicos que vivía el país. El Proceso de Reorganización Nacional, con su discurso mesiánico y cargado de dogmatismo, pretendió refundar igualmente la educación, dando por terminado el modelo educativo surgido desde fines del siglo XIX, cuya característica fue el de ser “[...] un proyecto hegemónico ‘civilizatorio estatal’[...] [que] se basaba en una cadena de significaciones altamente potentes que articulaba términos como estado docente, civilización, nación moderna, progreso, ascenso social, ciudadanía ilustrada, educación para todos, homogeneización, etc.”²⁵⁷.

Es esencialmente el carácter homogeneizador de la educación argentina surgida del siglo XIX, con su pretensión civilizadora y totalizadora en un contexto de proyecto nacional de progreso, lo que se habría de cuestionar y replantear a raíz del golpe. Se cuestionaba la escuela como forma educativa hegemónica. A partir de este momento, habremos de atender, y con mayor ahínco a la subordinación del sistema educativo argentino a los designios del capital, comportándose el aparato estatal no solamente como un arbitro “neutral”, sino como facilitador del mismo.

²⁵⁶ *Ídem*.

²⁵⁷ Myriam Southwell citada en *Íbid.*, p. 27.

2.2.1. Discusiones de modelo educativo previo al bloque de poder neoliberal

Sería el Congreso Pedagógico de 1882 realizado en Buenos Aires el lugar que enfrentaría las distintas facciones en torno al sistema educativo de la Argentina. La discusión se centró principalmente entre laicistas y adherentes a la educación religiosa y los temas que se tocaron figuraron entre el papel que habría de tener el gobierno nacional los provinciales y municipales frente a la educación, así como otras cuestiones como las modalidades, el mobiliario, los libros, etc.

Finalmente saldría triunfante la posición liberal laicista, la cual, como arguye Adriana Puiggrós, “[triunfó] sobre posiciones conservadoras y posiciones más democráticas: la escuela sería neutral para dar cabida a todos los habitantes en esa época de la inmigración, pero el estado Nacional se proponía mantenerla bajo un férreo control”²⁵⁸. Esto culminaría con la aprobación de la *Ley 1420* que caracteriza a la educación como laica, gratuita y obligatoria en todo el territorio nacional.

No obstante, las discusiones sobre la forma y sentido del modelo educativo habían de acompañar a la Argentina en las décadas siguientes. La discusión estaba anclada finalmente en el proyecto de nación de las clases oligárquicas, enfrentando las concepciones entre educación y trabajo.

No olvidemos que estas propuestas se dan en el contexto de las llamadas campañas del desierto, lideradas por el presidente Julio Argentino Roca, cuya finalidad fue la conquista de los territorios de la provincia argentina, significando el despojo y aniquilamiento de las comunidades originarias, bajo una retórica donde se evocaba la lucha entre civilización y barbarie, entregándose miles de extensiones de territorios a la que formaría la clase oligárquica agro exportadora. Sería justamente Domingo Faustino Sarmiento, el autor de “civilización o barbarie” el creador del sistema educativo argentino, y los posteriores debates tuvieron siempre presentes cierta influencia sarmientina.

²⁵⁸ Adriana Puiggrós; *Qué pasó en la educación Argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires, 2003, p.87.

Así, por ejemplo, la oligarquía agroexportadora de finales del siglo XIX y comienzos del XX pujaba por un modelo educativo para imponer el orden, mientras que los trabajadores rurales y el naciente proletariado industrial, nutridos por la inmigración europea, vislumbraban a la educación con tintes más progresistas y como factor de movilidad social. Por su parte, el nacionalismo católico hacía su parte exigiendo un modelo tradicionalista y exhortando por la represión a toda forma de disidencia, además de desarrollar un sistema escolar privado²⁵⁹.

El modelo educativo surgido fue finalmente el que Adriana Puiggrós denomina *Sistema de Instrucción Pública Centralizada Estatal*, y que se extiende hasta los gobiernos peronistas, y que en palabras de Pineau se refiere al

[...] sistema educativo con el Estado nacional como agente educador casi monopólico en todos sus sentidos (determinación de contenidos, fundación y mantenimiento de los establecimientos, dispositivos de control, punición y dirección institucional, etc.), con pretensión universalista y dirigido a la formación de ciudadanos civilizados- esto es, a sujetos destinados a actuar en cierto marco político y jurídico, a cumplir obligaciones y gozar de derechos-, a partir de una selección curricular de conocimientos que respondía a determinada jerarquía cultural²⁶⁰.

La enseñanza para adultos, por otro lado, concurría a su propio debate sobre sus formas y contenidos. Esta, presente desde el nacimiento del sistema educativo argentino aparece como una necesidad dado el fenómeno de migración masiva que alentaba el gobierno argentino y que, según datos del *Anuario Geográfico Argentino*, esta rondaba, entre los años de 1857 y 1930 en alrededor de 6.3 millones de personas, en un país que para el año de 1869 rondaba tan sólo con 1.7 millones de personas²⁶¹.

Corría el año 1884 cuando se instrumentó en Argentina este tipo de enseñanza, a en la misma *Ley 1420*, que establecía cuáles eran las escuelas

²⁵⁹ Véase Adriana Puiggrós, *Qué pasó en la educación Argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires, 2003, pp. 94-95.

²⁶⁰ Pineau, *op cit.*, p. 27.

²⁶¹ Anuario Geográfico Argentini, citado en Gutierrez, Carla, "La educación de adultos en Argentina", en Roberto Elisalde, *historia de la educación...*, *op. cit.*, p. 55

destinadas a la enseñanza para adultos. Para este momento, las distintas tendencias sobre su contenido y direccionalidad ondulaban entre la regularización estatal y aquellas que buscaban impulsar innovaciones acordes al sujeto pedagógico²⁶² que identificaban en las experiencias anarquistas y socialistas; es decir, innovaciones de acuerdo a una posición clasicista²⁶³.

En estas primeras reglamentaciones, la función social que desempeñaba la educación en este nivel estaba directamente relacionada con los contenidos formales del desarrollo nacional y de las necesidades de acumulación capitalista. Se reforzaba, por ende, la construcción de un ciudadano “estándar” en apego a las leyes y la civilidad argentina. Su contenido no reconocía carácter de clase ni de origen (adultos que, en su mayoría, eran inmigrantes italianos o españoles) y no se despegaba mucho de aquellos que se les impartían a los niños.

De ahí en adelante, salvo experiencias de educación popular, y de colectivos anarquistas y socialistas²⁶⁴ “las ofertas de educación de adultos generadas en el Estado o en grupos hegemónicos cumplieron la función de capacitar mano de obra de bajo nivel, de control social y defensa de la moral y control político e ideológico”²⁶⁵.

²⁶² El concepto *sujeto pedagógico* es creado por Adriana Puiggrós. La autora señala que “La educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos. Los sujetos sociales (hombres, mujeres, obreros, campesinos,...) participan de situaciones educativas. Todas ellas tienen como finalidad coadyuvar a la constitución y al cambio de sujetos [que puede ser de distinta tendencia]... siempre se trata de sujetos (educadores) que intentan incidir en otros sujetos (educandos) para lograr que se transformen en adultos, dirigentes, sometidos...”

La educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado *sujeto pedagógico*. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas y los educadores, también complejos... Toda pedagogía define su sujeto”. Véase Adriana Puiggrós; *Historia de la educación... op. cit.*, pp. 29-30.

²⁶³ Carla Guitiérrez; “La educación de adultos en Argentina”, en Roberto Elisalde, *historia de la educación...*, op. cit., pp. 53-54

²⁶⁴ La inmigración trajo consigo una capa de trabajadores politizados bajo las tendencias que en Europa iban creciendo y expandiéndose, siendo principalmente el socialismo y el anarquismo, ideologías que nuclearon a un gran número de trabajadores y que, a su llegada a Argentina, reprodujeron estos pensamientos y los materializaron en emprendimientos de clase, tales como sindicatos y clubes, que muchas veces incluían bibliotecas o verdaderas escuelas populares.

²⁶⁵ Silvia Brusilovsky y Eugenia Cabrera; “Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones”, en *Revista Convergencia*, NUM 38, UAEM, 2005, México, pp. 278-279.

La impronta de la educación para adultos, radica en el carácter popular de los sujetos que asisten a sus aulas. De tal suerte que, autoras como Silvia Brusilovsky arguyen con toda razón que, “en Argentina- como en el resto de América Latina-, la expresión educación para adultos constituyó desde sus orígenes, un eufemismo para hacer referencia a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares”²⁶⁶.

Posteriormente, en la primera mitad del siglo XX, en los mandatos de Juan Domingo Perón el sistema educativo tuvo tintes además de adoctrinamiento, tendientes a crear una mítica peronista en los jóvenes y amalgamar a la población en torno al proyecto de nación industrializador. Sus esfuerzos se centraron principalmente en centralizar la educación mediante la creación del Ministerio de Educación, la expansión de la educación técnica y la democratización de la educación, sobre todo en lo que refiere a la educación superior. “El Estado, según Perón, tenía la responsabilidad de proporcionar una educación adecuada a la enorme mayoría que no lograba encontrar su camino hacia las aulas universitarias. La alternativa era ampliar el programa de educación técnica”²⁶⁷.

Durante su mandato, Perón legalizó la introducción de la enseñanza católica en las escuelas, mostrando un acercamiento con la Iglesia. Sin embargo, el aparente control de la educación por manos de la Iglesia era más un juego doble que mantenía Perón con esta Institución, a modo de generar influencia en la misma a través de estos acercamientos, por un lado, y quitarle protagonismo al inducir su imagen dentro de actividades llevadas a cabo tradicionalmente por la Iglesia (obras de caridad).

Reafirmando lo anterior, Adriana Puiggrós asevera que Perón, mientras ratificaba la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, incorporaba formas de control eclesiásticas. “Para ello organizó en el mismo año de 1947 la Dirección

²⁶⁶ *Íbid*, pp. 277-278.

²⁶⁷ Mariano Ben Plotkin; *Mañana es san perón, propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Editorial de la Universidad del Tres de Febrero, Buenos Aires, 2007, p. 158.

General de Instrucción Religiosa, que incorporaba el control estatal sobre los programas de religión de las escuelas públicas”²⁶⁸.

El trabajo barrial, fuente de expansión de la ideología peronista, fue otro campo en disputa con la Iglesia. Fue mediante la creación de fundaciones, y una fuerte presencia discursiva de Eva Perón, como se crearon vínculos con la juventud y niñez en los barrios. Fundaciones, organizaciones y eventos como la *Eva Perón*, *Unión De Estudiantes Secundarios*, *Campeonatos Deportivos Evita*, caracterizaron el trabajo barrial el cual “[...] competía con la prédica territorial de las parroquias y la acción de las organizaciones sociales de la iglesia. El conflicto entre la iglesia católica y el peronismo no tardó en estallar”²⁶⁹.

Por otra parte, la educación privada registró un aumento considerable durante los primeros años del peronismo con una tendencia a la baja hacia el golpe de Estado del 1955, pero siempre manteniendo el subsidio que la ley 13047 creada por Perón les otorgaba. Según datos de Puiggrós, el porcentaje de escuelas públicas y privadas eran los siguientes: En la enseñanza media normal, para 1943 el 61.87% de los establecimientos era estatal, frente al 38.13% privado. Para 1948, estos porcentajes eran a razón de 64.18% frente al 35.82%, y para 1955, 69.35% y 30.65%, respectivamente²⁷⁰.

Respecto al proceso de democratización que implementó Perón, se consolidó en la creación de la Universidad Obrera, para el año 1952, creando un sistema de educación técnica destinado a la clase trabajadora, dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Popular (CNAOP). Sin embargo, dentro de sus críticas, se aseveraba que dividía al sistema educativo en clases sociales.

²⁶⁸ Adriana Puiggrós, *op. cit.*, p. 142.

²⁶⁹ *Ídem*.

²⁷⁰ Véase, Adriana Puiggrós, *op. cit.*, p. 141.

Al respecto, en *Mañana es San Perón*, se nos señala que

A pesar del discurso oficial [...] esencialmente democrático del sistema de educación técnica, de hecho este nunca estuvo integrado a las otras partes componentes del sistema educativo. La educación técnica proporcionada por los institutos dependientes de la CNAOP constituía un sistema paralelo destinado a proporcionar educación práctica a jóvenes provenientes de sectores obreros. Los jóvenes matriculados podían luego asistir a la Universidad Obrera, pero tenían las puertas cerradas de las escuelas secundarias regulares y mucho más aún de las universidades²⁷¹.

Lo anterior tiene lógica dentro de un proceso de expansión capitalista en la región dado por los enfrentamientos bélicos que asolaban Europa y el alza de las exportaciones, así como el establecimiento del periodo de sustitución de importaciones y la creciente industrialización del país. Por tanto la democratización y el incremento que tiene la educación técnica, respondía a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y de mercancía fuerza de trabajo especializada. Este período, como lo vimos, registró altas tasas de ganancia y de crecimiento económico, así como ciertas conquistas laborales para la clase trabajadora que se verían perdidas al golpe de Estado.

En lo que toca a la educación para adultos, previo al golpe de Estado y en el último mandato peronista de 1973, se creó, fruto de la influencia que tuvo en América Latina durante la década de 1960 y 1970 el trabajo y praxis de Paulo Freire y la *pedagogía de la liberación* se creó la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), impulsado por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA).

Esta experiencia relacionó la educación de adultos con un proyecto de liberación social, vislumbrando al adulto como un *sujeto pedagógico* distinto al niño, encaminado a una apreciación crítica de la realidad y su transformación. Podemos corroborar estas afirmaciones y apreciar la influencia de la educación popular en el discurso del ministro Jorge Taina al presentar el programa:

²⁷¹ Mario Plotkin; *op. cit.*, p. 161.

El 'enseñar' debe ser sustituido por el 'aprender', por el aprendizaje integral. La pedagogía tradicional, la enseñanza del niño, debe ser sustituida por la enseñanza y el aprendizaje del hombre total. Se trata no de enseñar como de aprender, de llegar a la conclusión de que el mundo no se divide en educadores que saben y educandos que aprenden sino de reconocer que hay una estrecha interrelación²⁷².

La transformación de la sociedad argentina a través de la educación, estaba dispuesto en los objetivos del programa. Entre los cuales podemos destacar los siguientes que nos darán luz sobre esta cuestión:

Es que la acción revolucionaria en la que se encuentra abocado el gobierno popular exige que la educación del adulto sea definida como una función que contribuya a crear las condiciones para el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina. [...] es la participación organizada de los trabajadores la que permitirá la concreción de este nuevo sistema, plenamente integrado a la realidad y a la cultura del pueblo, ligado estrechamente al trabajo, y cuyos niveles conformen un todo cuya finalidad es un hombre solidario y comprometido con la lucha del pueblo...²⁷³.

También se crearon los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), dentro del marco del *Plan Multinacional de Adultos*. Para el año de 1970, estos comenzarían a desarrollarse en convenios con empresas privadas y estatales. "Tenían que ver con llevar la secundaria a distintas matrículas, podían ser fábricas, sindicatos, empresas del estado y lo que se hacían eran convenios"²⁷⁴.

2.2.2. Discusiones del modelo educativo en la construcción del bloque neoliberal

Al suscitarse el golpe de Estado de 1955 y hacia la década de 1970 sucedieron una serie de debates político pedagógicos los cuales son necesarios vislumbrar a fin de comprender el escenario pedagógico que recibe la dictadura y su posterior

²⁷² *Campaña de Reactivación educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR), homenaje a la CREAR*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008, p. 10.

²⁷³ *Íbid.*, p. 14.

²⁷⁴ *¿Qué son los CENS?*, Portal Nueva Ciudad, , Buenos Aires, 19 de octubre de 2017.

conversión. Para este efecto recurriremos una vez más a Pablo Pineau quien habla sobre la existencia de tres posiciones en el debate educativo: a) la defensa del canon fundacional; b) la modernización excluyente y; c) la modernización incluyente²⁷⁵.

La corriente que defendía el regreso al canon fundacional, arguía que la crisis que atravesaba el sistema educativo era de orden más bien coyuntural antes que estructural y que la solución por tanto era “[...] el retorno al modelo fundacional perdido mediante la estricta puesta en funcionamiento de sus principios fundacionales. [...] otorgaba a éste una condición de producción de verdad canónica”²⁷⁶. Esto significaba la estructuración del sistema en tres niveles, con su respectivo marco normativo y sustento ideológico. A saber, la enseñanza primaria retomaría el mandato de la *Ley 1420*, bajo la lógica normalista de formación docente; el nivel medio debía regirse por un currículo humanista y el nivel universitario por el reformismo de 1918²⁷⁷. Sería finalmente una articulación entre el normalismo, el humanismo y el reformismo.

Por su parte, el *modernismo excluyente*, era partidario de reformar completamente al sistema educativo, puesto que este se había agotado y, a diferencia de los defensores del canon fundacional, exponía que el problema era estructural y no coyuntural. El epíteto que utiliza Pineau de excluyente, se refiere a que “[...] proponía reformas que implicaban una modernización que limitara los elementos democratizadores del sistema educativo, y favoreciera a los discriminadores”²⁷⁸.

La esencia “*discriminativa*” de esta propuesta, recae en el fenómeno de una cada vez más presente descentralización de la educación por parte del Estado y el abandono paulatino de su monopolio. Es pues, en estas décadas donde los organismos internacionales comenzaron a tener relevancia en el diseño y práctica

²⁷⁵Pablo Pineau; *op. cit.*, p.28.

²⁷⁶ *Ídem*.

²⁷⁷ Véase Pablo Pineau, *op. cit.*, p.28..

²⁷⁸ *Íbid.*, p. 31.

de las políticas educativas. Organismos como la UNESCO, UNICEF, CEPAL, OEA, se volvieron referentes en las políticas pedagógicas.

De la misma manera, se le otorgó mayor peso a los agentes provinciales y privados en la impartición de la educación. Como señala nuestro mismo autor, “[...] dentro de la iglesia católica tomó cada vez más fuerza un grupo de católicos ‘liberales’, que establecieron acuerdos con sectores empresariales. Conjuntamente impulsaron la ampliación de un sistema de educación con fuerte autonomía con respecto al estado”²⁷⁹. Asimismo, entraron en escena los primeros atisbos de educación en términos tecnocráticos, impulsados por las teorías desarrollistas que pululaban en la época y de las recomendaciones de los organismos internacionales que hemos hecho mención.

La tercera propuesta que identifica Pineau es la llamada *modernización incluyente*. Esta, en consonancia con la analizada anteriormente, propone que el sistema educativo tiene un problema estructural y que por tanto es necesario reformarlo por completo. A pesar de ello, resalta su carácter diametralmente distinto en cuanto a que propone eliminar los elementos discriminadores y exhortar al fortalecimiento de la democratización del sistema. Este dio lugar a propuestas pedagógicas de corte más progresista, como experiencias de educación popular, gremiales, cooperativitas, etc.

Podemos contextualizar estas experiencias en el marco de lo que ya señalábamos con anterioridad, es decir, de un “empoderamiento” de las clases trabajadoras durante el último período del modelo sustitutivo de importaciones. El mismo, permitió un cierto grado de organización y conciencia obrera, que facilitó la defensa de sus derechos y la creación de medios para lograrlos, como sindicatos o espacios de discusión. No hay que olvidar que en el peronismo los mismos sirvieron como un pilar del desarrollo del imaginario colectivo peronista y del control gremial, como lo fue la fundación de la Confederación General de Trabajadores.

²⁷⁹ *Íbid.*, p. 32.

En el caso de los gremios docentes, su momento de mayor protagonismo fue a partir de 1957, “[...] cuando se efectivizó un largo proceso de lucha con paros y movilizaciones, [...] que concluyeron con la sanción legal del Estatuto del Docente Nacional y llegó a su cénit con la fundación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973”²⁸⁰.

El nacionalismo popular fue la política de Estado aplicada a la educación desde fines de la década de 1960 y hacia 1975, coincidiendo con la vuelta de Perón a Argentina y su tercer mandato y concluyendo con el golpe de Estado unos años después. Mediante la gestión del Ministerio de Educación por Jorge Taina se dieron expresiones de pedagogía de corte nacionalista, que “[...] sumaba fundamentos de la pedagogía peronista desarrollada entre 1944 y 1955, alguna influencia del liberalismo laico y un gran peso de la pedagogía de la liberación”²⁸¹.

Estas propuestas, como asevera Cardelli, “[...] están atravesadas por la idea de que la cultura es o un instrumento de dominación social y política o una herramienta de liberación”²⁸². Por tal motivo, era menester su democratización y su carácter popular.

Experiencias en el plano de la educación para adultos que hemos hecho mención con anterioridad, así como en la comunicación social y la educación agrícola cobraron especial relevancia durante este momento, dada la presencia de peronistas de izquierda en la Dirección Nacional de Educación de Adultos, la Dirección de Comunicación Social y la Dirección de Educación Agrícola.

Para 1974 con la muerte de Perón y la asunción de Isabel de Perón comenzaron las políticas represivas y el campo de la educación no fue la excepción. Primeramente, se obligó a renunciar a Jorge Taina y su reemplazo por Oscar Ivanisevich (quien ya había fungido de ministro durante el primer gobierno peronista). Este desplazamiento nos muestra un reacomodo de fuerzas en favor de

²⁸⁰ *Íbid.*, p. 37.

²⁸¹ Adriana Puiggrós; *op cit.*, p. 160.

²⁸² Jorge Cardelli ; *op. cit.*, p. 16.

los sectores de derecha del peronismo, así como de la Iglesia católica y de los sectores más conservadores.

El golpe de Estado vendría a intensificar el clima de represión y censura bajo un sistema normativo que permitía actuar en múltiples niveles, acompañado de las mediadas de terror hacia la sociedad que ya hemos analizado anteriormente, donde la esfera educativa, y las organizaciones obreras fueron especialmente reprimidas.

Hemos analizado ya el marco represivo en que se desarrolló la educación durante la dictadura. Las políticas educativas bajo la misma tendieron a considerarse dentro de un sistema de valores y objetivos prefigurados por la dictadura con base en su ideología. Es por este motivo que podemos aseverar la existencia de una sola política educativa.

Rodrigo Bruera ocupó el Ministerio de Educación los primeros años de la dictadura. Al igual que sus homólogos en los distintos ministerios, su discurso estaba cargado de mesianismo en donde argumentaba que era indispensable el mantenimiento del orden para poder tener una verdadera libertad.

Bajo esta visión, nos señala Puigróss que “[se] postulaba una modernización educativa donde primaran el conductismo y la tecnocratización del sistema educativo”²⁸³. Se instauraría en los discursos términos como modernización, personalización, libertad y desarrollo individual, que encontraban encono en las capas medias de la sociedad.

Entonces existe por un lado la acción directa de represión y por el otro la subordinación epistémica a la ideología del naciente proyecto económico político; dos elementos que habrían de caracterizar al sistema educativo argentino. Hemos hecho mención ya del documento titulado *Subversión en el ámbito educativo*, impulsado por el sucesor de Bruera, Juan José Catalán, en donde se incorporarán en la educación y la cultura los conceptos de *subversión, guerra, enemigo*, etc. que,

²⁸³ Adriana Puigróss ; *op. cit.*, p. 168.

como vimos, fueron epítetos usados para el hostigamiento y persecución del carácter crítico de la educación.

Catalán fue sucedido por Juan Llerena Amadeo, hombre de entera confianza para las Fuerzas Armadas, perteneciente a la derecha católica, ferviente partidario de que el marxismo atacaba la cultura occidental cristiana y que la educación era su nicho de germinación.

Esta gestión se caracterizará por implementar con ahínco la *estrategia discriminadora* de la que hacía mención Pineau y que retomaremos. Esto no es más que la primacía de la educación privada frente a la pública, la transferencia de la educación a las provincias (deshaciéndose el Estado de su papel garante de la educación), el arancelamiento de las universidades, exámenes de ingreso, etc.

Esta estrategia, aseveraría Pineau “[...] no hacía foco en la ‘restauración de valores perdidos’, sino en la necesidad de ‘poner a tono el sistema educativo con los actuales requerimientos de la época y en ‘dar respuesta a las profundas transformaciones científicas y tecnológicas’”²⁸⁴. La consecuencia de esto fue, según el mismo autor, “[...] romper la unidad del sistema de educación pública para dar lugar al fortalecimiento de circuitos diferenciados por sectores sociales para subordinarlo al modelo de distribución regresiva de la renta y a las demandas del mercado”²⁸⁵.

Los posteriores ministros de la dictadura militar, actuaron en concordancia con estas directrices. La subsunción de la educación y la cultura a la lógica del capital sería la victoria en términos ideológicos que la dictadura heredaría a los subsecuentes gobiernos neoliberales. En correspondencia con los cambios económicos y políticos, la educación pasaría a enarbolar los conceptos y la cosmovisión del neoliberalismo, terminando con la tradición de la escuela como agente educador universal y con tendencia homogeneizadora en la Argentina, desfigurando cada vez más el papel del Estado como el rector y garantizador de la

²⁸⁴ Pablo Pineau, *op cit.*, p. 75.

²⁸⁵ Pablo Pineau, *Íbid.*, p. 76.

misma, dando paso a la tecnocratización, la descentralización, la privatización y la meritocracia como elementos constitutivos.

2.3. Democracia y profundización del neoliberalismo

2.3.1. Alfonsín, la crisis de la deuda y la fracción burguesa hegemónica

La década de 1980 vio por terminada el ciclo de las dictaduras militares en la región latinoamericana. Sería para el año de 1983 que las contradicciones internas de un país devastado como la Argentina, así como un creciente estallido de la movilización social, sentaran las pautas para el regreso a la democracia de la mano de la Unión Cívica Radical, presidiendo al gobierno Raúl Alfonsín.

Para este momento la dictadura estaba desgastada sobre todo por la Guerra de las Malvinas, cuestión que le restó credibilidad y una serie de protestas por su incapacidad para afrontar el problema y los cientos de muertos que causó. Lo anterior aunado a su mal manejo de las finanzas públicas materializado en la hiperinflación y el problema de la deuda lo que dejaban en entre dicho su administración.

Como lo analizamos anteriormente, la segunda mitad de la década de 1970 significó para el capitalismo mundial una crisis profunda, que llevó incluso a países desarrollados a enfrentar problemas de recesión, inflación y desempleo. Dicha crisis fue el detonante en el cambio del modelo productivo, influenciado directamente desde los centros de poder. Esto, en la Argentina, significó el abandono del proyecto industrializador y su sustitución por el capital financiero.

Es necesario retomar el problema de la deuda a fin de poder entender el país que recibió Alfonsín y la significación que tuvo en la profundización neoliberal, sobre todo por la intervención de los organismos financieros internacionales que, intercediendo en el problema de la deuda, introdujeron políticas de ajuste feroces a nuestros países latinoamericanos, entrando formalmente el neoliberalismo en la región.

A este respecto, es interesante la tesis que sostiene José Antonio Ocampo para el estudio de la CEPAL “*la crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*”, en donde hace un análisis donde compara ésta con la crisis mundial de 1930. Lo remarcable de esta tesis es que hace especial énfasis en los instrumentos internacionales monetarios, mismos que no existían en la década de 1930 y que para los países de América Latina, significaron un flagelo al tener que cumplir como receta los postulados de las mismas. El contar con este aparato institucional “no fue necesariamente mejor, porque forzó a los países al pago continuado del servicio de la deuda y a aplicar políticas macroeconómicas más recesivas que en aquella época”²⁸⁶.

Ahora atendamos sintéticamente el origen de la crisis y por qué impactó en nuestros países, especialmente en Argentina. La misma, como señala Agustín Cueva, se trató de “un reajuste global del sistema capitalista que, por una vía *sui generis*, nos pasó como siempre la cuenta de su crisis”²⁸⁷. A saber, para la segunda mitad de la década de 1970, hubo un “exceso” de capital en los centros del poder, mismo que generó la competencia entre un creciente número de bancos (que no precisamente tenían experiencia) por colocar sus recursos como préstamos con tasa de interés muy baja y con facilidades a quien quisiera obtenerlo. Sin embargo, al ser intereses con tasas variables reajustables a la banca de Londres y Nueva York, bastó con un aumento de las mismas para que la deuda fuera impagable.

Estas tasas de interés no representaban, los primeros años, una carga onerosa para nuestros países. Por ejemplo, para 1974 fue de orden de 0.11%; de -2.21% en 1975; de -0.22 en 1976; -0.50 en 1977; 1.23 en 1978; 0.66 en 1979; 0.86 en 1980. Pero para 1981, aumentó sustancialmente a una tasa de 6.11, y aumentando más los años siguientes²⁸⁸.

²⁸⁶ José Antonio Ocampo; “La crisis latinoamericana de la deuda la luz de la historia”, en José Ocampo, Bárbara Stallings et. al.; *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*, CEPAL, Chile, 2014, p. 22.

²⁸⁷ Agustín Cueva; *El desarrollo...*, op. cit., p. 265.

²⁸⁸ *Íbid.*, p. 266.

En países como Argentina, hubo una tendencia a abrumar al Estado con responsabilidades fiscales, sumado a déficits fiscales que fueron solventados con deuda externa, tanto pública como privada. Recordemos que el reordenamiento del bloque dominante en este país llevó a cabo una serie de liberalizaciones en términos financieros y monetarios, pululando las entidades financieras que reprodujeron su capital especulando mediante la entrada de divisas en forma de deuda que posteriormente fugaron. Esta misma liberalización impidió un control sobre la fuga de capitales durante plena crisis, ocasionando además una gran devaluación de la moneda a falta de divisas.

Por si fuera poco, el precio de productos básicos registró una caída, disminuyendo así los ingresos en concepto de exportaciones, sumado a la devaluación de la moneda y con ello al empeoramiento de los términos de intercambio. Esto tuvo su correlato, naturalmente, en la caída de los ingresos reales de las familias, fenómeno que aumentó considerablemente la pobreza. Por ejemplo, datos para la Gran Buenos Aires nos revelan que el índice de pobreza para 1974 era inferior al 5% de los hogares; en 1980 ascendió al 6%, mientras que para 1986, en plena crisis y de regreso a la democracia, esta cifra ascendía al 9%, y para 1990 aún más al 25%²⁸⁹.

Las políticas económicas para estos períodos tuvieron ciertas similitudes, sobre todo en el recorte al gasto público, a través de la privatización de empresas estatales y el traspaso de responsabilidades federales a las provincias y municipios, tales como los servicios de salud y educación²⁹⁰, como advertimos con anterioridad. El tipo de cambio se mantuvo fijo, como una forma de desacelerar la inflación. En suma, se pasaron a adoptar medidas de ajuste y reformas estructurales operadas desde los organismos financieros internacionales (de una obvia tendencia neoliberal

²⁸⁹ Oscar Altimir, Luis Beccaria, et. al.; "La distribución del ingreso en Argentina, 1974-2000", en *Revista de la CEPAL*, NUM. 78, Naciones Unidas, Chile, 2002, p. 59.

²⁹⁰ Véase CEPAL; *Estudio Económico de América Latina*, Consejo Económico para América Latina, Naciones Unidas, Chile, 1981, p. 20.

y pro estadounidense), para poder “honrar” las deudas que nuestra región había contraído.

Para dimensionar un poco el tamaño de la deuda en Argentina observemos los siguientes datos. Hacia 1979 el monto total de la deuda era de orden de 6,500 millones de dólares. Para 1983, el monto de la deuda ascendía a 45,069 millones de dólares, y para el final de la década esta cifra ascendía a 56,800 millones de dólares (Ver gráfica 2). Esta cifra correspondía al 275% y al 541% en relación al total de exportaciones de bienes y servicios de la Argentina para los dos últimos años señalados²⁹¹.

Gracias a trabajos recientes de Daniel Azpiazu y Eduardo Basualdo, podemos identificar con mayor facilidad la característica de la deuda argentina. Primeramente hemos hablado ya del endeudamiento público para sanear el déficit fiscal al que se enfrentó el Estado argentino a partir de su inserción en la economía internacional y el cambio que vivió en su patrón de acumulación. Sin embargo, nos hace falta vislumbrar la deuda privada y señalar la participación de los principales grupos económicos que conformaron el nuevo bloque de poder que ya señalábamos anteriormente, y que continuarían pujantes en la materialización de sus intereses en el proyecto nacional.

Al respecto, estos autores mencionan que los agentes económicos de mayor participación en la deuda privada fueron principalmente los grupos económicos y las empresas transnacionales. “En efecto, hubo treinta grupos económicos que contrajeron obligaciones en el exterior por 7.139 millones de dólares, que representaban el 43.4% de las obligaciones externas de los grandes deudores, y el 33.6 de la deuda privada total”²⁹².

Como podemos observar, atendimos a una concentración de la deuda en algunos pocos agentes económicos (Ver cuadro 3), mismos que de 1981 en adelante, “[...] comenzaron a operar con la hipótesis de máxima, que consistió en

²⁹¹ CEPAL; Balance preliminar..., *op. cit.*, p.25.

²⁹² Daniel Azpiazu, Eduardo Basualdo, et. al.; *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*, ed. Siglo XXI, Buenos aires, 2004, p.201.

transferir su deuda al Estado para liberarse de sus obligaciones externas y conservar intactos sus capitales transferidos al exterior”²⁹³. De esta manera, el Estado contraería la deuda, primeramente mediante la emisión de títulos de la deuda externa y, en el gobierno de Alfonsín, con la emisión de nuevas obligaciones en dólares.

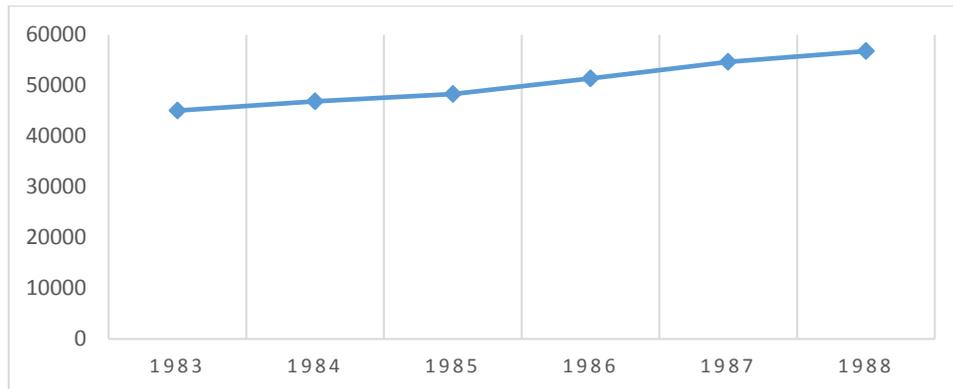
Esta dimensión de la deuda también podemos observarla también en el desbalance entre los ingresos netos de capitales y los pagos netos de utilidades e intereses al exterior. Esta comparación, nos demuestra, por una parte, la cantidad de capital que entraba en la región latinoamericana, que como pudimos observar durante la década de 1970 fluía con singular brío, y el capital que salía en concepto de pago de la deuda hacia las metrópolis. Los siguientes datos, si bien no contamos con los registros sobre Argentina individualmente, son muy ilustrativos:

El año de 1981 registraba para la región una entrada neta de capitales de orden de 37.6 mil millones de dólares, mientras que los pagos netos de utilidades e intereses eran de 27.2 mil millones, dejando un saldo favorable de 10.4 mil millones. Al año siguiente, el saldo fue negativo en 18.6 mil millones. Para fin de decenio, los ingresos de capital eran de 13.7 mil millones, mientras que el capital que se destinaba a la deuda era de 38.3 mil millones, dejando un saldo negativo de 24.6 mil millones de dólares (Ver cuadro 4)²⁹⁴.

²⁹³ *Ídem.*, p. 200.

²⁹⁴ CEPAL, Balance preliminar..., *op. cit.*, p. 25.

Gráfica 2. Deuda externa total Argentina (en millones de dólares)



Fuente: elaboración propia con base en datos de la CEPAL balance preliminar de la economía latinoamericana 1989, p. 25

Las primeras acciones de Alfonsín al llegar al poder fue la renegociación de la deuda con el Fondo Monetario Internacional, mismas que se encontraban en un proceso de estancamiento, que significó la renegociación desde cero; así como la obtención de un préstamo del mismo. Estas estaban condicionadas a una serie de ajustes con el fin de sanear el déficit fiscal y reducir la inflación.

Estas políticas de ajuste estructural se convirtieron en una constante durante este y los gobiernos que lo siguieron. Bajo estas premisas, James Petras y Morley aseveran lo siguiente:

Exhibiendo una reencontrada disposición para llevar a cabo los programas de 'estabilización' y de ajuste estructural prescritos por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), [los gobiernos entre los que podemos encontrar al de Alfonsín] comenzaron a desmembrar los programas de bienestar social, a debilitar la legislación laboral, a dar los primeros pasos hacia el desmantelamiento del sector estatal y a permitir la compra en gran escala de las empresas públicas por extranjeros, así como a dar prioridad al pago de la deuda externa a expensas del desarrollo social y económico de sus propios países²⁹⁵.

²⁹⁵ James Petras y Morris Morley; "Los ciclos políticos neoliberales: América Latina 'se ajusta' a la pobreza y a la riqueza en la era de los mercados libres" en John Saxe-Fernández; *Globalización: crítica a un paradigma*, Plaza y Janés, México, 1999, pp. 216-217.

En 1985 el gobierno de Alfonsín echaría a andar el llamado *Plan Austral*, suscrito dentro de los “planes heterodoxos” (junto con el *Plan Cruzado* e *Inti*, en Bolivia y Perú). “Los pilares básicos que dan sustento al programa se pueden resumir en a) congelamiento de precios, salarios, tipo de cambio y tarifas públicas: b) ajuste de las cuentas fiscales y renegociación de los compromisos de la deuda externa; c) reforma monetaria”²⁹⁶.

Si bien, el primer año de la puesta en marcha del *Plan Austral* dio un ligero respiro al crecimiento económico (el PIB registró un crecimiento del 5.8%), finalmente este aumento sería más bien de orden coyuntural, volviendo los indicadores económicos en los años subsecuentes a marcar una tendencia a la baja (Ver gráfica 3).

Pese a que se registró un aumento en el precio de los productos de exportación y una reducción del precio del petróleo importado, esto no se reflejó en una mayor captación fiscal, mejoramiento en las tasas de crecimiento o en los índices de empleo. Por el contrario, la tasa anual de desempleo urbano se mantuvo a la alza junto con crecimiento exponencial de la inflación (Ver gráficas 4 y 5). Esto fue consecuencia principalmente a la enajenación de las empresas estatales y la desregulación financiera, pues, como asevera la CEPAL,

Sólo en los países cuyo sector público es propietario de las principales actividades de exportación hubo un vínculo directo entre la capacidad para efectuar la transferencia de recursos hacia el exterior y la situación financiera del sector público. [...] En cambio, en otros países, si bien la mejoría de los precios de las exportaciones naturalmente fortaleció el balance comercial, la falta de mecanismos que permitieran al Estado captar una fracción importante de las ganancias de los exportadores, no permitió que la mayor holgura externa se tradujera en una reducción apreciable del déficit público²⁹⁷.

Este cúmulo de contradicciones llevaron finalmente a Alfonsín a dejar el poder faltando aún cinco meses para el cambio presidencial. Sin embargo, los

²⁹⁶ Jose Maria Fanelli y Roberto Frenkel; *Políticas de estabilización e hiperinflación en Argentina*, Editorial Tesis, Buenos Aires, 1990, p. 111.

²⁹⁷ CEPAL; *Balance preliminar...*, *op. cit.*, p. 6.

presidentes que le sucederían mantendrían las mismas políticas en términos económicos e incluso aumentarían la sujeción a los designios del Consenso de Washington.

Cuadro 4. América Latina y el Caribe: Ingreso neto de capitales y transferencia de recursos (miles de millones de dólares y porcentajes)

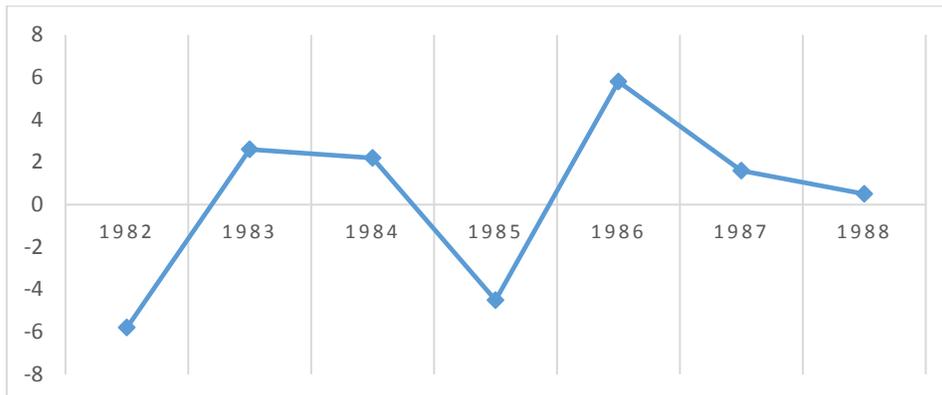
	Ingresos netos de capitales (1)	Pagos netos de utilidades e intereses (2)	Transferencia de recursos (3)=(1)-(2) (3)	Exportaciones de bienes y servicios (4)	Transferencias de recursos/ exportaciones de bienes y servicios ^a (5)=(3)/(4) (5)
1973	7.9	4.2	3.7	28.9	12.8
1974	11.4	5.0	6.4	43.6	14.7
1975	14.3	5.6	8.7	41.1	21.2
1976	17.9	6.8	11.1	47.3	23.5
1977	17.2	8.2	9.0	55.9	16.1
1978	26.2	10.2	16.0	61.3	26.1
1979	29.1	13.6	15.5	82.0	18.9
1980	29.7	18.1	11.6	107.7	10.8
1981	37.6	27.2	10.4	116.1	9.0
1982	20.2	38.8	-18.6	103.2	-18.0
1983	2.9	34.4	-31.5	102.4	-30.8
1984	10.0	36.7	-26.7	113.7	-23.5
1985	2.5	35.3	-32.8	109.3	-30.0
1986	8.7	32.2	-23.5	95.5	-24.6
1987	14.9	31.4	-16.5	108.2	-15.2
1988	5.3	34.2	-28.9	122.9	-23.5
1989 ^b	13.7	38.3	-24.6	133.8	-18.4

Fuente: CEPAL, Balance preliminar..., op. cit., p. 25.

2.3.2. Menem: el actual Estado neoliberal

El gobierno que le precedió, el de Carlos Menem, cuyo mandato se extendió hacia 1999, marcó el retorno del peronismo al poder. Y, aunque durante su campaña electoral no faltaron los discursos críticos hacia la administración pasada y su manejo de la economía, retomando un poco de la arenga populista de los peronistas, al llegar al poder aplicó al pie de la letra las recetas de ajuste de las instituciones financieras internacionales, sobre todo para hacer frente a la hiperinflación que aquejaba al país y para renegociar la deuda.

Gráfica 3. Tasa anual de crecimiento Argentina



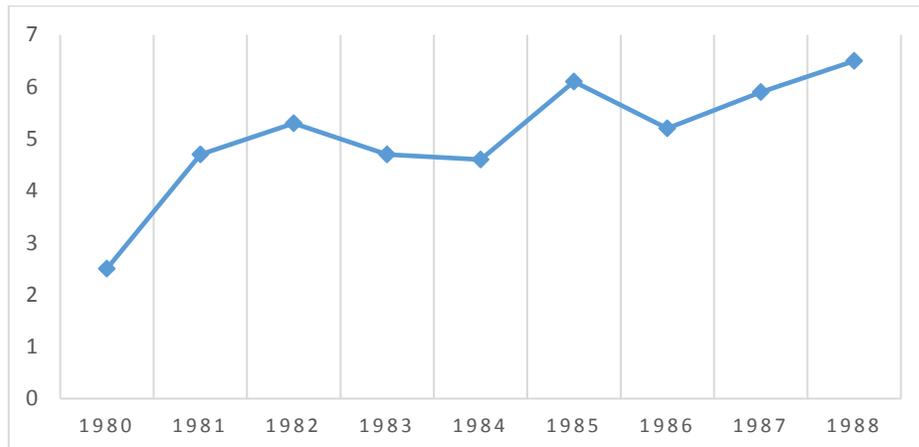
Fuente: Elaboración propia con base en CEPAL, *Balance preliminar...*, op. cit., p. 18.

Este nuevo período vendrá a reafirmar también la organicidad de las políticas de ajuste estructural al nuevo sistema a hegemónico, en donde entenderemos a las mismas ya no como algo pasajero y de orden coyuntural para sortear la crisis, sino como políticas permanentes. Como afirman Petras y Morley “[...] las PAES [políticas de ajuste estructural] no coadyuvan al proceso de desarrollo. Más bien facilitan una espiral ascendente de los muy acaudalados, creando sociedades polarizadas y destruyendo cualesquiera ilusiones restantes acerca de la retórica no clasista de la ‘modernización’ neoliberal”²⁹⁸.

Sin embargo, lo que caracterizaría al mandato de Menem sería la agenda de privatizaciones que impulsaría de la mano del partido justicialista (peronismo) y sin oposición alguna, fruto del “pacto de transición” establecido entre Alfonsín y Menem. Sería la *Ley de Reforma de Estado*, aprobada el mismo año de la transición (1989) en donde quedarían sujetas a la privatización las principales empresas del Estado.

²⁹⁸ James Petras y Morley; op. cit., p. 227.

Gráfica 4. Tasa anual media de desempleo urbano en Argentina

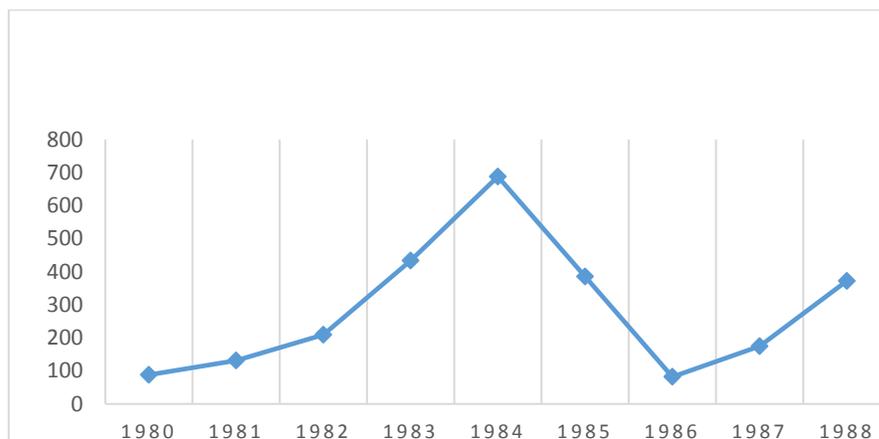


Fuente: Elaboración propia con base en CEPAL, *Balance preliminar...*, op. cit., p. 19.

Este proceso de enajenación se dio en un período bastante corto. En tan sólo cuatro años se privatizaron un gran número de paraestatales de gran relevancia para el Estado argentino: Ferrocarriles, transportes, generación de energía eléctrica, telecomunicaciones, explotación y distribución de petróleo y sus derivados, aerolíneas, astilleros, petroquímicos, canales de radio y televisión, etc. Tales cambios en la estructura económica, representarían un nicho de mercado completamente nuevo para la burguesía nacional.

El programa de privatizaciones tuvo un fin doble, tendiente a conciliar los intereses entre la burguesía nacional (este bloque de poder surgido de la dictadura) y el capital financiero internacional (especialmente los acreedores de la deuda). Es decir, se trató de una agenda creada por los intereses hegemónicos en donde ambas partes (nacional y extranjera) se vieran beneficiadas, todo al amparo del estado argentino.

Gráfica 5. Evolución de los precios al consumidor



Fuente: elaboración propia con base en CEPAL, Balance preliminar..., op. cit., p. 20.

En el caso de los acreedores externos, Azpiazu y Basualdo afirman que “[...] las privatizaciones permitirían reestablecer el pago de los servicios de la deuda externa, y de los intereses ‘caídos’ en el período 1988-1990, mediante la instrumentación del mecanismo de capitalización de los títulos de la deuda en la transferencia de los activos estatales”²⁹⁹. Aquí, es importante señalar el cese del pago de la deuda y la subsiguiente hiperinflación a finales de la década de 1980. Esto se debió a, entre otras cosas, el acaparamiento de las transferencias del Estado por parte de los grupos económicos dominantes en Argentina, dejando al pago de los intereses de la deuda, ergo transferencias al exterior, un porcentaje menor de las ganancias estatales.

Por su parte, en el caso de los grupos económicos locales y de capital extranjero, “[...] suponía la apertura de nuevos mercados y áreas de actividad con un reducido- o como se pudo comprobar luego, inexistente- riesgo empresarial, en la medida que se trataba de la transferencia o la concesión de activos a ser

²⁹⁹ Azpiazu y Basualdo; “El proceso de privatización en Argentina: la renegociación con las empresas privatizadas: revisión contractual y supresión de privilegios y de rentas extraordinarias”, en Eduardo Basualdo; *El proceso de privatización en Argentina: la renegociación con las empresas privatizadas, revisión contractual y supresión de privilegios y de rentas extraordinarias*, FLACSO, Buenos Aires, 2002, p. 9

explotados en el marco de reservas legales de mercados en sectores monopólicos u oligopólicos”³⁰⁰.

Si bien esta década registró un incremento en el crecimiento económico, así como una reducción de la inflación, la cual se colocó en un índice de 12% anual hacia 1993³⁰¹, esto significó sólo una fachada que encubría una serie de contradicciones que no tardarían en estallar en forma de revueltas populares. Sobre todo, somos testigos de una terrible profundización de la distribución desigual de los ingresos, de la precarización del empleo y un empeoramiento en los indicadores de pobreza³⁰².

Por otra parte, el aumento en el desempleo fue una constante durante esta década, alcanzando la cifra del 18% para 1996. Asimismo, como resultado de las políticas de ajuste, se redujeron los apoyos sociales en el fondo nacional para el desempleo, así como en los beneficios de la asistencia social y de salud para los trabajadores, recortes en el sistema estatal de pensiones, y recortes salariales a más de 500 mil empleados del sector público³⁰³.

Ante la magnitud de las cifras con las que nos encontramos podemos asumir entonces que el crecimiento de la economía argentina, que ciertamente sucedió, no se dio sino bajo esquemas de explotación de la fuerza de trabajo, precarización del mundo laboral, y un desmantelamiento progresivo de las empresas estatales, así como del gasto público. Esto, alentando por una parte la concentración de la riqueza en unos cuantos sectores, y por el otro, pauperizando efectivamente el nivel de vida de la sociedad en general.

Atendamos lo anteriormente aseverado. De acuerdo a los datos aportados por Grassi, en el Cuadro 5 se nos revela que, tal como señalábamos, existió una tendencia a la alza en el producto interno bruto, expresado en la primer columna.

³⁰⁰ *Ídem*.

³⁰¹ Cámara argentina de comercio y servicios; *Historia de la inflación argentina*, unidad de estudios y proyectos especiales, Buenos Aires, 2018, p. 6.

³⁰² Estela Grassi; *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal*, ed. Espacio, Buenos Aires, 2003, p. 90.

³⁰³ James Petras y Morley; *op. cit.*, pp. 222-224.

Este, se vio acompañado por una subida de la productividad en el sector industrial, como podemos observar en las columnas sucesivas. Es decir, existe una relación entre ambas. Sin embargo, el mismo sector se registra una caída de la demanda de fuerza de trabajo paulatinamente y un volumen de producción que no compensa la productividad³⁰⁴.

Estamos ante un cuadro constante en la relación entre trabajo y capital en la región: *el aumento de la tasa de plusvalor a partir de la reducción de costos en la parte variable del capital*. Es decir, una desvalorización de la mercancía fuerza de trabajo, mediante el aumento del ejército industrial de reserva, y un aumento de la productividad basado, la mayoría de las veces, no tanto en un desarrollo de las fuerzas productivas, sino en simple y llano aumento de la intensidad del trabajo.

Al respecto, la misma Grassi asevera que

[...] en 1995 unas 400 empresas representaron el 40% del PBI industrial, con un muy alto aumento de la productividad a raíz de estas transformaciones [introducción de tecnología]. Pero otra gran masa de empresas (unas 25 000), que representaban el 60% del PBI industrial también aumentaron la productividad de manera notable por motivos diferentes: expulsión de empleo ('se verifica la misma capacidad de producir bienes, pero con mucha menor ocupación'); cambios organizacionales; e inversiones selectivas que daban lugar a la coexistencia de tecnología de distinta generación³⁰⁵.

No hay que olvidar, a lo que nos referíamos sobre la concentración de la riqueza. Esta, tuvo su correlato en la privatización de empresas que ya habíamos hecho mención con anterioridad. En la mayoría de licitaciones, se favoreció la presencia de pocos ofertantes, lo que reforzó la capacidad de influir de los principales grupos económicos y proteger sus ofertas. Naturalmente, esto llevó a la concentración de la mayor parte de las empresas enajenadas en un reducido número de grandes agentes económicos (Ver cuadro 6).

³⁰⁴ Estela Grassi, *op. cit.*, pp. 91-92.

³⁰⁵ *Íbid* ; p. 92.

Cuadro 5. Evolución del producto, la productividad, y el empleo en la industria, en relación con la evolución de la producción y del empleo general (1990-1997)

Años	PBI	Tasa grl. de empleo	Obreros ocupados en la industria	Porcentual de ocupados en la industria	Productividad por obrero	Productividad por hora	Horas trabajadas	Volumen físico producido por la industria
1990	100,000	100,00	100,00	24,10	100,00	100,00	100,00	100
1991	132,79	102,49	95,50	23,20	115,00	111,30	98,70	109,90
1992	192,54	103,32	95,00	22,20	129,40	121,30	101,40	123,00
1993	183,40	103,32	92,90	21,80	136,40	127,80	99,10	126,60
1994	202,50	100,55	90,50	21,60	145,90	134,40	98,20	132,00
1995	201,77	96,12	85,20	21,10	143,70	138,10	88,70	122,50
1996	214,00	95,01	82,00	19,90	158,10	147,90	87,70	129,70
1997	232,26	99,44	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D

Fuente: Estela Grassi, *op. cit.*, p. 91.

De esta manera, la dinámica que trajo consigo este régimen de privatizaciones fue “[...] la consolidación estructural de un conjunto reducido de conglomerados empresarios, los cuales pasaron a controlar empresas que operan en sectores que poseen una clara importancia estratégica en tanto, por ejemplo, definen la competitividad de una amplia gama de actividades económicas y la distribución de ingresos”³⁰⁶.

³⁰⁶ Buasualdo y Aspiazu, *El proceso de..., op. cit.*, p. 14.

Cuadro 6. Participación de los principales conglomerados en los distintos sectores privatizados

Servicio	PÉREZ COMPANC	TECHINT	ASTRA (REPSOL)	ROGGIO	CEI CITICORP HOLDINGS	LOMA NEGRA	MACRI	SOLDATI
Concesiones viales	*	*		*			*	
Electricidad (distribución)	*	*	*		*	*		
Electricidad (generación)	*	*			*			*
Electricidad (transporte)	*							*
Gas (distribución)	*		*		*	*	*	*
Gas (transporte)	*	*			*			*
Petróleo ^(b)	*	*	*	*			*	*
Subterráneos				*				
Telecomunicaciones	*	*			*			*
Transporte ferroviario ^(c)	*	*		*		*		*
Agua y desagües cloacales								*
Industria siderúrgica		*			*			

Fuente: E. Basualdo, *El proceso de privatización en...*, op. cit., p. 14.

2.3.3. Educación en el nuevo bloque de poder

Inscritos bajo la ideología neoliberal, los proyectos y políticas educativas mantuvieron la tendencia que hemos analizado durante los gobiernos de la dictadura. Ahora revestida de democrática, se insertaría por completo en la normalidad de la sociedad contemporánea argentina: Ahora sin el manto constante de represión, hostigamiento y censura, pero con los mismos objetivos. Es decir, *insertar ideológicamente a Argentina en la lógica del bloque en el poder.*

Se retomaron la libertad de cátedra, los derechos laborales, de asociación y de huelga. Sin embargo, el balance de fuerzas por parte de la sociedad civil organizada y los gremios docentes, decaídos a razón de una década de cruel dictadura, no condujeron a la posibilidad de una reforma profunda al sistema educativo.

Al respecto, Adriana Puiggrós nuevamente nos describe los conflictos en las cúpulas políticas y las contradicciones en la sociedad que no hicieron posibles tales cambios. A saber, señala que uno de los factores a destacar es el desfase ideológico en las cúpulas del poder de integrantes del partido en el poder. En este

tenor argumenta que “[...] formaron parte del gobierno sectores radicales modernos y democráticos junto con otros más conservadores. Estos últimos dificultaron que el gobierno tuviera una política decididamente transformadora”³⁰⁷.

Se le suma a esto último, la incapacidad del gobierno para negociar con las luchas salariales que impulsaban los gremios docentes, especialmente la Confederación de los Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), y las sucesivas diferencias con gobernadores provinciales del partido peronista.

En términos sociales y como consecuencia de las sucesivas crisis de esta década, fue muy difícil para las masas trabajadoras hacerse partícipes de la discusión educativa. En tanto que la creciente hiperinflación y el aumento de desempleados, hicieron posibles muchas de las veces el ausentismo escolar, así como una baja en las condiciones de vida reflejadas en el aprovechamiento escolar de los hijos.

Ahora bien, como parte de los programas de ajuste que hemos descrito se impusieron a nuestros países como consecuencia de la crisis de la deuda, las políticas de los organismos internacionales que promueven la hegemonía neoliberal, tuvieron mayor relevancia y encono en las políticas domésticas.

La caracterización de esta ideología y educación neoliberal la hemos ya abordado, sin embargo vale hacer mención de su carácter como modalidad ideológica en la cohesión de un modelo productivo basado en la distribución regresiva de la renta y un especial énfasis al individualismo y a la no intervención del Estado.

Durante el menemismo, esta subsunción de las relaciones sociales a la lógica del mercado, se consumó en un sistema educativo estratificado, guiado por las recomendaciones del Banco Mundial. “Menem ‘ajustó’ el sistema para que la división de la población educativa en estratos siga reproduciéndose. Los chicos

³⁰⁷ Adriana Puiggrós; *Qué está pasando...*, op. cit., pp. 182-183.

pobres no tienen esperanza alguna de movilidad social por la vía de la educación y reciben aportes educacionales desvalorizados”³⁰⁸.

Las reformas que materializaron el proyecto se encuentran principalmente en torno al *artículo 75* de la Constitución. En este, se habilitó al gobierno a distribuir de forma equitativa, es decir, eliminando el derecho universal a la enseñanza gratuita”³⁰⁹. Además, agregó la palabra “autarquía” en la educación universitaria, misma que se usó para señalar el deber de la universidad de procurar recursos externos al Estado. Y también en la *Ley Federal de Educación*, misma que encontró resistencia por parte del gremio docente, que culminaron con la instalación de la llamada “Carpa Blanca”, exigiendo una mejora salarial y mostrando su rechazo a la ley, que argüían era un símbolo del ajuste neoliberal³¹⁰.

La descentralización sigue y se concreta en la transferencia a las provincias de la conducción de la educación y, en lo que toca a la educación para adultos, desapareció la DINEA, mientras que los CENS son incluidos dentro de los regímenes especiales (igualmente transferidos a la competencia provincial), reduciendo en un gran número estos espacios educativos y condenándolos a los contenidos oficialistas.

De aquí en adelante, asistiremos a una lucha en el campo de la educación y su papel como transformador social. Resultante de las duras crisis y las políticas de ajuste que ultra pauperizaron a la sociedad argentina hasta condiciones de miseria y abandono. Los sectores populares tomaron cada vez mayor relevancia, cuestionando la ineptitud de los gobernadores y creando mediante la organización programas políticos más progresistas, que pretendieron transformar la realidad.

Muchos de estos sectores, se organizaron en torno a la escuela y a la educación para adultos, y con inspiración en movimientos sociales como el

³⁰⁸ *Íbid.*, p. 184.

³⁰⁹ Véase *Íbid.*, p.188.

³¹⁰ Véase *Íbid.*, p. 191.

Movimiento de los Trabajadores sin Tierra de Brasil, y de tradiciones pedagógicas como la educación popular de Paulo Freire, vislumbraron y construyeron alternativas pedagógicas en vista del mejoramiento de las condiciones de vida y de la emancipación de la sociedad, en muchos otros casos.

Pasaremos a analizar más de cerca estas propuestas, descubriendo en ellas alternativas al modelo educativo y al modelo de acumulación, siempre en su relación conflictiva con el aparato político y los grupos económicos enquistados en el poder.

Capítulo Tercero

3. Los Bachilleratos Populares y la Escuela de Campesinos en el seno del movimiento obrero y las expresiones populares

La construcción del Estado neoliberal en Latinoamérica, y en Argentina en especial, estuvo caracterizada, como lo hemos analizado, por una serie de gobiernos militares que bajo el clima de represión constante, y en contubernio con la burguesía nacional e internacionales, construyeron los cimientos sobre los cuales se erigiría el bloque de poder neoliberal. Dentro de los muchos cambios, los económicos saltan a la vista enseguida: un Estado debilitado, recortes al gasto público, privatización de las empresas paraestatales y el surgimiento de un nuevo bloque económico beneficiado de los mismos. Sin embargo, en el resto de las instancias hubo cambios importantes que responden a la expansión de la hegemonía neoliberal.

En la esfera de la sociedad civil, la educación y la ideología sufrieron una transmutación en torno al consenso de la subsunción de sus funciones y explicaciones a la lógica de la acumulación neoliberal y de los intereses del bloque hegemónico. La lucha de clases, por su parte, registró un saldo en favor del capital, al disminuir en gran medida la presencia de los trabajadores en el ingreso, el aumento del ejército industrial de reserva, la flexibilización laboral y con todo ello, su capacidad de negociar y ejercer presión ante el patrón y el Estado, sin dejar de lado las sucesivas crisis económicas que venían acompañando a la región desde la década de 1980.

La democratización en Argentina azuzó las políticas neoliberales, legitimadas bajo el discurso de la lucha contra la inflación y el déficit fiscal, e impuestas por los organismos financieros internacionales después de la renegociación de las deudas. Esto profundizó cada vez más la desigualdad y la pobreza hasta que, el año del 2001, marcaría un punto de inflexión en donde la sociedad argentina salió a las calles para exigir un nuevo rumbo en la dirección de las políticas económicas, deponiendo a su presidente e inaugurando una nueva fase de participación ciudadana.

Precisamente, la participación de la sociedad en los asuntos políticos terminaría con un proceso de despolitización, logrado a base de miedo y sangre, que la última dictadura militar se había propuesto como meta. Como lo señala la investigadora María Teresa Sirvent,

Recién salidos de la dictadura, fuimos diagnosticando un campo devastado en la sociedad civil, una aguda situación de debilidad de la sociedad civil... la cruenta dictadura militar no había pasado en vano: había dejado sus huellas en la forma de pensar, de sentir y actuar en nuestra vida cotidiana, en nuestra manera de ver la realidad, inhibiendo no solo nuestras posibilidades de participar, sino incluso negándonos la posibilidad³¹¹.

En este clima de participación y militancia, la educación acompañó naturalmente los cambios y surgieron experiencias que desde este terreno atendieron las problemáticas estructurales que aquejaban a los distintos barrios y comunidades, a veces a través de colectivos, organizaciones sociales, barriales, educativas y de obreros organizados bajo sindicatos o centrales trabajadoras, a lo largo del país.

Dos de estas experiencias que ponen de manifiesto la función de la educación como un espacio de batalla frente al modelo de acumulación neoliberal y sus expresiones en el resto de las instancias, son los Bachilleratos Populares que surgieron en Buenos Aires y la Escuela de Campesinos del Movimiento Campesino de Liberación, en Misiones, al norte del país. Aunque de naturalezas y causas disímiles, los une el hecho de haber surgido de las contradicciones del modelo hegemónico en sus distintas formas, y el componente primario que tiene la educación en el acompañamiento en sus reivindicaciones. Pasaremos ahora a analizar las mismas.

³¹¹ María Teresa Sirvent; "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina", en Roberto Elisalde (comp); *Movimientos sociales y educación*, Buenos libros, Buenos Aires, 2008, pp. 17- 18.

3.1. Los Bachilleratos Populares y la organización obrera

3.1.1. Crisis económica del 2001 (de convertibilidad), disputa en el bloque de poder y organización de los trabajadores

A pesar de que la pobreza registró un incremento generalizado en América Latina a finales del milenio (hacia 1999 el número de personas pobres aumentó 11 millones, totalizando 211 millones) el gobierno de Fernando de la Rúa, de la Unión Cívica Radical, registró índices de pobreza que superaba cualquier cifra en la región.

Fijémonos primeramente en el PIB por habitante. Según datos de la CEPAL, entre el año 2000 y 2001 en América Latina este indicador creció en alrededor de 0.5%. Sin embargo, para el caso de Argentina, disminuyó en un orden de -3.9%, mientras que países como Brasil y México para el mismo período registraron un crecimiento de 1.6% cada uno. Esto se vio reflejado en un aumento en la línea de pobreza, alcanzando un umbral de 19.7% del total de la población y un aumento de la indigencia en 2.6%. Un año después, para el 2002, en el Gran Buenos Aires, la pobreza alcanzaría al 49.7% de la población³¹².

El aumento de la pobreza se debió en gran medida a una redistribución regresiva del ingreso generando además una desigualdad cada vez más marcada. "... la brecha de ingresos entre el 10% más rico de la población urbana del país y el 10% más pobre creció más de un 30%, como producto de lo cual hacia el final de la década el ingreso promedio del decil más alto era casi 24 veces más elevado que el correspondiente al primer decil"³¹³.

Aunado a esto, las filas del desempleo se engrosaron, mandando a la calle a miles de trabajadores y precarizando las relaciones laborales. Según la misma CEPAL, el aumento del desempleo urbano fue de orden de 6.3%³¹⁴.

³¹² CEPAL; *Panorama social de América Latina 2000-2001*, Naciones Unidas, Chile, 2002, pp.37-38.

³¹³ J. Santarcángelo citado en Martín Schorr; *¿Atrapados sin salida?: la crisis de la convertibilidad y las contradicciones en el bloque de poder económico*, FLACSO, Buenos Aires, 2001, p. 3.

³¹⁴ CEPAL; *Panorama social de América Latina 2000-2001*, op. cit., p. 39.

Esta severa crisis fue el resultado del agotamiento del sistema de Convertibilidad adoptado en la década pasada. Recordemos que este sistema estaba incluido dentro de los planes del gobierno menemista para reducir la inflación y la devaluación, el cual constaba del apoyo del Banco Central argentino, respaldando 100% de la base monetaria con reservas internacionales para mantener la paridad peso-dólar.

Los principales factores que incidieron en la crisis de este sistema fue una reversión de la entrada de capitales al país, sobre todo debido a la crisis en Asia Oriental y el *default* ruso, los cuales mermaron en la confianza sobre los regímenes de tipo de cambio fijo. Asimismo, Argentina se enfrentó a una disminución de los precios internacionales agregando más elementos de desconfianza y, finalmente, la crisis de Brasil, el cual fungía como su principal socio, le arrastrarían a una recesión que llevaría a un progresivo deterioro de su situación fiscal.

Las acciones del gobierno de De la Rúa para recuperar la confianza fue un ajuste que terminó pagando la clase trabajadora; es decir, subida de impuestos y recortes de salarios y jubilaciones. “[...] el financiamiento externo se interrumpió abruptamente y la fuga de capitales llevó a una caída de las reservas internacionales del Banco Central. La drástica contracción monetaria causada por la evaporación de las reservas internacionales llevó a la depresión y crisis del sistema financiero”³¹⁵.

En este clima, las fracciones de clase de la burguesía tanto nacional como transnacional, se enfrentaron por imponer sus particulares proyectos económicos para salir de la crisis con el fin de resultar beneficiados en el proceso. Los actores en pugna se conformaron en dos bloques: el primero proponía una salida de la crisis a partir de la devaluación del peso; y, mientras que el segundo propugnaba una dolarización de la economía. El común denominador en ambas propuestas fue el

³¹⁵ Saúl Keifman; “Auge y derrumbe de la convertibilidad argentina: lecciones para Ecuador, *En Revista Íconos de Ciencias Sociales*, 2004, pp. 28-29.

chivo expiatorio quien pagaría con su ultra pauperización la crisis: la clase trabajadora argentina, como lo vimos en las cifras anteriormente mostradas.

El primer proyecto, el de los “devaluacionistas” estaba integrado por “[...] los grupos económicos más importantes del país, que son fuertes exportadores y poseen un elevado volumen de activos líquidos (en gran medida colocados en el exterior en inversiones de carácter financiero)”³¹⁶. Su discurso principal parte de la idea un tanto romántica de la reindustrialización, con apoyo del Estado, del país, teniendo como eje el empresariado local.

Sin embargo, como nos recuerda Martín Schorr, se trata de los mismos actores económicos que promovieron y se beneficiaron con la desindustrialización y la extranjerización de las empresas nacionales. Detrás del discurso nacionalista industrializador, a lo que apuntaba era a

[...] la conformación, mediante el amparo del aparato estatal, de nuevos espacios privilegiados de acumulación y reproducción del capital en la actividad industrial... [el modelo de industrialización propuesto, que ya no es como en el pasado en la creación de un mercado interno fuerte es] con base en las exportaciones que, dado el tipo de perfil productivo predominante, sólo resulta viable con un mayor deterioro de la participación de los trabajadores y de las PyMEs en el ingreso total generado en el ámbito industrial³¹⁷.

El aumento de tipo de cambio expresaría una pauperización del salario real de los trabajadores, y por lo tanto, una disminución en los costos salariales, incrementando los márgenes de ganancia. Asimismo, al ser sectores con gran capacidad exportadora, esto les significaría una cuantiosa entrada de divisas, mismas que se verían reflejada en su rentabilidad.

En cuanto al proyecto de dolarización, en este confluyen “[...] las compañías privatizadas (gran parte extranjeras), las firmas de origen transnacional que adquirieron empresas locales... y el sector financiero, tanto local [los principales

³¹⁶ Martín Schorr; *op. cit.*, p. 6.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 7.

bancos, en su mayoría foráneos]... como internacional [especialmente el FMI]”³¹⁸. El principal interés por la dolarización de estos sectores, sería el de mantener el valor en dólares de sus principales activos fijos.

Este proyecto habría requerido igual de una pauperización de la clase trabajadora al exigir el mismo nivel de productividad de Estados Unidos. Al no existir las condiciones dado la desindustrialización, la única forma de achicar la brecha productiva sería a través de la profundización de la caída de la ocupación, incremento de la tasa de explotación de los trabajadores y una contracción en las remuneraciones salariales³¹⁹.

El presidente De la Rúa trató de contener esta pugna mediante la pauperización de los salarios y demás políticas que hemos revisado. Sin embargo, sería la política aplicada, escuchando a los sectores financieros, que se le conoció como el “Corralito” lo que desencadenó la serie de protestas populares que culminaron con el llamado “Argentinazo” los días 19 y 20 de diciembre y la renuncia del presidente.

El “Corralito” surge a partir de la presión de los bancos extranjeros a la imposición de restricciones al retiro de depósitos. Fue “un feriado cambiario de duración indefinida y restricciones a la compra de divisas. Así, terminó *de facto* no sólo la convertibilidad de pesos en dólares, sino también la de depósitos en efectivo”³²⁰. Naturalmente eso causó un descontento generalizado en la sociedad.

A pesar de que pudiese inferirse el carácter social de las protestas como de un estrato medio o pequeño burgués dado el fenómeno que marcó el punto de inflexión (el Corralito), lo cierto es que esta medida afectó de manera especial a la clase trabajadora, dado que se estableció antes de que todas las transacciones económicas, incluido el pago de salarios, debían hacerse a través de cuentas bancarias. De ahí que, entre los llamamientos a la protesta social, se encontrarán los de las centrales de trabajadores (oficialistas o no), tales como la Confederación

³¹⁸ *Íbid*, p. 11.

³¹⁹ Véase, *Íbid.*, pp. 12-13.

³²⁰ Saul Keifman; *op. cit.*, *ídem*.

General del Trabajo (CGT) (la oficialista y la disidente) y la Central de Trabajadores Argentinos (CTA), y todos los sindicatos que reunían en su seno.

La salida de la crisis que implantarían los siguientes gobiernos sería la devaluatoria, cuyos efectos sobre la clase trabajadora no disenterían mucho de las condiciones vividas durante la convertibilidad. Así, al año siguiente, se implementaría una de las devaluaciones más acentuadas de la historia argentina, beneficiando a grupos económicos específicos. Esto “pone de manifiesto la profunda modificación de los precios relativos a partir de los altos precios internacionales y la acentuada modificación del tipo de cambio. El petróleo y el gas seguidos por el precio de los productos agropecuarios industriales [agroindustriales principalmente] son los que ganan posiciones en detrimento de los servicios públicos privatizados...”³²¹.

La reactivación industrial, empero, avanzó sobre los productos exportables, comprometiendo al resto de la actividad industrial y el incremento en la producción e incluso en la tasa de ocupación no significó un aumento en la calidad de vida de los trabajadores ni en la disminución al mismo ritmo de los índices de pobreza. Los beneficiarios fueron las oligarquías nacionales (agroindustriales exportadores principalmente) y algunos capitales extranjeros insertos en la producción petrolera, configurándose como las fracciones más importantes en el neoliberalismo argentino³²².

³²¹ Eduardo Basualdo; “La reestructuración de la economía argentina durante las últimas décadas de la sustitución de importaciones a la valorización financiera” en Eduardo Basualdo y Enrique Arceo; *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*, CLACSO, Buenos Aires, 2006, p. 166.

³²² Véase, *Íbid*, pp. 171-175.

3.1.2. Las expresiones populares de protesta y organización

La tarde del 12 de diciembre comenzaría el curso de protestas que culminarían en la renuncia del presidente De la Rúa y en nuevas expresiones de organización popular. La Coordinadora de Actividades Mercantiles Empresarias (CAME) convocó a la sociedad a salir a las calles demostrando su hartazgo a través de “cacerolazos” y bocinazos, mismos a los que se sumaron espontáneamente una buena parte de Buenos Aires y algunas provincias. Al día siguiente las centrales de trabajadores (CGT y CTA) decretaron una huelga general, cuyo principal móvil fue la destitución del ministro Cavallo.

En el transcurso de estos acontecimientos, diversos sindicatos y trabajadores desocupados llevaron a cabo actos en todo el territorio nacional: paros y plantones en Tucumán, Jujuy, Buenos Aires, Río Negro, así como manifestaciones en las calles de Córdoba con enfrentamientos directos con la policía, y eventos de acción directa contra edificios públicos, bancos, empresas en Neuquén y otras provincias.

El descontento generalizado, y no solamente por la política del “corralito”, sino por los niveles de pobreza y hambre en la población, llevaron a que se registraran actos de saqueo a comercios y supermercados, especialmente en Mendoza, Rosario, Entre Ríos, Santiago del Estero, Neuquén, la Gran Buenos Aires, Córdoba y Río Negro, llegando a cifras de entre 800 a 1,000 establecimientos saqueados³²³.

Como respuesta, el gobierno decretó estado de sitio. Los días 19 y el 20 serían los decisivos, pues se desató la movilización en distintos puntos del país que inundaron las principales ciudades. De tal suerte, para la noche de ese mismo día, el ministro Cavallo presentaría su renuncia. Para el día siguiente, los saqueos seguían extendiéndose en el país y en la capital se vivieron enfrentamientos entre los manifestantes y fuerzas del orden público, lo que generó una masiva concentración en la Plaza de Mayo, frente a la Casa Rosada. A las 19:00 horas,

³²³ María Cotarelo y Nicolás Carrera; “Argentina, diciembre de 2001: hito en el proceso de luchas populares” en *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, CLACSO, Buenos Aires, 2003, p. 114.

Fernando de la Rúa presentaría su renuncia y abandonaría la Casa Rosada en helicóptero³²⁴.

El cúmulo de contradicciones y la pugna entre las fracciones dominantes ciertamente agudizó la crisis. No obstante, solamente mediante las movilizaciones de la sociedad y su posterior organización se lograría que el capital otorgara concesiones a la ya maltrecha clase trabajadora. Es importante, sin embargo, analizar el carácter de las protestas y la conformación de las mismas.

Durante las cacerolazos y los bocinazos ciertamente salieron a las calles sectores diversos de la sociedad argentina, desde clases medias, integrantes de la pequeña burguesía y la clase trabajadora a través de algunas centrales y sindicatos. Por lo que podemos aseverar que se trató de una composición heterogénea, cuya debilidad se centró en la falta de un programa político definido que los nucleara a todos o que representara efectivamente una alternativa a las políticas neoliberales.

Prueba de lo anterior son las consignas que fueron enarboladas durante esos días. “Además de la renuncia de De la Rúa, la protesta fue dirigida contra la ‘clase política’, los banqueros y la corrupción en el Estado y para ‘que se vayan todos’”³²⁵. Al centrarse en ello, la protesta protagonizó momentos de rechazo contra ciertos personajes en específico: un “cacerolazo” echó al presidente del Banco Central Roque MacCarone, siendo reemplazado por Mario Blejer, de gran afinidad con el FMI y quien continuó con las políticas de ajuste. Sin embargo, no hubo ningún nuevo “cacerolazo” que lo echara. Este carácter demuestra la falta de alternativas y programas políticos que apelen por la conquista del poder del Estado o un cambio real del modelo económico.

Al respecto, Rolando Astarita expresa que la clase trabajadora no intervino como clase (clase para sí) con sus organizaciones en las protestas y que durante el

³²⁴ Véase *Íbid*, pp. 213-215.

³²⁵ Rolando Astarita; “Interpretaciones alternativas sobre el 20 de diciembre en Argentina”, en *Argumentos, revista de crítica social*, NUM. 1, Instituto de investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, 2002, p. 3.

curso de las acciones tuvo una actitud pasiva.³²⁶ Esta aseveración puede ser cierta a condición de que se precise.

Recordemos que durante los años de la dictadura las principales centrales obreras y sindicatos fueron infiltrados y sus dirigentes muertos o desaparecidos. Aunado a la cada vez menor participación de los trabajadores en el ingreso y la pauperización de la fuerza de trabajo, el oficialismo que tomaron los sindicatos más importantes mermaron en la capacidad de acción de los mismos y sobre todo en su legitimidad como proyecto alternativo al capital. Prueba de ellos es la pasividad y el beneplácito con el que la CGT aceptó las sucesivas reformas neoliberales que iban en detrimento de sus afiliados. Por otro lado, la CGT disidente y la CTA³²⁷ (fundada como alternativa a la CGT en la década pasada), así como un gran número de sindicatos y organizaciones integradas por trabajadores, participaron activamente en las protestas.

Esto permitió la consolidación de nuevos espacios y formas de organización a las que recurrieron, no sólo los trabajadores, sino también la población pauperizada y lumpenizada, para hacer frente a las pobrezas estructurales a las que estaban siendo sometidos. “Surgieron en este contexto nuevos movimientos sociales que fueron vehiculizando la protesta social... Las protestas así canalizadas son la muestra de la profundización de la crisis de representación, que se evidenció en la mayoría de las instituciones políticas y gremiales”³²⁸.

Así, la construcción de alternativas a las contradicciones estructurales que se realizaron en barrios y en experiencias concretas, posteriores a los sucesos de diciembre de 2001, llevan la impronta de un carácter dual en donde participan las clases trabajadoras a través de sus organizaciones (sindicales y de otros tipos) y

³²⁶ *Ibid.*, p. 2.

³²⁷ Durante el periodo del menemismo, y hacia 1989, se suscitaron una serie de conflictos laborales en diferentes fábricas y en el sector público. La CGT, a cambio de ciertos privilegios otorgados a la dirigencia sindical, se alineó al presidente y respaldó sus políticas. De tal suerte, en 1992 se llevó a cabo el Congreso de los Trabajadores Argentinos, que luego se convertiría en la Central de Trabajadores Argentinos (CTA). Véase Saúl Casas; “Los movimientos sociales en la Argentina: de los noventa a la actualidad. Origen, desarrollo y perspectivas”, en *Revista teoría y praxis*, núm. 27, Buenos Aires, 2015, p. 35.

³²⁸ *Ídem.*

organizaciones sociales (de conformación heterogénea: estudiantes, clases medias, desempleados, etc.) y que se potenciaron a raíz del 2001.

El dinamismo que imprimen estos sucesos a la participación social es también un elemento importante, puesto que se comienza a involucrar a la sociedad en los acontecimientos políticos dejando atrás la larga noche de la censura de la dictadura. Como lo mencionamos anteriormente, un objetivo del terror en la dictadura era acallar toda protesta y organización social, mismo sentimiento que quedó anquilosado en el imaginario de la sociedad incluso en las primeras décadas del término de los gobiernos militares. El mensaje que mandó la imagen de De la Rúa abandonando la Casa Rosada en un helicóptero con las calles repletas de personas que exigían un cambio, vibró fuerte en la conciencia de los argentinos y avivó la chispa de la participación y militancia social.

La investigadora María Teresa Sirvent, recogió este sentimiento de las calles y nos relata un testimonio:

La sensación general era: 'Esto no da para más'. 'No le creemos a nadie'... 'Algo hay que hacer'. 'Tenemos que tomar las cosas en nuestras manos'. Hoy rescato de eso, el reconocimiento general que hubo de la necesidad de participación por parte de la gente, activamente, digo. Se vio la experiencia acumulada de mucha gente que en los '90, durante el menemismo, había estado 'metida para adentro'. Lo que más me llamaba la atención era el sentir general de que, si no nos involucrábamos, nos iban a seguir cagando...³²⁹.

Y efectivamente, la situación no daba para más como lo hemos visto dados los índices de pobreza y desocupación. El hambre comenzó a asolar en los márgenes de las grandes capitales y en provincia era un hecho con el que se convivía a diario. Durante y después de la crisis de la convertibilidad, los barrios se volvieron el escenario de la organización y de la formación política.

³²⁹ María Sirvent; *op. cit.*, p. 28.

Observemos algunos de las organizaciones más representativas por su influencia y presencia en la lucha de la sociedad. Reconozcamos sus componentes y características de manera que podamos hacer una categorización de las mismas.

3.1.2.1. Las asambleas y las ollas populares

Un testimonio recogido en últimas fechas nos otorga una imagen nítida a la luz de los años sobre cómo se fue gestando la participación en los barrios. En este caso específico de las llamadas “ollas populares”. La compañera Flavia Brizuela nos compartió sus vivencias:

En el 2001 yo estaba recién casada y vivía a las afueras de Buenos Aires. La crisis era terrible y el barrio entero la padecía. Yo había recién quedado sin laburo y el sueldo de mi esposo no nos daba para comer. En el barrio la gente estaba desesperada, algunos habían asistido a los saqueos o lo tenían muy presente. Y bueno, así surgió la necesidad de organizamos en la calle. Ahí fue cuando abrí los ojos ante la situación y comencé a militar. Entonces organizamos las ollas populares, esto es si vos tenés una cebolla la donás, si tenés harina la donás, y así, bancás [apoyas] como podés hasta hacer un guiso enorme en donde pueda comer todos los vecinos³³⁰.

El tamaño de la crisis obligó a una mayor participación y vinculación de la sociedad desde sus espacios más próximos: el barrio, las escuelas, las iglesias y las calles. En las mismas se organizaron merenderos populares, trueques, ollas populares y toda una gran gama de acciones de solidaridad entre las clases populares.

Como pudimos observar con el testimonio expuesto, los lazos de solidaridad por sortear la crisis configuró el espectro que daría pie a una organización más en términos políticos, que superara las acciones caritativas y pasaran a la exigencia y organización. En los barrios se generaron las *asambleas barriales* que “[...] como

³³⁰ Testimonio recogido a Flavia Brizuela, en la Ciudad de Buenos Aires el día 24 de julio del 2018. Flavia es actualmente militante de la organización territorial Izquierda Latinoamericana, perteneciente al MTD y durante el 2001 participó activamente de las protestas y las ollas y asambleas populares.

verdadero foro popular, discutían sobre situaciones puntuales del barrio hasta la política de la ciudad y su proyección en la política nacional”³³¹.

De estos foros surgieron los llamamientos al “que se vayan todos” que cimbró las calles de Buenos Aires aquel diciembre. Sin embargo, al pasar de los meses se fueron desgastando y, como dice Rolando Astarita, “[...] no lograron trascender el radio de reducidos sectores de las capas medias de la población de Capital Federal y algunas ciudades del conurbado bonaerense o Rosario; y actuaron en medio del mar de la pasividad de las grandes fuerzas del trabajo”³³².

Nos quedan, sin embargo, de estas formas de organización, los colectivos y organizaciones que surgieron de ellas en muchos de los casos; así como la igual preciada enseñanza de que la solidaridad es posible aún frente a los más terribles panoramas y obstáculos. Es necesidad histórica de la clase trabajadora guiar y encausar estas protestas hacia un programa político realmente alternativo.

3.1.2.2. Los piqueteros y los Movimientos de Trabajadores Desocupados, y organizaciones sociales “territoriales”

El movimiento de los piqueteros es el nombre genérico con que se le designa a un movimiento bastante heterogéneo que echó sus raíces en el imaginario argentino sobre todo en la segunda mitad de la década de 1990. Este tuvo como estrategias de presión, los bloqueos a las carreteras, plantones y movilizaciones, y la asamblea como medio deliberativo y de toma de decisiones. Sus primeras apariciones, en cuanto el mote de piqueteros, fueron en provincia, en pequeñas comunidades, y poco a poco se fueron expandiendo al resto del país.

En su mayoría, los llamados piqueteros se conformaron por trabajadores desocupados, cuyas principales exigencias al gobierno era la generación de

³³¹ Saúl Casas; *op. cit.*, p. 37.

³³² Rolando Astarita; *op. cit.*, p. 4.

puestos de trabajos dignos y genuinos y planes sociales que les permitieran sobrevivir durante su estadía en la condición de desocupados.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta los espacios en los que se desenvuelven pues, como asevera Maristella Svampa “[...] la emergencia de movimientos de desocupados puede comprenderse también por la existencia de una tradición política organizativa... cuyos (nuevos) representantes se decidieron a actuar y construir por afuera, y en oposición, de las estructuras sindicales tradicionales”³³³.

Así, la construcción “por fuera” que realizaron los piqueteros y las organizaciones resultantes de los mismos, se inscribió dentro de la categoría de *organizaciones territoriales*, cuya tradición en Argentina se remonta desde la década de 1980. Vamos a entender por estas al

[...] conjunto de organizaciones de base que desde hace varias décadas desarrollan tareas sociales en zonas con necesidades básicas insatisfechas, atravesados en muchos casos por la marginalidad y el olvido de las políticas públicas. Comprende un amplio abanico de expresiones, desde espacios vinculados a la iglesia hasta iniciativas independientes formadas por sectores medios provenientes de instituciones educativas públicas...³³⁴.

El trabajo íntimo y militante en los barrios nos habla de una estrategia o modelo de acción territorial desvinculadas de la acción sindical o partidista tradicional. El espacio de protesta y conflicto de los trabajadores se traslada de los centros de producción para insertarse en los barrios. “Estas nuevas modalidades... se construyen como formas alternativas de resolución de la problemática del desempleo, que... lograron la incorporación de la problemática de la desocupación en la agenda pública estatal”³³⁵.

³³³ Maristella Svampa y Sebastian Pereyra; “La política de los movimientos piqueteros”, en *Revista Nómadas*, NUM 20, Universidad Central, Colombia, p. 114.

³³⁴ Roberto Elisalde; “Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales”, en Roberto Elisalde; *Movimientos sociales...*, *op. cit.*, p. 68.

³³⁵ María Freyre; “El problema del desempleo en Argentina y el surgimiento de los planes de empleo y sostenimiento de ingresos en la agenda pública”, en *Revista de sociología e política*, vol. 22, NUM. 51, Universidad Federal do Paraná, 2014, p. 40.

Sobre esto último, otros autores afirman que la necesidad de la clase trabajadora de encontrar otros espacios de lucha más allá de los sindicales o de partidos, llevó a una reconfiguración de la clase misma. Si bien es cierto que aumentó drásticamente el número de desempleo, la reproducción del capital se hizo bajo la base del trabajo asalariado y de la extracción de la plusvalía, lo que colocó a los trabajadores bajo la misma categoría histórica que ya revisamos en el primer capítulo. Lo que sí es cierto, es la nueva espacialidad o *reterritorialización* que abarcan los trabajadores, pues, como asevera Martín Retamozo:

[...] el corte de ruta [los bloqueos a carreteras y autopistas] fue reapropiado particularmente por los trabajadores desocupados, reprimiéndole el bagaje cultural de los desempleados con tradición sindical, que adaptaron el piquete de fábrica al piquete de ruta. Progresivamente, los desocupados construyeron el repertorio, no como un simple reemplazo a partir de la imposibilidad de hacer huelga, sino como una respuesta desde las nuevas condiciones de la composición de la clase trabajadora en Argentina y reterritorialización³³⁶.

Posteriormente, las organizaciones de trabajadores desocupados fueron replicándose a lo largo de la nación. Según Maristella Svampa, podemos encontrar tres tipos de filiación, que representan las distintas corrientes dentro del movimiento. A saber: una lógica sindical, una de tipo partidaria y otra de *acción territorial*³³⁷.

Por la filiación sindical, encontramos una fuerte presencia e influencia de algunas centrales de trabajadores, como es el caso de la CTA, la cual respalda en su seno, además de sindicatos, organizaciones sociales y movimientos sociales, y principalmente de sindicatos como el de la Federación de Tierra y Vivienda (FTV), así como a figuras referentes del movimiento cuya trayectoria de militancia sindical imprimen esta forma en cuanto a su organización y participación dentro del movimiento.

³³⁶ Martín Retamozo; "El movimiento de los trabajadores desocupados en Argentina: cambios estructurales, subjetividad y acción colectiva en el orden neoliberal", en *Revista Argumentos*, vol 19, núm. 50, México, 2006, p. 159.

³³⁷ Maristella Svampa; *op. cit.*, p. 6.

Por cuanto corresponde a la filiación partidista, estos han aportado sus estructuras a los movimientos, con sus características propias. Así, podemos encontrar al Polo Obrero, del Partido Obrero (trotskistas); Barrios de Pie, del Partido Patria Grande (ahora Libres del Sur); Movimiento Territorial de Liberación, del Partido Comunista Argentino o el Movimiento Teresa Vive, del partido Movimiento Socialista de los Trabajadores (trotskista).

Finalmente, en cuanto a organizaciones sociales de acción territorial, encontramos ciertas organizaciones que han tenido una trayectoria de militancia importante desde la década de 1990 y que se potencializaron a raíz de la crisis del 2001, las cuales han mantenido una desvinculación con las lógicas sindicales y partidarias, esto sin que signifique que no generen vínculos con organizaciones que sí están bajo estas lógicas. Podemos encontrar, de los más importantes, al Movimiento de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón, con sus distintas organizaciones, como Izquierda Latinoamericana, entre otros³³⁸.

3.1.2.3. Las fábricas recuperadas

Las fábricas recuperadas es una estrategia impulsada por los trabajadores para combatir el desempleo y mediante la revalorización de los saberes obreros, dirigir el proceso de producción a través de formas de organización colectivas, en la mayoría de sus veces. Estas experiencias comenzaron en la década de 1990, cuando en el medio de las privatizaciones y las crisis distintas empresas se fueron a la quiebra, echando a un gran número de empleados a las calles que, posteriormente, decidieron hacer suyas estas empresas y continuar produciendo, pero a partir de la experiencia del 2001 tendrían mayor presencia.

Como arguye el investigador Julián Rebón, “Los procesos de recuperación [de empresas] tienen como punto de partida una puesta en crisis de la heteronomía capitalista y de la función de dirección por parte del capital”³³⁹. De ahí que uno de

³³⁸ Véase *Íbid.*, pp. 5-7.

³³⁹ Julián Rebón; *Trabajando sin patrón. Las empresas recuperadas y la producción*, Instituto Gino Germani UBA, Buenos Aires, 2005, p.13.

sus planteamientos y conquistas sea la autonomía productiva y la capacidad de la toma de decisiones en esta escala.

Enmarcado en esta necesidad, la propiedad privada de los medios de producción, esto es, la empresa en particular, tendría que asumir un carácter colectivo que respondiera a las necesidades de producción y, bajo la lógica de estos emprendimientos, se transitaría a unidades productivas que, si bien no asumen un carácter de propiedad social, se erigen bajo la personería jurídica de tenencia privada colectiva. “La propiedad o tenencia privada colectiva también se hará dominante en la resultante de la recuperación pero asumirá otra forma jurídica esta vez personalizada (las cooperativas de trabajo) y otro carácter social”³⁴⁰.

Esto surge de su relación-conflicto con el Estado y la necesidad de asumir una figura legal que diera protección a los trabajadores, sobre todo en los años más duros de la represión. Sin embargo, la diferencia que marcan con las empresas cuya personería jurídica es la propiedad privada colectiva despersonalizadas y mediadas por acciones, (las sociedades anónimas) sería el objetivo último de la producción: abolir la apropiación del plustrabajo y las divisiones entre los poseedores y los no poseedores de los medios de producción dentro del ámbito de la fábrica.

La condición enajenante del trabajo bajo esta perspectiva quedaría superada al devolverle al trabajador la decisión sobre el fruto de su trabajo, y sobre la remuneración del trabajo, en la mayoría de los casos no se utiliza la figura del trabajo asalariado, sino el retiro a cuenta de utilidades. “El retiro de los anticipos de utilidades tiende a variar y fluctuar según los ingresos que la empresa tenga. En la primera etapa tienen a ser bajos y variantes [dadas las necesidades de una acumulación de capital originario para echar a andar la fábrica fallida]... Cuando la empresa se estabiliza, tienden a estabilizarse los retiros”³⁴¹.

Actualmente, el conjunto de fábricas recuperadas se encuentran reunidas en dos grandes organizaciones: el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas y

³⁴⁰ *Íbid.*, p. 34.

³⁴¹ *Íbid.*, p. 34.

el Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por sus Empleados. Dentro de las más paradigmáticas encontramos la empresa recuperada Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina (IMPA), la primera experiencia en esta categoría y la más grande dada su impronta económica. Actualmente cuenta con 174 empleados y es la segunda empresa más importante en Argentina de producción de aluminio, además de ser vanguardia en este tipo de experiencias³⁴². Otras fábricas recuperadas, igualmente importantes, son la Cooperativa de Trabajo Viniplast Ltda, del rubro textil; La Cooperativa de Chilavert, del rubro de diseño y estampados, entre otros y muy variados emprendimientos.

3.1.3. Surgimiento de los Bachilleratos Populares y propuesta político pedagógica

Otra dimensión de la problemática radica en el acceso a la educación y en el grado de instrucción de la fuerza de trabajo en este período, cuestión que dificultó en muchas ocasiones el acceso a fuentes de empleo o que incidió en la pauperización del salario. Un ejemplo de ello radica en algunos datos proporcionados por Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), en los cuales nos señala que para el año 2001, del total de personas sin instrucción educativa (958823), 710421 se encontraban en edad laboral, comprendida esta entre los 15 y los 65 años. Es decir, el 74% de las personas sin ninguna instrucción, se encontraban en este período en condiciones de trabajar³⁴³.

Por otra parte, el grado de instrucción de la clase trabajadora (Ver gráfica 6), revelaba los siguientes datos. Del total de ocupados (9,865,102), el 42.21% contaba con solamente la instrucción primaria completa o secundaria incompleta. Un 12.49% de los trabajadores no contaba con alguna instrucción o apenas con la primaria inconclusa. Por su parte, 29.41% terminó el nivel secundario. Esto nos quiere decir,

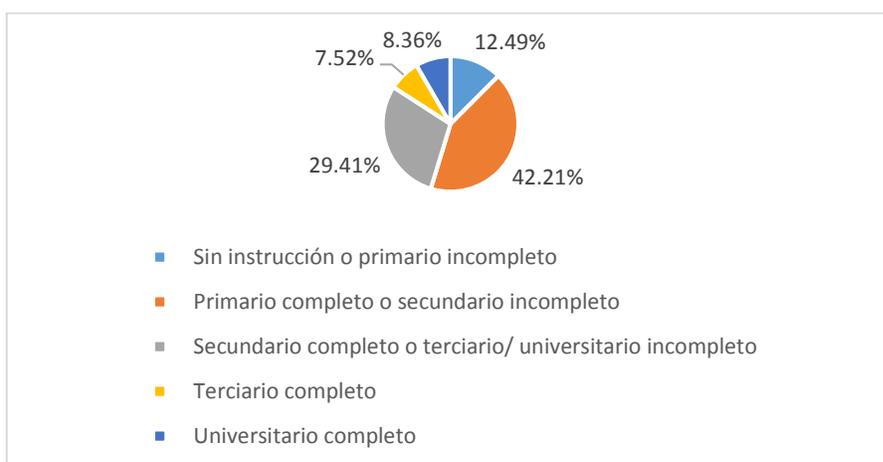
³⁴² IMPA; *Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina*, Cooperativa LTDA, Programa Facultad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires.

³⁴³ INDEC; *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*, Argentina, 2001.

que más de la mitad de los trabajadores en Argentina (54.70%) no contaba con el nivel secundario terminado³⁴⁴, aún que la culminación de este nivel es obligatorio³⁴⁵.

Los *Bachilleratos Populares* (BP) surgirán en primera instancia en atención a este sector de la población, el que, por sus características, correspondía a la categoría de *enseñanza de jóvenes y adultos*, dentro del marco estatal educativo. En esta esfera existían ya los CENS (antes estudiados) que en la década de 1970 junto con el programa CREAR, en el marco de la desaparecida DINEA, representaban una alternativa educativa influenciada por la educación popular. Sin embargo, después de la experiencia de la dictadura y de la descentralización de la educación en el nuevo bloque de poder, los CENS pasaron a ser espacios de marginación subsumidos a la pedagogía neoliberal, cuya relación entre educador y educando, producía sujetos enajenados, mano de obra barata acrítica para ser explotada. Las opciones que tenían los jóvenes y adultos, se reducían a estos espacios marginales que ofrecía el Estado que, amén de las dificultades de tiempo, traslados, y espacios, eran inviables.

Gráfica 6. Grado de instrucción de trabajadores en 2001



Fuente: elaboración propia con datos del INDEC.

³⁴⁴ *Ídem*.

³⁴⁵ El sistema educativo argentino se divide en educación primaria, secundaria, terciaria y universitaria, siendo obligatoria hasta la educación secundaria, la cual consta de 12 años de estudio (7 de primaria, y 5 de secundaria).

El terreno de la *educación de jóvenes y adultos* debemos también insertarlo dentro de un debate entre distintas concepciones, que parten de su instrumentalización en la *práctica política*. Dado que es el espacio “natural” en el que se desenvuelve la experiencia de los BP, y la modalidad en la que muchos trabajadores se sintieron identificados en tanto a su carácter, determinado por las características de los sujetos que acuden a él (adultos con instrucción básica, empleados y desempleados), era también necesario construir con esta base la alternativa educativa.

De esta manera, la práctica pedagógica en la *educación de jóvenes y adultos* hegemónica, en consonancia con los procesos económicos sociales, permiten vislumbrar para este momento tendencias u orientaciones que estructuran la visión política e ideológica de la misma, y da cuenta de los sujetos *producidos* en esta dinámica. Dichas tendencias, oscilan entre las *orientaciones de compromiso con atención a la persona*, hasta las orientaciones *moralizante y disciplinadora de carácter conservador*. Posteriormente, y gracias a la emergencia de los BP a la vida pública, se completaría un cuadro más amplio de orientaciones en este sector.

La anterior categorización, perteneciente a Brusilovsky, permite hacer un balance sobre las modalidades y el tipo de educación en que los jóvenes y adultos podían acceder en este período de crisis y desestabilización; es decir, las opciones que tenían a su alcance. Estas, cabe mencionar, son las tendencias ideológicas hegemónicas de las que se revistió el moderno Estado neoliberal, conjugando la serie de reformas en materia educativa dictadas por los organismos financieros ya estudiados, con una serie de políticas y visiones compensatorias o de contención.

Así por ejemplo, en la orientación de *compromiso con atención a la persona*, la función que desempeñan los lugares educativos donde se lleva a la práctica está encaminada en una lógica asistencialista y de contención. Esta concepción parte del supuesto de marginalidad de sus educandos: el alumno adulto es un sujeto vulnerado social y cognitivamente y con una serie de carencias que se desdoblan sobre su capacidad de aprendizaje.

La vida escolar en estas instituciones está regulada por relaciones que tienden a dar protección, afecto, estabilidad y autoestima. Es decir, suple las carencias laborales, económicas, familiares, sindicales, etc., convirtiéndose así en un refugio, donde la actividad de enseñanza-aprendizaje pasa a un segundo plano. Al respecto, Brusilovsky menciona lo siguiente:

El objetivo central del trabajo pedagógico es la construcción de un 'clima' que contribuya a la permanencia de los alumnos en la escuela por la satisfacción que hallan en las relaciones personales. Los valores centrales son solidaridad, afecto y atención a los estudiantes como individuos. A veces se explicita que se trata de relación entre iguales: adultos que mantienen un vínculo de afecto con reciprocidad³⁴⁶.

Por otro lado, en el enfoque *moralizante y disciplinador* la relación existente entre los educadores y educandos son relaciones jerárquicas y verticales, donde el docente es el depositario de las verdades absolutas y de las versiones correctas de la cultura y la moral. Bajo este panorama, se genera un clima de descalificación, subordinación y disciplinamiento hacia los alumnos, mismos que son medidos en términos cuantitativos y sus capacidades jerarquizadas.

Los alumnos bajo esta visión, son sujetos que necesitan ser controlados y supervisados, además el objetivo es la aprehensión de valores, hábitos sociales, sentido de moralidad y civilidad para re integrarse exitosamente a la sociedad, dejando el lugar del saber en un plano relegado. El joven y el adulto son, *a priori*, descalificados dada su capacidad de aprendizaje, sus valores morales, o su cultura y socialización. De ahí que surjan apelativos que califican al alumno promedio de estas aulas como “vagos”, “fracasados”, “sin ganas de aprender o superarse”³⁴⁷.

Como pudimos observar, en estas orientaciones dentro de la enseñanza de jóvenes y adultos, prima un especial objetivo de contención y de alienación. Por una

³⁴⁶ Silvia Brusilovsky; *Cultura escolar en educación...*, op. cit., p. 284.

³⁴⁷ El cuadro lo vienen a completar las orientaciones de *compromiso con la distribución igualitaria del conocimiento escolar*; de *compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica* y; con el *compromiso con el desarrollo de la práctica crítica*, que harán referencia a las posturas críticas de las experiencias de los Bachilleratos Populares en la educación de jóvenes y adultos, el cuál será tratado más adelante. Véase *Íbid.*, pp. 283-304.

parte, encontramos instituciones donde el proceso educativo no es más que un aliciente para superar determinadas carencias, especialmente de orden económico y social, dándole una impronta más de carácter afectivo y compensatorio, en vez de un sentido crítico que ayude a dar respuesta efectiva a su condición de marginalidad, es decir, pretenden una despolitización de la educación, además de infantilizar al adulto. La dimensión política se reduce al ámbito meramente individual afectivo, lo mismo que suple la creación de redes de protección, haciendo que la escuela adopte el carácter de zona de cohesión social.

Por otro lado, la parte alienante se enlaza con un sentido disciplinario que visualiza a la pobreza y a la marginación como carencia de valores y de civilidad. Evidentemente es una formación que carece también de un contenido político y reemplaza este por contenidos absolutos y herramientas que racionalizan, a la vez que cuantifican, el aprendizaje, cuyo objetivo es la inserción social a través de la aprehensión de lo moral y socialmente válido en la sociedad neoliberal.

Todas estas discusiones son atraídas por los grupos de trabajadores organizados y organizaciones sociales, como los Movimientos de Fábricas Recuperadas, los Sindicatos de trabajadores, o las organizaciones territoriales de las que ya hemos dado cuenta. Se plantean la necesidad de debatir sobre las problemáticas educativas a las que se enfrentan sus comunidades y su clase, así como el sentido social de la educación el cual debía ser diametralmente distinto al hegemónico, mismo que había dado cuenta ya de su insuficiencia explicativa, así como de su carácter alienante y segregador de las clases más desprotegidas.

Al mismo tiempo, grupos de educadores populares de la Universidad de Buenos Aires, formado por docentes y graduados de la misma, decidieron agruparse en torno a un equipo de educación popular que a partir del año 2000 y, en palabras de uno de sus fundadores, Roberto Elisalde, llevaron a cabo “[...] un programa de educación popular para jóvenes y adultos, el que impulsaba claramente el desarrollo de una estrategia de construcción social educativa basada

en una dinámica que vinculaba el trabajo social con tareas de formación docente y de investigación”³⁴⁸.

Pronto, este equipo de educadores se unieron orgánicamente a las discusiones generando redes de apoyo e intercambios con las organizaciones sociales y de trabajadores, proveyendo asesoramiento técnico y pedagógico para la consolidación de proyectos educativos propios (resultados en buena medida de la serie de talleres y seminarios impartidos en la Facultad de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la UBA sobre debates en torno a la educación popular).

Esta serie de esfuerzos conjuntos tuvo como corolario la formación de los *Bachilleratos Populares* como sistema educativo alternativo, en consonancia con la lucha de los trabajadores argentinos. En palabras de Elisalde,

[...] [es] la construcción de escuelas-bachilleratos como organizaciones sociales autogestionadas que aspiran a trascender el adentro y que se integran en el ámbito de lo barrial y social, alcanzando el afuera, suprimiendo los límites de la diferencia entre uno y otro espacio; donde la escuela pueda ser parte de la comunidad, concibiéndola como un campo de tensión y discusión permanente entre una y otra dimensión³⁴⁹.

Para el año 2003, el equipo de educación popular comienza a trabajar con el Movimiento de Empresas Recuperadas y se forma la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). A partir de este momento, la experiencia de los BP, que ya se encontraba funcionando en la fábrica recuperada IMPA, comenzó a replicarse en varios emprendimientos a lo largo de Capital Federal y aún en las provincias.

Actualmente, la experiencia de los BP ha podido retomarse en organizaciones de distinto carácter y filiación. Así, podemos constatar las siguientes: En organizaciones sociales territoriales (barriales), en Fábricas Recuperadas (sobre todo en torno a las pertenecientes al MNER), y en sindicatos (como el caso más reciente del 2018, donde el sindicato de trabajadores de la educación de Tierra del

³⁴⁸ Roberto Elisalde; *Movimientos sociales y...*, op. cit., p. 91.

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 89.

Fuego organizó su bachillerato popular dentro del Profesorado; así como algunos gremios afiliados a la CTA).

3.1.3.1. Bases e ideología de los Bachilleratos Populares

¿Qué es lo popular de la educación popular en los Bachilleratos Populares? De acuerdo a Cecilia Parella y Gabriel Castillo, militantes de una agrupación política en el partido de moreno, Buenos Aires, donde está asentado un bachillerato popular esboza la siguiente crítica de acuerdo al carácter de los BP: Por un lado, encontramos Bachilleratos Populares cuya función ha sido evidentemente la coptación territorial y clientelar en favor de partidos y tendencias políticas, acrecentándose esta práctica en los últimos años. Por otro, organizaciones de corte territorial o estudiantiles autonomistas, desde los más extremos que niegan al Estado y renuncian a su interpelación ni siquiera en cuanto al reconocimiento oficial de los títulos emitidos por los BP (ya no se diga del carácter público de la educación en tanto obligación estatal), hasta los más posmodernos que, reivindican su autonomía ante cualquier expresión partidaria, gremial o incluso de organización con demás sectores y protestas. En todo caso, ambos se denominan como “populares”, partiendo de algunas lecturas freirianas que, intencionalmente o no, pareciera que despolitizan la educación, centrándose en la enarbolación pedagógica³⁵⁰.

Aquí es cuando surge el preguntarnos cuál es el carácter popular de los Bachilleratos Populares. Apuntamos que, si bien este concepto es dinámico y difícil de asir en tanto a que responde a distintas lecturas y tradiciones que le dan los distintos BP, esta parte de una *praxis política* que a través del reconocimiento de la cuestión política de la educación y su función social, construye la formación de *sujetos políticos* comprometidos con la transformación de la realidad (intelectuales orgánicos a la causa trabajadora), ligados, en este caso, con las necesidades

³⁵⁰ Cecilia Parella y Gabriel Castillo; “Experiencias de organizaciones sociales: La 29 de mayo de Moreno ‘una construcción político-social desde una perspectiva de clase: el Bachillerato Popular el Cañón’”, en *Revista Encuentro de Saberes*, año 2, NUM. 3, Buenos Aires, 2013, pp. 77- 78.

emergentes en su territorialidad, pero enlazados entre ellos de acuerdo a su carácter de clase y origen popular.

Ahora bien, si hay distintas posturas sobre cómo concebir y organizar los BP, la mayoría se organiza en torno a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), donde resalta el carácter antes mencionado de la educación popular y su horizonte transformador e interpelador del Estado. Son especialmente los BP surgidos de los esfuerzos conjuntos de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares y las distintas organizaciones sociales y de trabajadores, los que se diferencian de las críticas antes esbozadas sobre algunos proyectos de BP, sobre todo por su *práctica política* cotidiana.

Pasemos a analizar los sujetos que acuden a los BP y revelar sus características. Esta clasificación nos ayudará a entender la procedencia social de los alumnos, en cuanto a clase social, trayectoria académica, edades y objetivos, y sobre todo, a entender cómo los BP sobre su pedagogía, definen su sujeto y crean un tipo de práctica educativa.

3.1.3.2. El sujeto de los Bachilleratos Populares

Como vimos anteriormente, los proyectos de BP fueron el resultado de políticas neoliberales que asolaron a la clase trabajadora y que aumentaron los índices de desempleo, pobreza y desigualdad, amén del desmantelamiento estatal y de la redireccionalización de las políticas públicas en favor del bloque de poder neoliberal. Ante este panorama, diversas organizaciones sociales y de trabajadores, emprendieron en sus espacios de acción (la fábrica o el barrio), bachilleratos para que los trabajadores y la población en riesgo educativo pudiera concluir sus estudios de nivel secundario. Sin embargo, al pasar de los años, la gama de sujetos que acude a estos espacios se ha diversificado y concentrado en algunos sectores.

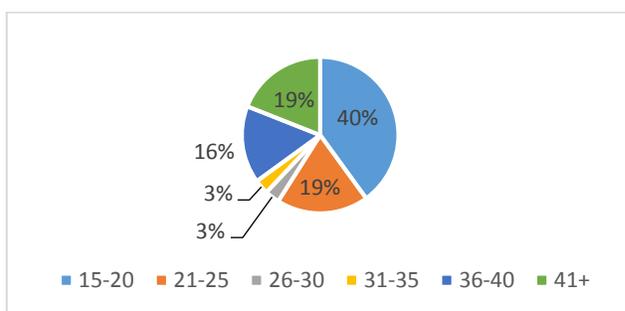
Desde la CEIP, se han impulsado distintas líneas de investigación en el estudio de las trayectorias escolares de los alumnos de determinados BP. Se han

identificado así que la población potencial de los BP “[...] pertenece en su mayoría a los sectores sociales de menores ingresos, con altos niveles de insatisfacción de las necesidades básicas... [y de] riesgo educativo, significando con ello, que es un conjunto de la población con fuertes posibilidades de quedar marginados de la vida social y económica y situarse fuera de todo proceso de formación educativa”³⁵¹.

Precisemos más estas aseveraciones: En los BP analizados en el estudio, que corresponden a espacios y realidades distintas en fábricas recuperadas de la Ciudad de Buenos Aires y organizaciones sociales territoriales en la provincia de Buenos Aires, podemos encontrar los siguientes datos:

Tanto en el bachillerato IMPA (de empresa recuperada en la ciudad de Buenos Aires) y en el BP El Telar, en el partido de Tigre en provincia de Buenos Aires, el grupo mayoritario por rango de edades es en alumnos entre los 15 a 25 años, siendo casi el 60 % de la matrícula. Es decir, se trata de una matrícula bastante joven que se encontraría en edad de atender al nivel secundario en los programas de educación que imparte el Estado. Por su parte, el que corresponde a adultos de arriba de 25 años, en ambos casos no sobre pasa el 36% del total, siendo aún un número importante (Ver gráficas 7 y 8)

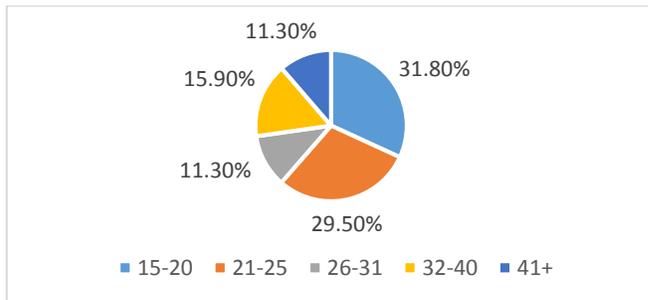
Gráfica 7. Estudiantes por grupo de edad en BP IMPA



Fuente: elaboración propia con base en Marina Ampudia, “El sujeto de la educación para jóvenes y adultos”, en Roberto Elisalde, *Movimientos sociales...*, op. cit., p. 268.

³⁵¹ Marina Ampudia; “El sujeto de la educación para jóvenes y adultos”, en Roberto Elisalde, *Movimientos sociales...*, op. cit., p. 262.

Gráfica 8. Estudiantes por grupo de edad en BP El Telar



Fuente: Elaboración propia con base en Marina Ampudia, “El sujeto de la educación para jóvenes y adultos”, en Roberto Elisalde, *Movimientos sociales...*, op. cit., p. 268.

La presencia mayoritaria de jóvenes en edad de acudir a una institución del Estado en los BP puede deberse a diversos factores. Entre los más sobresalientes se encuentran, según el estudio, una desvaloración de los jóvenes en sus escuelas pasadas, una fuerte tendencia de deserción en algún momento de su vida (característica generalizada en todos los estudiantes sin importar su rango de edad), así como de repetición de cursos (a causa de haber reprobado), pase de un curso a otro, de un colegio a otro, o de una modalidad a otra.

Naturalmente el diagnóstico generado en estos jóvenes y adultos es la de una identidad de fracaso educativo, avivado por un sentimiento de marginalización al que se está expuesto en todo momento, inducido por las políticas neoliberales. En el mismo estudio, Marina Ampudia realiza una entrevista a un alumno que nos da mucha claridad sobre esta cuestión. A continuación reproducimos un extracto:

Docente: Qué bien ‘L’, ya estás en el último año, ¿vas a seguir estudiando?

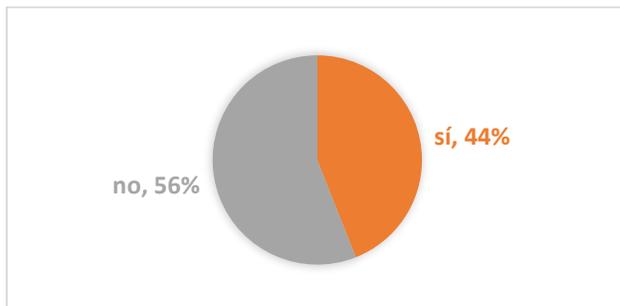
L: Sí, tengo ganas de estudiar profesorado de matemáticas, nunca pensé que iba a terminar, porque cada vez que empezaba dejaba.

D: Y ¿Por qué dejabas, no tenías ganas de estudiar?

L: Sí, pero además te sacaban las ganas, yo trabajaba, era un esfuerzo y los docentes no iban, entonces me cansé, y dejé, para qué iba a ir si no iban, no nos daban bola [no nos hacían caso]...³⁵².

En cuanto a su perfil económico, en el BP de la empresa recuperada IMPA tenemos una fuerte presencia de trabajadores, puesto que el 44% de la matrícula se encuentra trabajando (Gráfica 9). Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones este trabajo es precarizado (muchas veces es lo máximo que pueden aspirar), teniendo trabajo fijo el 43% y el resto temporal. En cuanto a horario de trabajo, en su mayoría es rotativo (44%) o el turno de la mañana (31%), siendo los menos los que trabajan por la tarde y la noche (19% y 6%, respectivamente). Sin embargo los mismos datos nos demuestran una fuerte presencia de desempleados, puesto que de la matrícula total de los alumnos que no trabajan, un 58% (Gráfica 10) se encuentra en la búsqueda de uno. Los datos en BP en provincia no varían significativamente.

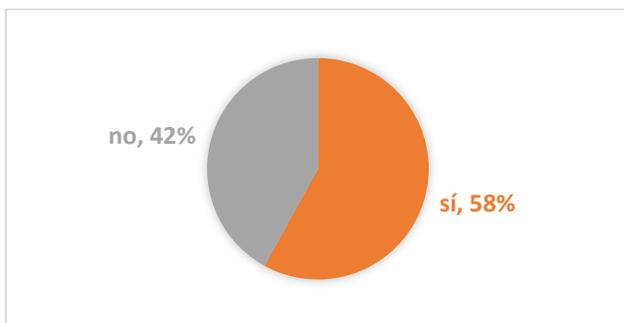
Gráfica 9. Cantidad de alumnos que trabajan en BP IMPA



Fuente: Marina Ampudia, "El sujeto de la educación para jóvenes y adultos", en Roberto Elisalde, *Movimientos sociales...*, op. cit., p. 276.

³⁵² *Íbid.*, p. 272.

Gráfica 10. Alumnos desempleados que buscan trabajo en BP IMPA



Fuente: Marina Ampudia, "El sujeto de la educación para jóvenes y adultos", en Roberto Elisalde, *Movimientos sociales...*, op. cit., p. 276.

Es el trabajo una condición importante en la configuración de los sujetos que acuden a los BP. Este condiciona la organización del tiempo en los BP (en consideración de los alumnos que trabajan, la mayor parte de los BP comienzan sus jornadas a partir de las 17:00), y a la apropiación del aprendizaje en términos de formación en y para el mundo del trabajo. Es también, en la perspectiva de conseguir un mejor trabajo, que una gran cantidad de alumnos retoman sus estudios en los BP. Veamos esto más de cerca.

De acuerdo al estudio del CEIP, en Capital los motivos para retomar los estudios en los BP son los siguientes:

- + 35% decide terminar los estudios secundarios para continuar estudiando.
- + 28% como cuenta pendiente.
- + 25% por enriquecimiento personal
- + 6% por seguridad económica

Como podemos observar, en este caso, la obtención del secundario se debe principalmente a cuestiones personales, aunque las económicas no se encuentran muy rezagadas. Para el caso de los BP de provincia, los valores son diferentes,

puesto que las razones económicas son del 51%, mientras que la variable “seguir estudiando” y “por cuenta pendiente”, se sitúan en un 21% y 9% respectivamente³⁵³.

Los elementos antes mencionados, dan cuenta de la complejidad del sujeto que asiste a los BP. La formulación de una práctica política y de los contenidos ideológico-pedagógicos, a fuerza han de tomar las particularidades del estudiantado. De esta manera, se crea una de las principales características de los BP, el cual es la conjugación de las necesidades específicas de los lugares en donde están inmersos, con una práctica política emancipatoria.

3.1.3.3. Conciencia, sujetos políticos e intelectuales orgánicos

La *práctica política* de los actores asentados en las diversas organizaciones donde se desarrollan los BP tiene como objetivo, amén de los diversos métodos que reivindican para tal acción, la emancipación de la clase trabajadora. En estos espacios existe una lógica clasista de un imaginario obrero y popular, que específicamente en los BP, se convierte en una lucha en el plano de la ideología frente a la *estructura ideológica* del Estado neoliberal. Y aún más: *fruto de este reconocimiento de clase, la educación en los BP trasciende sus fronteras y participa activamente de la transformación.*

Los BP albergan en su seno estos objetivos a través de la formación de *sujetos políticos* e intelectuales orgánicos a la clase trabajadora. La creación de sujetos políticos lleva implícito ya una praxis política revolucionara pues implica no solamente, como señala, Brusilovsky, ser opositor a la sociedad desigual sino a la participación dentro de la construcción de un modelo utópico igualitario. Es crear una subjetividad comprometida, tanto con un análisis crítico del sistema capitalista, como con la participación en acciones tendientes a su transformación³⁵⁴.

Esto implica conlleva, una práctica educativa que cree las condiciones para un desarrollo de la conciencia; en este caso, de la conciencia de clase y que,

³⁵³ *Íbid.*, p. 264.

³⁵⁴ Silvia Brusilovsky; “Educación popular en la escuela”, en *Revista Encuentro de Saberes*, año 4, Núm. 5, Buenos Aires, 2015, p.28.

partiendo de un análisis crítico de la realidad, así como de las condiciones objetivas y la identificación de las estructuras que permiten la reproducción de la desigualdad, tengan el propósito de participar de la construcción de una nueva sociedad. Así lo reconocen, a manera ilustrativa, los integrantes del BP “El Cañón”, llevado a cabo en una organización social territorial en el distrito de Moreno en el conurbado bonaerense. Ellos señalan que:

La apropiación de conocimiento debe estar destinada a construir una subjetividad que permita no sólo identificarnos como sujetos sociales transformadores, sino como miembros de una clase social dotada de conciencia y capaz de luchar por sus propios intereses de clase. Subjetividad que debe permitir dar el salto de conciencia que permita convertirnos de una clase en sí, en una clase para sí³⁵⁵.

Esta conciencia es fundamental también en cada BP, puesto que los dota de identidad y configura la forma en que se organizan y formulan los contenidos. A saber, insertados en distintos ámbitos, desde el barrial hasta el sindical o de trabajadores de fábricas recuperadas, esta singularidad imprime una cierta estética e imaginario dentro de este espacio al saberse pertenecientes los integrantes al mismo. Desde lógicas assemblearias hasta cooperativistas, estas dinámicas revisten todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, en el BP “Chilavert”, en el sur de la ciudad de Buenos Aires, y realizado dentro de una fábrica recuperada cuya actividad productiva son las artes gráficas (edición e impresión de libros y libretas, estenciles, etc.) y en coordinación con la Asociación Civil Biblioteca Popular Lectores del Pueblo, pueden verse casi fundidas en una sola la experiencia productiva y la actividad educativa. Por las paredes del complejo, imágenes de Paulo Freire, Ernesto Che Guevara o alusiones al cooperativismo, adornan el lugar. Algunos alumnos escriben sobre sus libretas hechas en la misma fábrica, donde además ilustran los márgenes y las carátulas fotos del trabajo diario en el BP, de sus experiencias, y su relación con el mundo del trabajo. Más tarde abordaremos cómo se da esta unión entre las condiciones objetivas del espacio y el territorio donde está inmerso el BP y

³⁵⁵ Cecilia Parella y Gabriel castillo; *op. cit.*, p.78.

organización del BP. Pero para este momento, aseveramos que *ésta forma parte de la conciencia y de la formación del sujeto político en los BP.*

Sobre esta conciencia, integrantes del BP Chilavert, El Cañón, Freire, Puños de Libertad, Raíces, en el documento “Perspectiva político-pedagógica”, resultado del taller de educación popular CEIP 2018 reflexionan: “Algo que nos define como experiencias de educación popular es que formamos parte de conflictos desarrollados por trabajadores, y que lo que se aprende en nuestros espacios educativos tiene que ver con esos procesos de organización, con horizontes en la construcción del socialismo”³⁵⁶.

En el caso específico del BP Chilavert, concibe así el sujeto político. En su proyecto político-pedagógico señalan:

[...] se busca lograr que los jóvenes y adultos superen las demandas cotidianas y pragmáticas que surgen como resultado de los objetivos utilitarios propios de las perspectivas liberales y que, en su lugar, profundicen en la “ *necesidad de formarse como sujetos conscientes de la existencia de una sociedad desigual y capaces de realizar elecciones que tengan un sentido transformador de ella* ” Sostenemos que la desnaturalización de las relaciones de opresión existentes y los procesos que las formaron permite a los sujetos, reconocerse dentro del conflicto social y llevar adelante los procesos de cambio a partir de la acción³⁵⁷.

Finalmente, para ejemplificar este punto desde la perspectiva del alumno, reproduciremos un extracto de una entrevista realizada por Brusilovsky a una estudiante del BP. En estas líneas quedará asentada la ideología de los BP en la elaboración argumentativa del alumno, donde la conciencia de clase trabajadora se convierte en el hilo conductor de sus aseveraciones. A saber:

³⁵⁶ Documento *Perspectiva Político-Pedagógica, Taller de educación popular CEIP 2018*, CEIP, Buenos Aires, 16 de junio de 2018.

³⁵⁷ Documento *Proyecto Político Pedagógico Chilavert*, CEIP, Buenos Aires, Argentina.

Una estudiante responde a la pregunta de cuál es la diferencia con la escuela a la que iba antes.

Estudiante: Sí, yo la comparo con acá, ¿no? Acá es colectivo, ni de dos ni individual, acá es un grupo, entre todos. Por eso acá me quedaron muchas más, otras cosas que en la otra secundaria ni había aprendido...

Entrevistadora: ¿Qué cosas te quedan?

Estudiante: En historia más que nada, la lucha de los trabajadores. Que siempre la historia la escriben los pensadores, pero quienes sacan el mundo adelante son los trabajadores... nosotros nos estamos concientizando de un sistema en el que vivo que no es lo que parece; está regido por el consumismo, el egoísmo, el individualismo y eso tiene que cambiar...³⁵⁸.

3.1.3.4. Autogestión y autonomía

La formación de un sujeto político transformador a través de la educación, tiene que darse forzosamente bajo la figura de *autogestión* en los BP. Es a través de este ejercicio que pueden guardar una autonomía relativa frente al Estado, específicamente en lo concerniente a la organización de los BP y sus contenidos (plan de estudios, materias, etc.). Sin embargo, no por ello renuncian al reclamo de la incorporación de sus demandas y experiencias en la esfera de la educación pública estatal.

La interpelación al Estado es de hecho una posición de conflicto entre los BP, puesto que, como mencionamos, algunos (sobre todos los de corte Autonomista con tendencias anarquistas o posmodernas), no reconocen al Estado como un sujeto válido con el cual puedan interactuar. Por lo demás, los BP que hemos estudiado, concuerdan en que es el Estado el que debe garantizar la educación al entero de la sociedad; sin embargo, no bajo las condiciones enajenadas que implica la subsunción a las políticas neoliberales.

³⁵⁸ Silvia Brusilovsky; "educación popular en...", *op. cit.*, p. 30.

Podemos así identificar que *los BP son escuelas públicas*, que “exige[n] al Estado que cumpla con su responsabilidad en el sostenimiento de la educación pública.” Y, como afirman en el BP El Cañón, no se definen como escuelas autonomizadas o no estatales, “sino como escuelas en tensión y disputa con el Estado, entendiendo este como un aparato de dominación que garantiza la reproducción de las relaciones sociales capitalistas”³⁵⁹. Dicho de otra manera, en el BP Chilavert sostienen: “[...] nuestra propuesta no implica alternativizar la escuela pública ni generar espacios por fuera del sistema público, sino crear una escuela pública popular que transforme lo público en popular democratizando el derecho a la educación y reclamando al Estado su responsabilidad de garantizar este derecho”³⁶⁰.

Así, al momento de concebir una educación que interpele a la hegemónica, la autogestión se inscribe como el pilar mediante el cual los BP pueden hacerlo y mantener su autonomía frente al Estado, como se ha mencionado antes. Pero es también esta auto organización un elemento pedagógico en sí mismo: Tal como lo escribe Pistrack en “La escuela del trabajo”, que es indudablemente un medio de inspiración para los BP, que los estudiantes (en este caso el total de los sujetos implicados en el proyecto de los BP) participen de forma colectiva y autónoma en la organización misma de la escuela, logra la realización de una educación formadora de sujetos sociales para la transformación. La autogestión forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de dotar a estas escuelas de su carácter crítico e interpelador.

Aunado a lo anterior, como asevera Roberto Elisalde, el apropiarse colectivamente de las escuelas es penetrar en los procesos de construcción de las políticas públicas del propio sistema, desafiar sus límites y generar acciones de construcción de poder en las mismas comunidades³⁶¹. Encima, habría que agregar, que generan este empoderamiento en el espacio donde se insertan estas

³⁵⁹ Cecilia Parella y Gabriel Castillo; *op. cit.*, p. 78.

³⁶⁰ Documento *Proyecto Político Pedagógico Chilavert*, CEIP, Buenos Aires, Argentina.

³⁶¹ Roberto Elisalde; *Movimientos sociales y...*, *op. cit.*, p. 95.

experiencias en el momento en que se vincula y organiza con otras organizaciones sociales o de trabajadores, para poder tener mayor presencia.

La autogestión en los BP tiene que ver principalmente con la toma de decisiones y la organización de la escuela. Al no haber, en muchos de los casos, la figura de una dirección o administración, la gestión se lleva a cabo mediante coordinadores o por comisiones de trabajo y las decisiones son tomadas en asamblea donde participa la comunidad entera de los BP.

Las asambleas son el máximo órgano de toma de decisiones y discusión en la totalidad de los BP, sus temas versan sobre su pedagogía, política, didáctica, sindicalización y metodología aplicada, amén de cuestiones coyunturales como presencia en protestas, manifestaciones, o realización de acciones políticas. En el caso del BP Chilavert, sobre su organización, y como pudimos constatar, se nos menciona que “[...] no [se] cuenta siquiera con coordinadores y es manejado todo por comisiones operativas, siendo la reunión plenaria mensual de profesores y la asamblea mensual junto con estudiantes, las instancias máximas de toma de decisiones, en lo que respecta a lo político pedagógico”³⁶².

En el BP IMPA, por ejemplo, además de la asamblea general donde acuden toda la comunidad, se llevan a cabo plenarios resolutivos de carácter mensual, en los que se hace análisis de coyuntura y estrategias políticas que puedan ser llevadas a cabo frente a los sucesivos fenómenos o embates a los que se enfrentan. También hay asambleas mensuales entre profesores y estudiantes en los que se discuten temas sobre la dinámica escolar diaria, así como instancias de articulación política con otros actores. En cuanto a la discusión pedagógica se llevan a cabo diversos encuentros a lo largo del año donde se proponen ejes temáticos donde se

³⁶² Ignacio Moñino; “Bachilleratos populares: reconstruyendo la educación desde el sur”, exposición en la mesa “Trabajadores y situación socio-educativa en latinoamérica” en el *foro por la educación pública y popular desde abajo y desde el sur*, realizado el 16 de marzo de 2018 en Ushuaia, Tierra del Fuego. Organizado por RIOSAL-CTA A-SUTEF.

abordan las cuestiones consideradas prioritarias que a su vez han sido diagnosticadas en las asambleas ya mencionadas.

Toda esta democratización en la toma de decisiones ha logrado un interés por la participación y un ejercicio de *horizontalidad de relaciones*. Al mismo tiempo, da la posibilidad de crear y ejercitar valores que permiten el aprendizaje de relaciones que superan la lógica mercantilista de las relaciones sociales de producción capitalista, promoviendo relaciones igualitarias, solidarias, de no competencia; en suma, relaciones contrahegemónicas y, como arguye Brusilovsky:

Esto marca una ruptura con las tradiciones organizativas escolares verticalistas y burocráticas. Las formas participativas igualitarias de todos los sujetos (docentes y estudiantes) rompen, asimismo, con el modelo democrático liberal... de gobierno por delegación y de búsqueda de consensos, que rechaza el conflicto porque lo entiende como problema que debe solucionarse. Está lejos de la propuesta neoliberal de participación en el espacio local, con decisiones atadas a mandatos y proyectos decididos centralmente por el Estado³⁶³.

Otro de los espacios donde se percibe la autogestión es en el ámbito del trabajo, que más allá de estar presente en la estética de los BP por el espacio donde se desarrollan, se materializa también en emprendimientos laborales por parte de los alumnos y trabajadores que responden a una lógica social y que pretenden, por un lado, mejorar las condiciones materiales de los alumnos, y por otro incorporar estos valores al proyecto pedagógico de la escuela, enfatizando los lazos solidarios y una relación con el trabajo fuera de la lógica capitalista.

Tal medida, la encontramos por ejemplo en el BP “El telar”, donde un grupo de cinco alumnas crearon una cooperativa de venta de alimentos, la cual presta sus servicios en los descansos entre clase y clase. Al hablar con las alumnas responsables, dimos cuenta, en primer lugar, de las carencias materiales con las que convivían a diario, fruto de la pauperización del distrito de Don Torcuato donde se encuentra esta escuela, en el conurbado bonaerense, y que exacerbaba su condición en tanto que varias de ellas eran madres o tenían que contribuir con

³⁶³ Silvia Brusilovsky; *Educación popular en la escuela, op. cit.*, pp. 31-32.

dinero en su familia. De tal suerte, a través de las asambleas, lograron que los trabajadores de la fábrica recuperada IMPA les donara cierta cantidad de productos de limpieza, mismas que vendieron para sacar una módica ganancia e invertirla en alimentos varios (típicos de una cooperativa escolar) y ponerlos a la venta en su escuela para poder subsistir.

Otro ejemplo es en el BP Chilavert donde se desarrollan, entre docentes y alumnos la revista “Toque de timbre”, así como libretas a los cuales han denominado “cuadernos colectivos” que son realizados mediante los valores autogestivos y cooperativos. Estas experiencias son propias y comunes en los BP, dependiendo en gran medida del carácter de los mismos.

Sin embargo, los BP son conscientes de que existe una cierta asimetría natural entre los profesores y los alumnos, sobre todo en lo que respecta a la realización de los planes de estudio pues, como hay que tener bien presente, se aspira a tener un título de nivel secundario reconocido estatalmente lo cual implica una serie de compromisos y responsabilidades en su elaboración. El currículo escolar y la orientación del bachillerato está a su vez dado por el espacio en el que se desarrollan estos emprendimientos.

3.1.3.5. Especificidad y vínculo con la transformación

En su práctica política, los BP se consolidan como una herramienta de la clase trabajadora y de los sectores populares que convergen en su seno. Acompañan y reivindican las luchas de los actores en donde el BP se encuentra funcionando, desde las fábricas recuperadas, hasta las organizaciones sociales y los sindicatos, convirtiéndose en sí mismos en un elemento de cohesión en las luchas, con un carácter eminentemente político.

A lo largo de su formación y consolidación, han adoptado su carácter de clase, y sus funciones políticas, orgánicamente de acuerdo a la experiencia y el espacio que los produjo o que ayudaron a que fuera posible su surgimiento, relacionado, además intrínsecamente, con las condiciones materiales del espacio territorial en el que se circunscriben: el barrio, el distrito, el sindicato, etc. *Esto define*

su especificidad y se ve especialmente marcado en los distintos proyectos político-pedagógicos, en la estética escolar, en la organización de la escuela y en su vínculo con otras organizaciones sociales y actores afines.

Es por esta razón que los BP se definen a sí mismos como organizaciones sociales que funcionan en organizaciones sociales. En el marco de la CEIP, Roberto Elisalde asevera al respecto:

Plantear la escuela como organización social significa... pensarla como integrarla en los barrios; al mismo tiempo de considerar sus estrategias socioeducativas como acciones que se despliegan, y son parte del entramado *societal* a través de la coordinación de múltiples tareas con otras organizaciones sociales, y la representación de las necesidades del propio espacio, en el que se encuentran insertos. Esta noción sugiere y promueve el cambio, la apropiación de significados y construcciones colectivas...³⁶⁴.

Así comprendemos que el carácter político define a estas escuelas desde su concepción misma, y hace de la práctica política, su especificidad y su modelo organizativo, tanto en los planteamientos políticos como en los pedagógicos. Esto implica que la escuela trascienda sus límites hacia *afuera* (el entramado social), siendo una forma en que los alumnos se apropien de los conocimientos y generen una conciencia, dispuesta a formarlos como sujetos políticos, como descubrimos anteriormente.

Veamos por ejemplo el caso del BP Chilavert. Este fue construido en el marco de la Cooperativa Chilavert, una fábrica recuperada por sus trabajadores que a través de la educación buscó un impulso complementario con las actividades culturales y productivas de la imprenta, propiciando con esto una mayor inserción en la comunidad. En su planteamiento político pedagógico, reconocen al territorio y sus condiciones materiales como el eje central de las actividades. A saber:

“Con el objeto de impulsar un espacio dedicado a actividades culturales y artísticas, se planteó como una necesidad de la cooperativa, abrir su propio espacio

³⁶⁴ Roberto Elisalde; *Educación y...*, op. cit., p. 89.

a la comunidad dado el fuerte apoyo que habían recibido durante la ocupación. En este sentido, el barrio, sus problemáticas y sus necesidades pasan a ser un eje central de las actividades que se plantean en Chilavert”³⁶⁵.

De modo tal, en este BP conviven un centro de documentación y formación sobre empresas recuperadas, siendo un registro y documentación de estas experiencias y que abre las puertas para futuros emprendimientos a partir del asesoramiento. También existe una biblioteca popular, ciclos de cine debate, talleres y cursos de formación en el área para los trabajadores, y pasantías reconocidas por el Estado a estudiantes de nivel medio de escuelas en especialización gráfica, dentro de los talleres de la imprenta. Asimismo, en eventos coyunturales, se realizan clases magistrales donde se invita a toda la comunidad a formar parte de estas charlas, tales como las que se promueven en el aniversario del golpe de Estado de 1976, el 24 de marzo, donde se juntan todos los profesores a abordar el tema desde una forma muy dinámica a través de videos, diapositivas o testimonios.

La elaboración de los planes de estudio del bachillerato se remite a la necesidad de establecer una propuesta compatible con la serie de valores y fundamentos que se practican en la cooperativa Chilavert. Es por esta razón que se hace especial énfasis en la gestión cooperativa y que en las asignaturas como en “Problemática contemporánea” se estudie la historia del cooperativismo, o que haya algunas otras con una mirada de transformación social, como “Políticas sociales”, “Desarrollo de las comunidades”, o “Relaciones Laborales” (Ver cuadro 7).

Por otro lado, además de la posibilidad de que los graduados de este BP tengan un título oficial del nivel secundario para poder seguir estudiando, se ofrece el grado a nivel técnico de “Perito auxiliar en desarrollo de las comunidades”. Entre sus objetivos y fundamentos de esta opción técnica destacan:

³⁶⁵ Documento *Proyecto Político Pedagógico Chilavert*; CEIP, Buenos Aires, Argentina.

Que los estudiantes:

- + Puedan identificar las nociones inherentes al desarrollo comunitario, tanto en su dimensión histórica como estructural...
- + Puedan participar en la elaboración de diagnósticos participativos, a partir de la identificación de las necesidades de la población, y en la programación de actividades de desarrollo comunitario...

Y en sus fundamentos se señala que:

- + Que los Centros Educativos de Nivel Secundario para adultos son el ámbito pertinente para brindar a la población adulta de dicha comunidad instancias de formación general y de orientación ocupacional.
- + Que en el sector de servicios, y particularmente en lo atinente al Desarrollo de las Comunidades se observa una marcada demanda de personal con una formación orientada a tal actividad”³⁶⁶.

En cuanto al trabajo en aulas, se hace mediante “parejas pedagógicas”, es decir, dos docentes frente al curso en una misma materia. “Una idea central para esta estrategia de trabajo es que no existe un conocimiento único y que sólo es un docente quien lo detenta, por tanto se considera que como la construcción colectiva de saber es fundamental.... El rol de docente debe procurar también estar integrado en esta dinámica”³⁶⁷. Esta es una estrategia replicada en varias experiencias de Bachilleratos Populares, lo cual refuerza las relaciones de horizontalidad de las que hemos dado cuenta.

Ahora bien, en su lazo con otras organizaciones y actores políticos, los BP y sus trabajadores reivindican su origen de clase, lo cual los liga orgánicamente con las diversas luchas de la clase trabajadora. En el BP “El Cañón”, dicen sobre esto que: “Nos consideramos trabajadores de la educación, y es fundamental sostener el principio de clase y de solidaridad con las luchas de todos los compañeros del conjunto de la educación y de los trabajadores en general”³⁶⁸.

³⁶⁶ *Ídem*.

³⁶⁷ Ignacio Moñino; *op. cit.*

³⁶⁸ Cecilia Parella y Gabriel Castillo; *Experiencias..., op. cit.*, p. 79.

Cuadro 7. Mapa curricular del BP

AREA	Asignaturas o Sub-áreas	Ciclos con carga horaria		
		1º	2º	3º
COSMOLOGIA	Biología	2	**	**
	Educación para la salud	**	2	**
	Matemática	4	4	2
	Física	**	2	**
	Química	**	**	2
CIENCIAS SOCIALES	Historia y Geografía	4	3	3
	Educación Cívica	2	**	**
	Filosofía y Psicología	**	2	**
	Cultura y Sociedad	**	**	2
COMUNICACION	Lengua y Literatura	5	4	**
	Literatura	**	**	2
	Inglés	2	2	2
PROFESIONAL	Introducción al Conocimiento de la Realidad Social	2	**	**
	Problemática Contemporánea	2	**	**
	Técnicas de trabajo intelectual	2	**	**
	Fundamentación de la educación	**	2	**
	Historia de la cultura	**	2	**
	Políticas Sociales	**	2	**
	Desarrollo de las Comunidades	**	**	3
	Relaciones Laborales	**	**	3
	Metodología de la Investigación	**	**	8
Total de horas cátedras	Semanales	25	25	25

Fuente: Documento Proyecto Político Pedagógico Chilavert.

Bajo esta lógica, es el ámbito gremial el de pertenencia a los trabajadores de la educación y en donde los BP encuentran su representación. En esta instancia reclaman por el reconocimiento oficial de los BP y su capacidad de otorgar títulos, recursos económicos como salarios a los docentes y becas a los estudiantes, y un

financiamiento integral por parte del Estado. Para lograr estos objetivos se han buscado espacios de representación en los sindicatos de trabajadores de la educación, como el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), amén de las experiencias de los BP en sindicatos como el del Sindicato Unificado de los Trabajadores de la Educación Fieguina (SUTEF), y de la representación gremial que significa estar afiliados todos a la Central de Trabajadores de la Argentina Autónoma. (CTA-A).

Con otras organizaciones, en los BP son conscientes de que la transformación de la realidad se construye multisectorialmente, reconociendo que la construcción debe ser colectiva para potenciarla, articulada con todas las experiencias de luchas diferentes, desde la territorial, sindical, ambiental, laboral de género, etc.

En el caso del BP “El Cañón”, su relación con otras organizaciones es también resultado de la especificidad de su condición territorial. Prueba de ello es que, al estar en un barrio lumpenizado con altos índices de violencia y por ende de abuso policial y “gatillo fácil”³⁶⁹, han articulado con la Coordinadora Contra la Represión Policial e Institucional (CORREPI) una organización de derechos humanos donde militan varios integrantes del bachillerato, haciendo difusión de la lucha antirrepresiva.

También, el distritito de Moreno cuenta con deficiencias en cuanto a la calidad del aire, del agua y del manejo de los desechos sólidos. En este plano, el bachillerato articula con la organización Moreno Ciudad Pulmón, una organización

³⁶⁹ El “gatillo fácil” podemos entenderlo como una práctica policial el cual consiste en la facultad que tienen los policías de disparar contra objetivos que determinan peligrosos bajo el amparo “moral” y a veces jurídico de un conjunto de la sociedad y legitimado por el discurso político y los medios de comunicación y que en mucho de los casos resulta en el abatimiento de jóvenes de bajos recursos bajo la excusa de la defensa personal.

sociambiental. Dicha articulación se centra en actividades de discusión, charlas en la comunidad, entre otras tantas.

Todos estos ejemplos son ilustrativos de la lucha de los trabajadores en el ámbito específico de la educación y su vínculo con las demás instancias, atravesadas por la multisectorialidad de las luchas en donde forzosamente debe estar presente el horizonte emancipatorio bajo un programa político surgido de una conciencia de clase obrera, que abrace a los sectores populares y lumpenizados, así como a las capas medias.

3.1.3.6. Los bachilleratos populares en la actualidad, retos frente a la escalada neoliberal

En la extensa lista de reclamos y demandas que acompañan los BP, lo esencial tiene que ver con el pleno reconocimiento del Estado como una opción dentro de la Educación para Jóvenes y Adultos y la obtención de recursos para que puedan funcionar, ya que hasta el momento la mayoría de los bachilleratos no cuentan con subvenciones estatales regulares, ni los alumnos con sistemas de becas.

Cabe aclarar que pese a esta situación el acceso a estas escuelas sigue y seguirá siendo sin ningún costo, y tanto el dictado de clases como las actividades extra se realizan sin dificultades ni contratiempos. Esto gracias a los docentes, quienes trabajan *ad honorem* y a las organizaciones sociales que hace grandes esfuerzos por mantenerlos³⁷⁰.

No obstante, su lucha ha dado saldos a favor. Tal es el caso del establecimiento del carácter jurídico de los Bachilleratos Populares. Estamos hablando de su oficialización en la provincia de Buenos Aires a raíz de una resolución firmada en el mes de noviembre del 2007 en la Dirección de Educación de Provincia de Buenos Aires. Esta resolución admite la existencia y

³⁷⁰ Cabe recalcar que está prohibido por estatuto recibir subvenciones de ONG o de grupos empresariales.

particularidades de estas escuelas, así como su propuesta político pedagógica. A la letra dice:

[...] Que existen en el territorio bonaerense propuestas de educación integral para adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que atienden las necesidades educativas y laborales, y reconocen los saberes socialmente productivos, las que son atendidas por personas, grupos y organizaciones sociales y cooperativas de trabajo de Empresas recuperadas. [...] Que deben ingresar en la Dirección Provincial de Planeamiento Educativo a un Registro de Bachilleratos Populares, que funcionan bajo la órbita de organizaciones sociales y cooperativas de trabajo de empresas recuperadas. [...] Resuelve: Art. 1. Reconocer a partir del 1 de noviembre de 2007, el funcionamiento de los Bachilleratos Populares en la Provincia de Buenos Aires...³⁷¹.

Hasta el día de hoy la CEIP nuclea ocho bachilleratos. En la Ciudad de Buenos Aires se encuentran el BP Chilavert, BP Paulo Freire y Puños en Libertad. De estos, sólo los primeros dos tienen reconocimiento oficial. En Provincia de Buenos Aires se encuentran el BP Raíces, BP 19 de diciembre, y el BP El Cañón, los cuales son todos reconocidos por el estado provincial. Finalmente, en la Provincia de Río Negro funciona el BP Bariloche y en Tierra del Fuego el BP del SUTEF, ambos en proceso de reconocimiento.

Los anteriores son sólo los BP que integran a la CEIP³⁷², y que a la luz de esta investigación resalta su importancia debido a su coherencia como proyecto político pedagógico de la clase trabajadora. Sin embargo, por todas partes surgen BP en organizaciones sociales o colectivos políticos y territoriales que no cuentan con reconocimiento o que no pretenden llegar a tenerlo. Esto sin duda es un reto al que tendrán que enfrentarse y unificar sus luchas y peticiones en pos de generar un programa político verdaderamente alternativo.

³⁷¹ Resolución sobre el reconocimiento de los Bachilleratos Populares en la Ley Provincial, en Roberto Elisalde; *Movimientos sociales...*, *op. cit.*, pp. 98-99.

³⁷² La CEIP tuvo una escisión en el año 2015, resultando en dos proyectos: la CEIP y la CEIP Histórica. Sin embargo, frente a las políticas neoliberales del actual presidente Mauricio Macri han vuelto a estrechar vínculos.

Por otro lado, en el actual gobierno de Mauricio Macri se implementó la Reforma Educativa bajo la consigna de una supuesta nueva escuela con miras hacia el futuro: la “Secundaria para el Futuro” o “Escuela 20-30”, que a la vista de sus componentes no es más que la profundización de la ideología neoliberal, y una apertura cada vez más evidente de la brecha entre escuelas para ricos y para pobres.

Entre las inconsistencias que presenta la reforma y a las que se oponen los gremios en lucha está la aplicación de las llamadas “prácticas educativas” que, si bien ya existían, ahora tienen un carácter de obligatoriedad. No es novedad que los trabajadores de la educación hayan protestado por esta medida, puesto que institucionaliza la explotación empresarial de menores de edad bajo un dudoso proyecto educativo. Y no sólo eso, legaliza la intrusión de las empresas en la vida escolar y degrada la formación al sacrificar tiempos de enseñanza-aprendizaje para emplearlos en obtención de plusvalía. En otras palabras, se trata de mercancía fuerza de trabajo que es regalada a los empresarios en un marco de absoluta súper explotación de la fuerza de trabajo para la obtención de tasas extraordinarias de ganancia.

Otra preocupación radica en que esta reforma sólo será obligatoria para las escuelas secundarias públicas, siendo optativa y no obligatoria para las escuelas privadas. Así, se propicia una segmentación de la población con base en su pertenencia a determinado sistema educativo (público o privado), agudizando su regresividad y determinando los quehaceres y función de la educación en función de las necesidades del mercado³⁷³.

En la órbita de la Educación para Jóvenes y Adultos, si bien las experiencias de los BP revitalizaron este segmento olvidado y pauperizado, los bachilleratos se encuentran frente a un recorte voraz del presupuesto destinado para ellos (los que tienen presupuesto), y la negativa de las autoridades para autorizar la apertura de más emprendimientos como estos. Como punto de lanza, han echado a andar

³⁷³ Dicha reforma se encuentra reglamentada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, en la Resolución N° 93/09 del Consejo Federal de Educación.

nuevamente un proyecto de desarticulación de los BP y de despolitización de la educación de jóvenes y adultos, a partir de impulsar programas FINES de los que hemos hecho ya mención y que crecen en cantidades cada vez mayores.

Finalmente, frente al recrudecimiento del neoliberalismo y el fracaso económico del gobierno de Mauricio Macri, los frentes de lucha se amplían y la solidaridad de los trabajadores se fortalece pero que, ante una imposibilidad de unión, el horizonte no es muy esperanzador. Esta es sin duda el derrotero al que se enfrentan las clases trabajadoras y una discusión en la que la educación debe tomar una parte muy activa y propositiva.

3.2. La Escuela de Campesinos del Movimiento Campesino de Liberación

Al norte de Argentina, específicamente en la frontera con Brasil y Paraguay, en la provincia de Misiones, se desarrolla un conflicto agrario encabezado por trabajadores agrícolas y desocupados que encuentra en la educación una herramienta de apoyo en la lucha por sus reivindicaciones.

Estos trabajadores se han agrupado en torno al Movimiento Campesino de Liberación (MCL), una especie de gremio con pertenencia a la Central de Trabajadores de la Argentina Autónoma, y estrechados lazos de militancia con diversos sindicatos y organizaciones sociales, tales como el Movimiento Pedagógico de Liberación (MPL), el SUTEBBA, el SUTEF, la ATE, el MTD, e incluso con la CEIP de los Bachilleratos Populares.

Antes de aproximarnos al caso y querer infructuosamente hacer una comparación con los BP que hemos estudiado, tenemos que precisar el carácter del fenómeno al que nos estamos enfrentando, principalmente se trata de un contexto completamente distinto y que, si bien las causas son las mismas estudiadas principalmente en el capítulo pasado, esto es el establecimiento del bloque de poder neoliberal en Argentina, en la provincia de Misiones tiene ciertas particularidades que estudiaremos, pues nos estamos enfrentando a un territorio donde el proceso

de acumulación neoliberal se realiza a través de la agroindustria principalmente en manos de capitales extranjeros y que se ha profundizado a través de la violencia.

Por otra parte, se trata también de educación pero, a diferencia de los BP en Capital o en otras provincias, no formal. Es decir, los trabajadores que asisten a la escuela del MCL no aspiran a tener un título, sino a formarse políticamente y defender su territorio. Esto, sin embargo, lo veremos más adelante.

Finalmente, se trata de trabajadores agrícolas o desocupados que han sido desplazados de sus puestos de trabajo además de enfrentarse a la pauperización del valor fuerza de trabajo en sus comunidades originarias. La mayoría de ellos no cuenta con instrucción escolar alguna y en mucho de sus casos son migrantes paraguayos.

Todas estas apreciaciones y las que veremos más adelante en la presente investigación fueron obtenidas de forma presencial. Así pues, pasemos primeramente a reflexionar el conflicto en tanto su expresión económica, esto es, en cuanto a la formación de los bloques de poder y el conflicto agrario en Misiones. Después analizaremos la organización de los trabajadores frente al conflicto y finalizaremos con el análisis en sí de la escuela de campesinos.

3.2.1. El bloque de poder y el conflicto agrario en Misiones

Hoy en día, Misiones es la provincia donde más se acumula el acaparamiento de tierras por parte del capital monopólico transnacional, con un 14%³⁷⁴ (Ver mapa 1.) de las mismas a mano de empresas que se dedican principalmente a la explotación pastera (extracción de la pulpa celulosa) y yerbatera (yerba mate). Por su parte, los índices de pobreza y desocupación que se expresan en la región son de los más altos en el territorio argentino. De acuerdo con los datos obtenidos del informe productivo del Ministerio de Hacienda del año 2018, para el 2017 la tasa de pobreza en la provincia se expresaba en 29.7%. Por su parte, en lo que respecta al empleo, el grado de desocupación fue de orden del 4.1%, y el empleo informal alcanzó a

³⁷⁴ Al respecto, se puede consultar el Registro Nacional de Tierras Rurales del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

65% de los jefes de familia. Aunado a esto, la malnutrición infantil expresó un índice de 75%³⁷⁵.

En lo que respecta a la industria yerbatera, la pugna entre capital y trabajo se ve ejemplificada en la enorme acumulación del capital por parte de las empresas transnacionales, lo que acarrea con ello una profunda desigualdad y pobreza que se expresa no sólo en ámbitos económicos, sino también territorial, educativa y culturalmente.

En la región, al año se cosechan mil millones de kilos de hoja verde (la hoja de la yerba mate). El precio actual al que los productores venden el kilogramo de hoja es de 14 pesos argentinos (0.24 dólar)³⁷⁶. Mientras que salario que reciben los trabajadores es por destajo, variando constantemente. Sin embargo, se nos menciona que por cada kilo de hoja verde, el trabajador recibe entre 0.82 (0.014 dólar) y 1.20 (0.021 dólar)³⁷⁷. A su vez, el trabajo es móvil, lo cual significa que no existe un lugar fijo de trabajo y además es temporal (la temporada dura seis meses).

Esta es la dimensión material de la desigualdad. Sin embargo, como todo proceso, esto sólo es resultado de la historia misma y de un proyecto sistémico de dominación. En consecuencia, es imperioso vislumbrarlo también en términos históricos.

Por su condición natural, el territorio de Misiones es rico en recursos naturales. De tal suerte ingresó dentro de la lógica agroindustrial exportadora en la división internacional del trabajo. Ya desde la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), el Alto Paraná se incorporó a la economía extractiva. Durante este conflicto, desde el Paraguay fueron expulsados cientos de sectores que al privatizarse las tierras en su país, comenzaron a ocupar extensiones de tierras en Argentina.

³⁷⁵ *Informes productivos provinciales*, Ministerio de Hacienda de la Nación, año 3, NUM. 19, Argentina, 2008.

³⁷⁶ La cotización del dólar al mes de octubre del 2019 es de 57.75 pesos argentinos por cada dólar. Este será el valor de referencia.

³⁷⁷ Como referencia el precio por kilogramo de materia prima (yerba) podemos consultarlos en el siguiente artículo periodístico: *Ecónomis*, Martín Boerr; "Ranking yerbatero: playadito, molinos-puerta y Andresito, los ganadores de un primer semestre muy bueno", *Periódico Ecónomis*, Argentina, 31 de julio del 2019.

Durante el gobierno de Perón, Misiones obtuvo la categoría de provincia (hay que recordar que hasta años antes la categoría jurídica que lo definía era la de territorio) y en el marco del periodo de sustitución de importaciones, se creó la primera fábrica de celulosa. Sin embargo, el proceso de extranjerización de tierras nacionales, que refiere a la entrega de las mismas al capital monopólico transnacional, se desarrollaría durante la dictadura cívico militar de la década de 1970 y se radicalizaría hacia la vuelta a la democracia al país y los gobiernos neoliberales de nuestros tiempos.

Según cifras oficiales, cerca de 450,000 hectáreas, que representa el 50% de la tierra apta para agricultura pasó a comprometerse a las empresas transnacionales. Al respecto, Ortiz nos señala que

Hoy Alto Paraná es propiedad de Anacleto Angellini. Esta empresa está dedicada a la industria forestal, posee aserraderos y fábrica productora de pasta de papel. En sus orígenes Alto Paraná fue hija de la promoción industrial, al inicio era propiedad de 12 empresas que finalmente se concentra en Celulosa Argentina y Massuh. A mediados de la década de 1980, Celulosa Argentina y Massuh consume pasta de Alto Paraná, contrae déficit con deuda del Banco Nacional de Desarrollo. A partir de allí todos conocemos en 1984 el Citicorp que era acreedor del BANADE, cambió deuda por propiedad de la empresa, y como mostráramos en los capítulos anteriores en 1996 CEI llamó a licitación, que fue ganada por el Grupo Chileno Arauco, iniciándose la transferencia de miles de hectáreas del Norte Misionero a manos de capitales extranjeros³⁷⁸.

Precisamente, el grupo chileno ARAUCO, ha venido acumulando más tierras en los últimos años. Según información de la agencia de noticias Iguazú, el consorcio planea la adquisición de 70 mil hectáreas en Misiones. Además, señala la misma agencia, el grupo chileno posee más de 230,000 hectáreas en Misiones

³⁷⁸ Ruben Ortiz; *La formación de la clase trabajadora y el peronismo en el Alto Paraná*, editorial universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina, 2016, p.27.

(lo que representa el 7.5% de la superficie total de la provincia) en plantaciones de pinos y una reserva comprada a la ex Pecom, en Puerto Piray y Puerto Libertad³⁷⁹.

Sin embargo, el acaparamiento de tierras tiene también otras expresiones. Además de la profunda desigualdad que representa, el problema de la tierra trae consigo una fuerte dependencia alimentaria. La tierra, en su mayoría al estar subordinada a la reproducción del capital en la industria pastera, es decir al mercantilizarse la producción Misionera, se atenta con la posibilidad del campesinado a producir sus propios alimentos y gozar de una seguridad alimentaria que garantice su desarrollo en todos los ámbitos. Asimismo, estos “productos” (el pino) al no ser nativos de la región, desequilibran el delicado ecosistema regional. “Desiertos de pino”, se les conoce, que dicen ser bosques y se convierten en pasta celulósica en proceso industrial, que arroja sus desechos químicos a ríos, arroyos y al aire.

Esta condición se generalizó en toda la provincia mientras la industria pastera ganaba terreno y desplazaba a la yerbatera como la actividad económica principal de la provincia. Con ello las tierras otrora dedicadas al cultivo de la yerba, pasaron formar parte del proceso productivo de la industria pastera, marcando el cambio en el patrón de producción recortando además cientos de fuentes de trabajo y expulsando, en muchos de los casos, a familias enteras hacia la búsqueda de oportunidades de trabajo.

³⁷⁹ Iguazú Noticias; “Denuncian que alto Paraná Arauco quiere 70 mil hectáreas más en misiones”, *Portal Iguazú Noticias*, 25 agosto 2016.

Mapa 1. Porcentaje de tierras extranjeras en el territorio argentino.



Fuente: Registro Nacional de Tierras Rurales del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos

Al respecto, Ortiz asevera lo siguiente que es muy ejemplificante: “Que nuestros ricos suelos estén destinados a producir materia prima para las pasteras y los megas aserraderos, es ya la condena de que no vamos a producir alimentos”³⁸⁰.

Por su parte, la organización internacional “Grain”, en un artículo del año 2006 titulado “¿Monocultivos sustentables? No, gracias”, nos alerta de los peligros del monocultivo, aseverando que estos no son sustentables, puesto que están adaptados a la exportación de la producción agroindustrial, reemplazando la producción local de alimentos por la industria. Y que además se comportan como un depredador de la solidaridad, el intercambio y el control autónomo propios del

³⁸⁰ Ruben Ortíz; *op. cit.*, ídem.

tejido social, obligando a los campesinos de esta forma a depender del mercado para satisfacer sus necesidades básicas alimentarias. Más adelante, se afirma:

Dentro de estos proyectos de agricultura industrial, no hay lugar para los campesinos y sus sistemas agrícolas. Los monocultivos, además, atentan por definición contra la diversidad – otro elemento crítico de la sustentabilidad. No importa cuánto traten de autorregularse o ‘mejorarse’, siempre generarán impactos irreparables sobre las comunidades, los ecosistemas y el suelo. A escala global, esta reducción del suministro mundial de alimentos a unos pocos monocultivos –suministro que descansa sobre una plataforma genética sumamente estrecha de semillas genéticamente modificadas y patentadas – plantea enormes e impredecibles riesgos para el sistema alimentario mundial, y para los pobres del mundo en particular³⁸¹.

El desarrollo de las fuerzas productivas en la producción pastera y yerbatera, implicaría a su vez un aumento sustancial de la productividad a costa del desplazamiento de cientos de empleos y un acoso y pauperización mayor de los peones que pudieron conservar sus empleos. Esto, aunado al proceso de extranjerización de las tierras, mermó la capacidad de los pequeños productores para mantener sus chacras (plantaciones) y con ello la merma del carácter familiar de la producción. Ante la pérdida de las mismas, la urbanización que acecha constantemente, y con una dificultad creciente para acceder a la tierra, la terciarización del empleo comenzó a aparecer como la única alternativa que encontraban los campesinos para poder emplearse, dando lugar así a una especie singular de una especie parasitaria: los subcontartistas. O peor aún, y como sucedió en los albores de la primera década del segundo milenio, el éxodo del campo a la ciudad.

Un ejemplo de ello es la localidad General Urquiza, perteneciente al departamento de San Ignacio. Un periódico local fechado en 2005 nos señala “General Urquiza, un pueblo que agoniza. Trabajo es lo único que piden los pobladores de General Urquiza. Trabajo es también la respuesta ante la pregunta del porqué el Municipio es uno de los cinco que con menos de dos mil habitantes y

³⁸¹ Grain; *¿Monocultivos sustentables? No gracias*, A contrapelo, Barcelona, 2006, p. 6.

la disminución de su población censo tras censo, va camino a desaparecer.” En el año 2001, este pueblo contaba con apenas 1,335 habitantes. Un testimonio recogido en el mismo diario nos ilustra mejor este fenómeno:

“Lo que pasa es que es muy sacrificado. Nadie quiere entrar a comprar. El año pasado, muchos no pudieron vender nada [se refiere aquí a los pocos agricultores que quedan en la localidad, quienes se dedican al cultivo de yerba, mandioca, maíz y algunos pocos, ganado], o si no les pagaban menos porque les descontaban el traslado”³⁸².

Los pueblos originarios, por su parte, están sufriendo similares adversidades, como consecuencia del saqueo de los recursos naturales en sus tierras ancestrales y el desplazamiento de sus comunidades que estas actividades instauran en su trajinar por las selvas misioneras. El despojo se revela ante sus ojos no sólo en la ocupación de las tierras que por cientos de años han pertenecido a sus antepasados, sino que se ve marcado también por terribles hambrunas y el brote de enfermedades tales como la tuberculosis. El territorio es la palabra clave aquí también sobre el conflicto. Al respecto, en entrevista para el diario *El Territorio*, de Misiones, el Coordinador general de la Coordinadora de Pueblos y Organizaciones Indígenas de la Región Chaqueña y Misiones, Ariel Araujo, aseveró:

El factor principal de la crisis es la falta de territorio. La cultura mbyá utiliza los recursos naturales en amplias extensiones de tierra. Se desplazan grandes distancias para cazar, pescar, recolectar frutos del monte. La presión demográfica sumada a la explotación forestal irracional hizo que las comunidades vean reducido su espacio vital. Eso hace que (los aborígenes) no tengan los recursos alimentarios de la selva y dependan de los que provee la sociedad. Eso hace que necesiten dinero y trabajo, algo que escasea en el interior de Misiones. Porque la tarea, por

³⁸² *El Territorio*; “General Urquiza, un pueblo que agoniza”, *Periódico El territorio*, Misiones, Argentina, domingo 16 de enero del 2016.

ejemplo, es una actividad de paga muy baja... Es como un círculo vicioso que se va acrecentando día a día³⁸³.

Asimismo, poblados enteros fueron vaciándose y desapareciendo poco a poco, tales como Villa Seirfert, Laharrague; en Puerto Piray, km.10, km. 18 y km. 22; y, en Caraguatay, la villa Misioneros; la misma suerte corrieron la villa de obreros tareferos, la villa Saifer, Línea Chica, la villa del aeropuerto. Y en localidades como Villa Orqueta, quedaron menos de 30 familias. Los obreros fueron desplazados hacia el centro dando origen a un problema mayor, los asentamientos u ocupaciones urbanas y suburbanas.

3.2.2. La organización de los trabajadores en el conflicto territorial

Las contradicciones de la explotación agroindustrial a inicios de la primer década del 2000, analizadas anteriormente, no pasarían desapercibidas en la pugna entre capital y trabajo, pues ante tal nivel de pauperización y zozobra laboral, la sociedad civil organizada adquirió un papel activo en la lucha por la defensa de la clase trabajadora desplazada y condenada por el capital.

En la comunidad de Montecarlo, las demandas adquirieron una mayor profundidad teniendo como epicentro las poblaciones concentradas en las villas emergentes producto del éxodo, como Villa San Lorenzo, Villa Malvinas y Palomar. Hoy, después de una larga lucha estos espacios están siendo organizados y sus pobladores teniendo accesos a servicios básicos, así como a escuelas y una red de transporte que los comunica con el resto de la comunidad (Imagen 3)

El conflicto, sin embargo, va más allá del acceso a la vivienda y los servicios básicos: la contradicción esencial, la falta de tierras, seguía siendo la base de la desigualdad y la explotación. De tal manera que, si bien se pudo garantizar la vivienda para las poblaciones desplazadas³⁸⁴, muchas de las veces este sólo

³⁸³ El Territorio; *“Advierten sobre la desaparición de los guaraníes por falta de tierras”*, Periódico El Territorio, Misiones, Argentina, 12 de septiembre del 2014.

³⁸⁴ En Villa Malvinas existe un apoyo a la construcción de viviendas y de facilidades para tratar de detener el éxodo a las ciudades. Por ejemplo, para evitar la fuga de los jóvenes, se han construido viviendas destinadas a los recién casados que configuran un pintoresco barrio de casas pequeñas, dentro de la misma villa.

funcionó como el tramo intermedio antes de dirigirse hacia las grandes urbes, principalmente Buenos Aires. El acceso a la tierra, se convirtió así en el eje fundamental de acción y reivindicaciones de los trabajadores. Ese proceso de contradicciones dio lugar a la creación del Movimiento Campesino de Liberación, en 2013, y otras organizaciones aliadas de las demandas obreras, bajo el seno de la Escuela de Formación Política.

Antes de analizar las luchas de los trabajadores tareferos, pasemos rápidamente a caracterizar las condiciones de los mismos en Montecarlo.

3.2.2.1. El trabajador rural en Montecarlo: El Tarefero

El trabajo realizado por los campesinos de la región es la tarefa, actividad con la que se le conoce a los trabajadores de la yerba mate. El trabajo es realizado en la época de zafra, durante los meses de marzo a septiembre de cada año. Según documentos del Sindicato de Tareferos, ha operado una disminución en la cantidad de yerbales hacia la mitad. Es decir, se pasó de tener 8 mil hectáreas a sólo 4 mil, disminuyendo el número de trabajadores de 970 a 470³⁸⁵. Esto, como consecuencia de un cambio en el modelo productivo, dando prioridad a la actividad pastera y a los mega aserraderos.

³⁸⁵ Documento Para Ser Presentado en Juzado De Instrucción Nro. 2, Secretaria 2, Tercera Circunscripción Judicial Misiones, Sumario Judicial Nro.80/16 Caratulado "Usurpación", Misiones, Argentina.

Imagen 3. Casa de trabajador agrícola en Villa Malvinas



Fuente: Fotografía propia tomada en Montecarlo, Misiones, 2018.

En cuanto al valor fuerza de trabajo, cuyo equivalente se expresa en la forma de salario por destajo, la misma fuente nos indica una relación absoluta de pauperización. Los tareferos (los que pudieron tener acceso a una fuente de trabajo) cosechan alrededor de 600 kg de hoja verde por mes. Al mismo, se le retribuye con \$800.00 (\$13.85 usd)³⁸⁶, por cada 1000 kg. Lo que al mes significa un ingreso de \$4800.00 (\$83.00 usd), que menos la carga tributaria del 21% es igual a \$3792.00 (\$65.67 usd). Al ser la temporada de seis meses, un tarefero con contrato (en blanco) tiene un ingreso neto de \$17,280.00 (\$299.26 usd). Esto significa que un jefe de familia dispone de \$48.00 (\$0.86 usd) al día para mantener a su familia³⁸⁷. Mientras que, cifras del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)³⁸⁸, el

³⁸⁶ Tipo de cambio al 8 de julio del 2019.

³⁸⁷ Ídem.

³⁸⁸ INDEC; *Valorización mensual de la canasta básica alimentaria y de la canasta básica total*, Ministerio de Hacienda, Buenos Aires, 2018.

precio de la Canasta Básica Alimentaria para el primer trimestre del 2018 asciende a \$6987.00 (\$120.00 usd) al mes (\$232.00 por día (\$4.02 usd)), sólo para satisfacer las necesidades alimenticias de la familia. De aquí que sea claro la imposibilidad de reproducir la vida de los trabajadores tareferos con semejantes sueldos. Ello sin contar el detrimento a la salud que significa la extenuantes horas de trabajo bajo condiciones precarias y con climas hostiles.

Se había naturalizado que el tarefero fuera tratado como una bestia, al que se le podía explotar, condenar a la marginalidad y los vicios, a la pobreza de hogar, a transportarlo en las peores condiciones, a pagarle en especie, a que su vida se agotara a los 40 años.

De esto nos habló el ex tarefero “Camello” (Imagen 4) campesino miembro del Sindicato de Tareferos, actual propietario de una parcela donde trabaja la yerba y la mandioca (yuca), otrora trabajador tarefero:

Salíamos a las cuatro de la mañana para volver a las ocho de la noche, ¿vos sabés lo que era eso? Antes nosotros íbamos con un camión que te recogía y te llevaba a trabajar. Vos tenías que esperar a que el camión vuelva, como a las once de la noche. De lo congelado que estabas, no sentías los pies. A veces, con encendedor los compañeros se calentaban los pies

Cuando quisimos organizarnos nos juntábamos entre diez y buscábamos abogados, nadie nos daba bola a nosotros. ‘Traten de transar con el patrón’, nos decían. Nos estaban estafando y nadie quería ayudarnos³⁸⁹.

³⁸⁹ Entrevista realizada en Montecarlo el 24 de agosto del 2018 a “Camello”, miembro del sindicato de tareferos y del MCL.

Imagen 4. Trabajador agrícola contando sobre sus experiencias de explotación



Fuente: Fotografía propia tomada en Montecarlo, Misiones, 2018.

El movimiento Tarefero fue un grito contra esa injusticia. En enero de 2008 el hambre empezó a cobrar la vida de los más desprotegidos: los niños. Esto hizo que los padres recurrieran a la organización de un grupo de docentes de la Escuela de Formación Política. Ahí tomaron la decisión de organizarse y luchar. Además de la democracia directa, asamblearia, y de la toma de medias de acción directa como cortes y bloqueo de carreteras comenzaron un proceso de formación de cuadros y los 19 primeros delegados fundaron el Sindicato de Tareferos dentro de la Central de Trabajadores de Argentina (CTA). “El dolor se convirtió en organización”.

3.2.2.2. Las organizaciones sociales y sindicatos tareferos, pedagógicos, de desocupados y el campesino

Resultado del hartazgo de la clase trabajadora de los partidos políticos que sostenían el modelo productivo que diseñó la dictadura, incluidos los gobiernos

llamados progresistas de la última década, donde la centralidad era la industria pastera y los mega aserraderos. Se hizo un análisis de las fuerzas contendientes y se llegó a la conclusión que los espacios de acción política tradicionales no sólo no eran un espacio adecuado para la lucha y defensa de los intereses de los trabajadores, sino eran aliados del capital monopólico transnacional. Unión Cívica Radical (UCR), el Peronismo, el Kishnerismo, mantuvieron similares políticas en la organización estructural de los recursos, todos ellos gerenciaban la entrega de los mismos.

Parte de esas maquinarias de clase eran también los sindicatos y las centrales. Surgió entonces la necesidad de romper con esas organizaciones y crear las propias, donde el contenido de clase fuese el eje rector en torno a las reivindicaciones de los trabajadores en la región, ya que todos tenían las mismas carencias estructurales: la no posesión de los medios para reproducir la vida.

Después de muchos debates, se llegó a la conclusión de que con la educación y la democracia directa se podría comenzar a luchar. Los diagnósticos que arrojaron los debates daban cuenta de la necesidad de la formación de cuadros, cuya labor radicara en la concientización del trabajador sobre la explotación a la que estaba siendo sometido, como una consecuencia de la dinámica capitalista misma y su reproducción en sus territorios mismos. Una vez hecho el diagnóstico y desveladas las fuerzas que intervienen en la pugna entre trabajo y capital y las relaciones de dominación que ello conlleva, se puede pasar al plano de la transformación de la realidad al articular las fuerzas progresistas, y generar toda clase de acciones contra la violencia capitalista.

Es en este sentido que surge la “Escuela de Formación Política”, integrada por académicos de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), ingenieros agrónomos, médicos y sociedad civil organizada. Toma los principios de la educación popular como herramienta de organización, tales como los debates asamblearios y la horizontalidad en las relaciones.

Más que una escuela como tal, es un foro de discusión y de toma de decisiones. Su función es eminentemente política, sobre todo en la formación de *sujetos políticos* puesto que los “egresados”, como ellos los llaman (sujetos políticos con conciencia formada y dispuesta a la transformación) se configuran en organizaciones sociales, a falta de un partido que los agrupe, y desde ahí reivindican las distintas luchas que encarnan las contradicciones del capital en la provincia.

Actualmente, el centro de las discusiones de esta llamada Escuela tiene su sede en el centro de Montecarlo y cuenta con aulas móviles (conferencias y talleres que se imparten en las distintas comunidades donde se abordan los problemas coyunturales). Como espacio de discusión funciona los fines de semana, y en su seno convergen y discuten distintas organizaciones sobre las emergencias que se suceden y los planes de acción que son tomadas en colectivo.

De las discusiones celebradas en este espacio, han surgido organizaciones que actualmente llevan la dirección de la lucha contra la agroindustria y la privatización de tierras a manos de empresas transnacionales, como el Sindicato de Tareferos, trabajadores Temporarios y Desocupados, Movimiento de Empresas recuperadas y actualmente, o en el plano de la lucha docente, con el Movimiento Pedagógico de Liberación. Actualmente se han sumado las comunidades originarias y se trabaja para la construcción de una coordinadora indígena.

La conducción política del movimiento se lleva a cabo en un consejo directivo dentro de la Escuela, promovido por una asamblea bajo la figura del consenso a la hora de decidir sus miembros. Esta última medida, de participación directa de los trabajadores, busca superar la democracia burguesa y el sistema de votación que, arguyen, además de haber fracasado, sirve como un medio por el cual se pueden infiltrar los aliados a la oligarquía y el capital, mediante la compra de los sufragios o la compra de influencias. Cada organización cuenta con sus propias discusiones a su vez y con su representación. Tienen además, presencia en la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA A), vínculo con otras organizaciones y sindicatos obreros del país.

3.2.3. La escuela de campesinos

3.2.3.1. La lucha por la tierra y la vida

El Sindicato de Tareferos, Trabajadores Temporarios y Desocupados que, como se mencionó con anterioridad, surgió en el seno de la “Escuela de Formación Política”, integrado por 19 delegados, de los cuales 11 eran mujeres. Ello es entendible en tanto que fueron las primeras en vencer el miedo al ver que sus hijos iban muriendo. El impulsor fue Agustín Ezcano, un campesino analfabeto nacido en Itacuruзу.

En un primer momento, la lucha estuvo enfocada en la investigación y posterior denuncia de las estafas que sufrían los tareferos que eran explotados por los contratistas/patronos en los yerbales, quienes utilizaban a los hijos de los trabajadores para estafar al Estado a través de una ingeniería administrativa, donde percibían las asignaciones sin prestar débito laboral³⁹⁰. Esto derivó en un juicio que constituyó la primera victoria para los trabajadores tareferos que, sin embargo, hasta el momento el Estado no les ha retribuido. De la explotación de los tareferos formaban parte toda la clase política en colusión con el empresariado.

Posteriormente, comenzó el proceso de construcción de viviendas del que hemos hablado con anterioridad, fruto también de la organización y el apoyo de las distintas organizaciones sociales. De Villa Malvinas, familias reivindicarían su pasado campesino y el derecho de trabajar la tierra que les fue negada, pero que siempre ha estado presente en sus tradiciones y en el horizonte emancipador y de justicia social que permea a esta capa tan sojuzgada por el aparato político. Un ejercicio de rescate de la memoria colectiva, de la lucha en comunidad y de los valores propios de la clase trabajadora, ahora articulada en un espacio de discusión y organización como el sindicato y el Movimiento Campesino de Liberación, resultó en la decisión de tomar la tierra bajo la consigna de democratizar la tierra: la tierra es para quien la trabaja.

³⁹⁰ Nos referimos al programa de Asignación Universal por Hijo, programa social focalizado el cual otorga un apoyo económico de 2652 pesos por cada hijo menor de 18 años, la misma cantidad por un embarazo, y 8642 por algún hijo discapacitado.

Fundamentados en el artículo 55 de la Constitución de la Provincia de Misiones, comenzaron un proceso de la toma y posterior producción de las tierras ociosas que estaban bajo propiedad de la compañía La Misionerita, tierras de selva degradada que colindan con el río Paraná. A saber, la constitución marca lo siguiente: “Art. 55. Se dictarán las leyes necesarias para instaurar una reforma agraria que propicie el acceso del hombre a la propiedad de la tierra, el fortalecimiento de la familia campesina y la vigorización de la economía agraria”³⁹¹.

Esto nos da cuenta de dos premisas fundamentales: El derecho de los hombres a trabajar la tierra y el derecho por una soberanía alimentaria basada en el acceso a los medios para reproducir la vida *garantizada por las leyes* (el Estado). En su mismo estatuto, el Movimiento Campesino de Liberación, recalca este aspecto como defensa de sus acciones:

*... los objetivos fundamentales por los que nos organizamos es para luchar por la Reforma Agraria Integral con asistencia del Estado, democratizar el uso de la tierra y la agricultura y la protección del ambiente*³⁹².

Y, por otro lado, vislumbra la lucha por la tierra como un binomio indisoluble ligado con la condena del proceso de acumulación de grandes parcelas de tierra, así como su uso para la reproducción del capital, principalmente extranjero, y atisba ya la problemática de los agrotóxicos: “*La lucha para la democratización de la tierra y la agricultura debe promover la condena de los grandes latifundios, el monocultivo, la extranjerización de las tierras, la utilización de agro tóxicos, la promoción del agro negocio...*”³⁹³.

La repartición de la tierra resultó en la distribución de 308 hectáreas, a 74 familias, a razón de más o menos 6 hectáreas por familia. En estas pequeñas parcelas se comenzó a plantar maíz, mandioca (yuca), zapallos (camote), porotos

³⁹¹ Constitución de la Provincia de Misiones, artículo 55.

³⁹² Estatuto del Movimiento Campesino de Liberación.

³⁹³ *Ídem*.

(frijol), verduras, pepinos y banana (plátano) (imagen 5). Naturalmente esta muestra de aplomo y comunidad fue duramente condenada por la supuesta dueña de esas parcelas, La Misionerita SA. y el gobierno local. Sin embargo, por medio de acciones directas y el apoyo del Movimiento Pedagógico de Liberación, la CTA, entre otras organizaciones y sindicatos, han luchado contra las ofensivas tanto policiales como paramilitares por desplazarlos de las chacras.

Veamos cómo ha sido la defensa jurídicamente. Ante el juicio por usurpación, ellos responden:

Nos acusan de ser un movimiento político para usurpar, decimos que no somos usurpadores, si nuestra tarea es profundamente política porque contiene los principios económicos sociales y éticos que se requieren para cumplir con el deber de producir para nuestra soberanía alimentaria como pueblo³⁹⁴.

La repartición de la tierra y la producción de la soberanía alimentaria no se limitan, sin embargo, al instante en que les fuesen concedidas las mismas, sino que implica un compromiso mayor que responde a la naturaleza misma de la lucha y a la organización en colectividad con la que han resistido. Esta es la primera etapa, la que corresponden a la ocupación para trabajar. Y son conscientes de que es apenas el inicio y que falta un largo trecho que supone el enfrentamiento con las cúpulas políticas y económicas de la provincia, hasta garantizar su derecho constitucional por la tenencia de la tierra.

El compromiso de los campesinos es, además de un compromiso político, un compromiso ético. Bajo la pregunta, ahora que tenemos las tierras ¿qué hacemos con ellas? Debaten la dirección del movimiento y los planes de acción, de manera asamblearia, democrática y bajo los principios de comunidad que implica la participación de todos en la toma de decisiones y en las tareas y trabajos diarios.

³⁹⁴ Documento para ser presentado..., *op. cit.*

3.2.3.2. La función de la escuela y la educación de la lucha de los trabajadores del MCL

El espacio donde discurren las ideas y el trabajo diario es la escuela de los campesinos (Imagen 6). Esta, instalada en el frente del conflicto, las chacras, responde a la esencia comunitaria misma del movimiento. Su razón comunitaria, radica desde el hecho simple de haber sido construida por todos los campesinos quienes durante sus tiempos libres dedicaron su fuerza de trabajo en ver materializado el proyecto. Por tal razón, es un espacio que ellos perciben como de pertenencia pública y en el cual todos caben y pueden dar su opinión.

Imagen 5. Rancho dentro de una chacra de los campesinos del MPL



Fuente: Fotografía propia tomada en Montecarlo, Misiones, 2018

En la escuela, los docentes del Movimiento Pedagógico de Liberación, de las Universidades aledañas, compañeros militantes de capital y del resto del mundo, imparten charlas sobre las coyunturas nacionales e internacionales, así como de la cuestión agraria en la localidad, de conceptos y categorías para entender al capitalismo, etc. para politizar a los campesinos. Sin embargo, no se trata de una educación panfletaria o tendiente al dogmatismo, se busca también la interpelación y participación de los campesinos, a quienes se les ha negado la palabra durante mucho tiempo.

Naturalmente, este es un proceso largo y complejo, puesto que en su mayoría, es la primera vez que los campesinos asisten a espacios de este tipo o más aún, es su primer acercamiento a un lugar al que pueden llamar escuela. Para ilustrarnos al respecto, un integrante del MCL, campesino que produce ahora mandioca, nos dijo al cuestionarles sobre su participación en las discusiones de la escuela: “No es que no queramos hablar, es que no sabemos cómo. Siempre nos han enseñado a callar y obedecer. Nunca nos han preguntado qué opinamos. Por eso no sabemos hablar” ³⁹⁵.

Por medio de este esfuerzo colectivo, se trata también de superar la producción y reproducción del sistema capitalista y los valores que este promueve. A través del diagnóstico político, el campesino ha vislumbrado en las figuras como la acumulación del capital, la extranjerización de las tierras (que no es otra cosa que la acumulación por desposesión) y otros males como el patriarcado, el machismo, etc. las causantes de la súper explotación y pauperización a la que fueron duramente sometidos durante toda su vida.

La escuela trata también de recuperar la tradición campesina, los valores de los trabajadores e incidir en su revalorización como seres humanos y su incidencia en la práctica de la política. Todo esto, sin dejar de lado el mejoramiento de las

³⁹⁵ Entrevista realizada en Montecarlo el 3 de septiembre del 2018 a Antonio, miembro del MCL.

condiciones materiales de vida. Veamos ahora, un ejemplo de ello, sacado del documento donde presentan su defensa contra el delito de usurpación:

Hoy las familias que ya están produciendo obtienen ingresos que a modo de ejemplo citamos Galeano Alberto (quien) vende cada sábado 100 kg. de mandioca pelada en menos de dos horas en el centro de Montecarlo obteniendo por ello \$1500, en cuatro fin(es) de semana al mes hace ingresar en su hogar el equivalente a los ingresos de un mes de tarefa e incluso superando solo con la venta de mandioca, hoy Galeano junto a su hermano Omar y su compañero ex tarefero como el Omar Vargas poseen unas 5.000 plantas de mandioca en unos de las parcelas, cada planta puede llegar a producir unos cuatro Kg de mandioca. Además se pudo producir durante el verano zapallos, pepinos. Este último se logró ubicar por fin de semana a un valor de \$ 20 hasta 30 kg.. A esto se suma la producción de cebollas, pimientos, choclos. Con los frutos de sus trabajo no solo mejorarn los ingresos para hacer frente a las tarifas de luz y agua sino mejoran las dietas de las familias al consumir alimentos frescos³⁹⁶.

Este es sólo un ejemplo del cómo han mejorado las condiciones de vida de los campesinos, otrora condenados a la malnutrición, el sueldo ínfimo y a problemas de la salud. Cabe mencionar también que han implementado una serie de reglas aplicadas a la producción para evitar el acaparamiento y reproducir los vicios de la propiedad privada. Por ejemplo, han prohibido comprar productos a sus vecinos y acumularlos, impidiendo así que luego lo revendan. Igualmente han optado por un precio social de los alimentos que cosechan y han eliminado la figura del peón; a toda prestación de labores se le corresponde con la misma acción en un momento subsecuente, sin recibir por ello alguna compensación monetaria.

Esta serie de valores y de prácticas de relaciones que pretenden superar la dinámica de las relaciones sociales de producción capitalistas, se aprenden y practican en la escuela. Como podemos observar, al igual que en los BP, lo que se pretende es formar sujetos políticos. Al igual que las organizaciones sociales, de fábricas recuperadas y gremiales que dieron vida a los BP, fue la práctica política de una organización la que urgió la formación de la escuela, como un apoyo y

³⁹⁶ *Ídem.*

herramienta en su programa político, que es la repartición agraria y que se perfila también en la emancipación de los trabajadores.

A su función ideológica, se le suma a la escuela su función política como organizadora del movimiento (Imagen 7 y 8). En este espacio, y como una actividad pedagógica, se toman las decisiones sobre las acciones políticas de la organización. Es un foro de discusión donde prima la horizontalidad entre sus miembros y también como un medio de proyección hacia el resto de la sociedad, difundiendo las historias de la lucha y las causas por las que ellos se encuentran en este movimiento.

Actualmente se trabaja en la elaboración de un proyecto de educación más amplio que contemple a los hijos de los trabajadores y la orientación de la currícula de las escuelas oficiales instaladas en sus villas, hacia la cosmovisión, identidad y necesidad agraria, sin dejar de lado los contenidos obligatorios de una educación integral donde la ciencia y las humanidades los ligen al resto de la sociedad. En este sentido, tampoco niegan la obligatoriedad del Estado para impartir educación pública, gratuita y de calidad.

Se trabaja también en reforzar la escuela de los trabajadores brindándoles herramientas imprescindibles tales como la lecto escritura y las matemáticas, por demás necesarias en un territorio donde el analfabetismo es común, y se les acercan materiales didácticos, tales como audiovisuales, cine debates y congresos nacionales e internacionales donde se enteran y discuten de los distintos sucesos que pasan en el plano internacional.

Imagen 6. Escuela de campesinos del MCL



Fuente: Fotografía propia tomada en Montecarlo, Misiones, 2018

La cuestión de la currícula y la elaboración de una metodología y pedagogía propia y crítica es un tema que apenas comienza a discutirse. Sobre todo, dadas los reclamos y necesidades de comunidades de los pueblos originarios. Estos últimos, están demandando la creación de un plan de estudios donde se incluyan sus cosmovisiones, en las cuatro escuelas que han logrado construir con la ayuda de las organizaciones antes mencionadas. Se está trabajando también por la creación de una coordinadora indígena. Bajo esta premisa, se están organizando 13 comunidades de pueblos originarios que en torno a la necesidad de defender los territorios amenazados por programas neoliberales que en el marco de reprimarizar la economía necesitan tomar las tierras de estos pueblos para destinarlos al negocio de la agro industria.

3.2.4. Consideraciones y retos

En el marco por la lucha por el territorio, los compañeros han vislumbrado que se trata de una lucha multidimensional que abarca todos los estratos de lo social. “Todas las luchas son la misma lucha”, es una afirmación que viene a dar cuerpo y sentido a las discusiones y planes de acción de los compañeros.

Y es justo en la Escuela de Formación Política, en la escuela de los trabajadores y en los demás espacios que han construido, donde son discutidos, analizados y concretados en acciones, los distintos frentes y fenómenos que finalmente tienen su explicación en tanto una lógica de dominación sistémica del capitalismo. La cuestión indígena, la territorial, la campesina, e incluso la barrial discurren en estos lugares y han encontrado en la Central (CTA) un medio para canalizarlas y también en ella han encontrado un medio de representación.

Desde esta perspectiva, que resulta imprescindible la educación, enmarcada en un rol social de al servicio de la clase trabajadora y los sectores populares y lumpenizados, pues se trata de producir relaciones sociales que superen la enajenación y subsunción de las relaciones sociales a la producción capitalista, y que por tal razón es indispensable pensarlas desde otro ángulo, uno que critique las condiciones materiales de pobreza de la región, el acaparamiento de tierras y acumulación de capitales y que sea pensado en términos de clase.

Imagen 7. Campesinos del MCL en “acampada” como medida de protesta política



Fuente: Fotografía propia tomada en Montecarlo, Misiones, 2018

Así, vemos claramente un elemento indisoluble en la crítica en la región, el cual debe fortalecerse. Este elemento es un vínculo orgánico entre la organización y la defensa de los derechos de los trabajadores, con la creación de metodologías y pedagogías críticas que ayuden a la creación de un imaginario colectivo obrero y anticapitalista, materializado en escuelas propias con una currícula acorde a su elemento de autenticidad que la distinga en tanto las contradicciones inherentes del sistema productivo expresadas en este espacio de luchas y tensiones. Esto no es menor, puesto que sale a relucir la interdependencia entre la praxis con la teoría, ambas inscritas en un horizonte emancipador.

Sin embargo, la lucha apenas está comenzando. Como se ha referido, se encuentra en una primera etapa, concerniente a la de la ocupación y por lo tanto una etapa crítica donde es necesaria la definición y articulación de un programa

político realmente alternativo. Esta no está exenta de sus propias contradicciones, empero, es una lucha que encarna dentro de sí los valores más altos de la condición humana, como lo son la solidaridad, el amor (a la tierra y a la vida), y el compañerismo. El acoso por parte del aparato político es un factor en consideración que trata de amedrentar a los compañeros organizados y los paramilitares, crear miedo y desorganización.

Imagen 8. La escuela del MCL como foco de discusión política



Fuente: Fotografía propia tomada en Montecarlo, Misiones, 2018.

Asimismo, surge indispensable la creación de escuelas para los hijos de los campesinos, tanto en Montecarlo como en las comunidades indígenas con contenidos acordes a su situación material y cultural y un mayor reconocimiento y visibilidad de la causa campesina, muchas veces ignorado e invisibilizado por la centralidad del poder.

Pero sobre todo, se están enfrentando al problema más grande: mejorar las condiciones de vida de la población en general, puesto que algo que une a los habitantes de Misiones, a la tanto a la clase trabajadora, como a los campesinos y las comunidades originarias. es la falta de oportunidades laborales. Esto se expresa también en una contradicción ideológica y política. A saber, el testimonio de un compañero cercano a la causa de los trabajadores y los campesinos nos hacía saber la dificultad para vivir con los ideales intactos y no “traicionar” a la causa.

Acá en misiones si no tenés dinero, la única que tenés es salir a ser policía, gendarme, es lo único que sale, porque te vas a un internado y salís con laburo [trabajo]. Acá (internándose en la gendarmería) tenés salida laboral, me interno seis meses y ya sos cadete, salís con 15 mil pesos de sueldo. Es lo único que sale. Porque intentar ir a la universidad, a Posdas [Capital de la provincia], es imposible. Qué más quisiera yo que estudiar una carrera, pero la universidad está a 200 km. Necesitás 400 mangos [pesos] para ir, y 400 para regresar. Cómo va a hacer un tipo como yo, qué vas a hacer, la única salida es ir ahí. Es la otra visión de los otros que opinan distinto. Hay que tener suficiente plata para poder ir a la universidad. La capacidad mía no da, y te aseguro que la de muchos compañeros tampoco da³⁹⁷.

Como se ha visto, las contradicciones son amplias en esta región tan subyugada por el capital, en donde los capitalistas se enseñorean pisoteando las vidas de los campesinos que históricamente han vivido y resistido ahí, y de los pueblos indígenas que oponen resistencia al saqueo de sus comunidades y a la violencia con que tratan a la naturaleza. Sin embargo, un atisbo de esperanza ilumina la oscura noche Misionera (Argentina y global), y esa luz emana de los distintos movimientos y organizaciones que unidos en lazos de fraternidad, solidaridad, y amor reivindican y hacen posible de a poco un horizonte emancipador.

³⁹⁷ Testimonio compartido por Orlando, habitante de Montecarlo, Montecarlo, agosto de 2018.

Conclusiones

En su ensayo “Historia y conciencia de clase”, Lukács asevera que “[...] para la burguesía es una necesidad vital encubrir la esencia de la sociedad burguesa. Porque cuanto más clara se hace la visión, más se descubren las contradicciones internas insolubles de esa organización social...”³⁹⁸. Esto supone un carácter dialéctico de la burguesía en tanto que no sólo le interesa, sino que le es un hecho de vital trascendencia (y hasta una tarea histórica) construir un entramado ideológico que revista todos los aspectos de lo social, desde las artes hasta la ciencia, con su visión del mundo.

Naturalmente, los postulados esgrimidos por la cosmovisión burguesa encuentran en la realidad objetiva su propia inconsistencia y al enfrentarse a las contradicciones que se suceden en su seno no sólo están imposibilitados de resolverlos, sino que el resolver efectivamente estas contradicciones implicaría la superación de este paradigma y, evidentemente, la superación del dominio de la sociedad burguesa.

En la faena por encubrir sus contradicciones, la burguesía echa mano del *poder del Estado* a través de sus *estructuras ideológicas* o *aparatos de estado* dentro de las cuales, a efectos de esta investigación, hicimos especial énfasis en la educación, misma que cumple con ciertas funciones sociales en tanto a la instancia desde que la analizamos. Podríamos decir, entonces que la educación es una herramienta de dominación de las clases hegemónicas con el fin de prevalecer.

Sin embargo, esta última aseveración corre el riesgo de quedar invalidada a la luz del acontecer histórico dada su pretensión en términos absolutos. Definir la educación y el resto de las instancias que dan cohesión al Estado como una herramienta de dominación exclusivamente, sería negar las tensiones existentes en el seno del Estado mismo y negar alternativas. Para tratar de evitar esta situación,

³⁹⁸ Georg Lukács; *Historia y conciencia de clase*, Editorial de ciencias sociales, La Habana, 1970, pp. 95-96.

en esta investigación hicimos un recorrido general, a través de la teoría marxista, sobre el Estado y las instancias que lo componen. Así identificamos conceptos tales como *poder de Estado*, *práctica política*, *clases sociales*, etc. que nos llevan a esgrimir nuestras primeras conclusiones en lo que respecta al Estado: En el Estado se expresa y se materializa la *lucha de clases*, cuyo objetivo es el control del *poder del Estado*. Así, las instancias que componen al Estado (y que en el Estado capitalista gozan de cierta autonomía relativa), amén de su función específica como instancias de la unidad estatal, son también escenario de disputas y, por lo tanto, de lucha de clases.

Con estas apreciaciones no negamos ni renunciamos al carácter primordial que tiene la estructura por sobre la superestructura, sin embargo, nos ayuda a develar y desmenuzar con mayor detalle lo que acontece en el plano de la ideología y, específicamente de la educación, donde a la sazón de los eventos observamos luchas que se dan en estos espacios.

Por tal motivo, hicimos especial énfasis en la *práctica política* como el laboratorio de lo social donde queda evidenciado una de nuestras hipótesis: la educación es un campo de disputa donde los contendientes en la lucha de clases conciben sus perspectivas propias y modelan sistemas educativos acordes a sus intereses dentro de su práctica política. Prueba de ello son los modelos educativos impulsados por la burguesía en determinadas etapas del desarrollo capitalista (lo vimos en la revolución industrial del siglo XIX, como en la formación de los Estados nacionales latinoamericanos) y la toma misma de la conciencia de clase obrera, generada al sazón del tránsito histórico, que llevó a concebir modelos educativos, desde la lógica de la construcción de un Estado revolucionario socialista como la *escuela del trabajo* en Unión Soviética, hasta conquistas obreras en materia de educación en Italia, pedagogías emancipatorias en Brasil en el siglo XX, la educación popular, y hasta en el caso mexicano, de pedagogías críticas como las impulsadas por Flores Magón o desde el Estado, como la educación socialista del general Lázaro Cárdenas.

Ahora bien, frente a la tendencia dogmática de los planteamientos burgueses de encubrir las contradicciones en el sistema, fue necesario desnudar su funcionamiento, y en la instancia educativa, exponer su esencia y sus medios de propagación. Así, encontramos que el modelo educativo neoliberal tiene un sustento ideológico y una estructura de globalización bien definidos: Los axiomas del neoconservadurismo teniendo como base el llamado Consenso de Washington, en cuanto al sustento ideológico y; algunos Estados nación como Estados Unidos y las organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, como los encargados de expandirlo a través de las llamadas reformas estructurales o “recomendaciones”.

Así, encontramos los siguientes elementos constitutivos de la educación neoliberal:

1. Tendencia a racionalizar y cuantificar a la educación, en razón de costo-beneficio y en términos punitivos.
2. Visión mercantilizadora de la educación.
3. Descentralización de la educación y una progresiva privatización.
4. Utilización de indicadores ajenos a la lógica educacional y más cercanos a los económicos.
5. Universalización de las reformas educativas neoliberales, con similares diagnósticos y similares soluciones.
6. Marginación y persecución a los sindicatos educativos.
7. “Fuga de cerebros” hacia países desarrollados, transferencia de mano de obra sin instrucción o con instrucción básica a las metrópolis

En el caso de estudio, Argentina, pudimos concluir que el cambio de modelo productivo y el establecimiento del bloque de poder resultante, se dio a través de la violencia, siendo específicamente el golpe de Estado de 1976 y la dictadura del gobierno militar la que sentó las bases del neoliberalismo en este país en tanto que:

+ Creó la base jurídica y normativa que permitió una mayor participación del capital financiero usurero.

+ Abrió nuevos mercados a la iniciativa privada, condonó deudas y asumió deuda del extranjero para después estatizarla, beneficiando a un grupo de empresarios que a la postre, y en la vuelta a la democracia, se les entregarían las empresas paraestatales.

+Disminuyó la participación de los trabajadores en el ingreso, aumentó el ejército industrial de reserva y disminuyó el valor de la mercancía fuerza de trabajo.

+ Aniquiló toda organización obrera sindical y cayó voces críticas mediante el uso de la violencia y el terrorismo de Estado.

Fue también muy ilustrativo visualizar cómo se generó el bloque de poder neoliberal y las fracciones de clase de la burguesía que se transformaron en las hegemónicas, unas siendo cómplices directos de la dictadura, donde pudimos localizar los distintos proyectos que competían y cómo el Estado, siguiendo la lógica de la acumulación internacional del capital, se decantó por unos. Aquí rompimos un mito que gira en torno al Estado neoliberal: el de un Estado mínimo. Y es cierto que es mínimo en lo que respecta a sus responsabilidades sociales (educación, salud, trabajo, cultura), pero que es grande y muy visible para garantizar la acumulación capitalista neoliberal. A saber, además de lo que ya hemos argüido que sucedió en la dictadura, en la vuelta a la democracia el Estado se encargó de repartir y privatizar las empresas paraestatales y abrir nuevos mercados y áreas de actividad garantizando un casi nulo riesgo empresarial, devaluó la moneda cuando convino a las élites empresariales, pidió préstamos al extranjero para dotar a los empresarios de divisas y asumió pérdidas, riesgos y deudas.

Como respuesta a esta circunstancia, en la instancia ideológica se generaron los cambios que dieron cuenta de la serie de valores, principios y modelo organizativo de la cosmovisión burguesa neoliberal, una vez más, encubriendo las contradicciones que cada vez más notorias, se desarrollaban en su seno y el sistema educativo fue especialmente intervenido cambiando su enfoque y objetivos por las ideas neoconservadora que hemos dado cuenta, con las reformas al artículo 75 de la Constitución nacional y la Ley Federal de Educación.

En la escala social, sin embargo, se registraron altas tasas de pobreza, marginación y desocupación, lo que provocó para comienzos del siglo XXI un hartazgo social que desembocó en una masiva movilización y participación de la población en las áreas que el Estado, por acción u omisión, dejó de atender, como la procuración del trabajo, alimentación, vivienda, educación, etc.

Sin embargo, los primeros esbozos de esta participación no pasaron de ser manifestaciones espontáneas y efímeras que al no contar con una dirección política clara y un programa político, ya no sigamos coherente sino existente, se fueron apagando de apoco. Esto tiene su explicación en tanto que los espacios de representación tradicionales de la clase obrera dejaron de representarlos. Recordemos que los sindicatos durante la dictadura fueron perseguidos e intervenidos, y que otros gremios obreros pasaron a ser oficialistas, siendo testigos realmente inactivos de los cambios que se sucedían. Como ejemplo tenemos la CGT o la CTA (no confundir con la CTA-A). Y, por otra parte, los partidos políticos que pudieron llegar a aglutinar las fuerzas progresistas como el peronismo gerenciaron la entrega del país al neoliberalismo, y otros partidos más pequeños pero con una relativa presencia, como el MTS, de filiación trotskista, nunca representaron realmente una alternativa para la clase trabajadora.

Por lo tanto existió un vacío de representación que se fue llenando tras el surgimiento de experiencias como los movimientos de fábricas recuperadas por sus trabajadores, piqueteros, desocupados, organizaciones sociales y territoriales, que llevaron toda la experiencia de la lucha sindical y partidaria a estos nuevos espacios que se convirtieron en lugares donde se aglutinaron las distintas luchas de la sociedad.

Más allá de cómo nos gustara que fuera la organización de los trabajadores y nuestras inclinaciones partidarias y militantes, en Argentina se dio de la forma descrita. Y no es más que el resultado implacable de la rueda de la historia y de la toma de conciencia de la clase trabajadora y de los sectores medios, lumpenizados y populares que la acompañan. Los mismos sindicatos a raíz de esto han cambiado su actitud con respecto a la clase a la que dicen representar. Esto no ha sido una

concesión, sino la decisión de los trabajadores de recuperar espacios de representación sindical y que han dado la lucha desde estas trincheras también, por lo que en cada sindicato oficialista, encontramos su sección disidente, como la CGT disidente, la CTA Autónoma y corrientes dentro de los gremios estatales y educativos que llevan por delante la bandera de los intereses de los trabajadores.

En esta disputa, surgieron experiencias de educación dentro de estos nuevos espacios de representación de las clases trabajadoras. Estos fueron principalmente los Bachilleratos Populares, en Buenos Aires y algunas provincias, y en el medio rural al norte de Argentina, la Escuela del Movimiento Campesino de Liberación (aunque no se remite exclusivamente a estas experiencias). Y, como lo vimos en la posibilidad teórica, disputaron en la instancia ideológica, un proyecto educativo que como pudimos observar, está creado y dispuesto en torno en la consecución de sus intereses de clase y de su *práctica política*.

Respondiendo a nuestra tesis principal, a qué se debe el surgimiento de proyectos educativos en el seno de la lucha de los trabajadores y qué función reviste la educación en esta lucha, concluimos lo siguiente:

Estas experiencias, en lo educativo, podemos insertarlas en la concepción de un proyecto anticapitalista y de horizontes emancipatorios. Como parte de la estructura ideológica, es evidente su función como expansoras de la ideología obrera a través del ejercicio de su *práctica política*, esto en parte posibilitado por su autogestión y después por su autonomía frente al Estado, generando una serie de conocimientos que se transmiten en sistemas de valores y de relaciones que superan la lógica capitalista y que, además, trascienden a la escuela más allá de las aulas de clase para adentrarse en los barrios y comunidades, en los problemas en sí de la sociedad. Es decir, es su especificidad como proyecto la *práctica política* que realizan, pero también es esta misma su vínculo con otras organizaciones.

Como instancia de la unidad, también confiere una cierta homogeneidad y unidad al movimiento trabajador, al menos dentro de su ámbito específico y claro, de sus alcances, pero que ha demostrado una fuerte organización entre los distintos

actores que disputan al bloque de poder neoliberal el control del aparato estatal y la expansión de su visión de la realidad. No obstante, que los Bachilleratos populares se realicen en todos los espacios de representación de los trabajadores que hemos dado cuenta (sindicatos, organizaciones sociales, organizaciones territoriales, etc.) y que la escuela de campesinos sea el centro de discusiones y toma de decisiones de distintas fuerzas en Montecarlo.

Finalmente debemos reconocer que de las contradicciones que pueden tener estos proyectos, contradicciones que puede tener toda práctica humana, y que hemos dado cuenta, sus integrantes son conscientes de ellas y trabajan en la superación de las mismas mediante la discusión interna. El derrotero ha sido, sin lugar a dudas, el no poder aglutinar a todas las fuerzas progresistas en torno a una dirección política y generar un programa político donde quepan las exigencias de los distintos sectores y que pueda ser realmente alternativo para disputar el poder del Estado. El tránsito histórico ha demostrado que en los proyectos Kirchneristas, Macristas, Menemistas, etc., no hay cabida para un horizonte emancipatorio.

Esto implica una coordinación con sindicatos y gremios, así como partidos e incluso ciertas organizaciones sociales, que históricamente piensan en términos electorales y de conveniencia. Por otra parte, los programas sociales focalizados han menguado un poco las carencias básicas y han maquillado las cifras de desigualdad y pobreza, convirtiéndose en una válvula de escape para el descontento social.

Pese a todo esto, el trabajo en los barrios, comunidades, el campo y la búsqueda de alianzas se sigue dando. En esto, la educación desempeña una tarea histórica: La superación de la sociedad de clases, el fin de la explotación del hombre por el hombre. Así pues, debe desentrañar (y lo hace) la esencia de la sociedad burguesa y sus contradicciones, y crear los sujetos políticos que transformarán de base a la sociedad.

Más adelante, triunfando este precioso ideal, la educación acompañará la evolución de los cambios en el proceso de producción, dotando de sentido y

sustancia a la nueva escuela que surgirá con una serie de principios éticos y valores que le regresarán al hombre su humanidad. La escuela dejará de ser la “escuela popular”, o “escuela subalterna”, o “escuela de pobres”, para ser simplemente escuela, puesta al servicio del pueblo.

Finalmente nos queda reflexionar sobre México, país devastado tras treinta años de neoliberalismo, y aún más años por el control del régimen priista. Las condiciones materiales descritas en la Argentina no dejan de ser más o menos similares a las que padece nuestro país, sólo que revestidos de aparente “democracia” y “estabilidad”: una clase burguesa arribista, corrupta y ligada como la uña a la carne con el aparato estatal y las cúpulas políticas quienes han legislado en favor del aumento de la ganancia condenando a la mayoría a muy poco, mientras unos cuantos amasan fortunas que ni en cien vidas podrán gastar, enseñorándose a su paso.

Al igual que Argentina, hemos tenido experiencias de educación popular y con tendencias revolucionarias, desde las descritas en esta investigación, hasta las más contemporáneas, como el proyecto político pedagógico de la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en Michoacán, de metodología materialista dialéctica, o la lucha de larga data de las Escuelas Normales Rurales y de los maestros en las aulas y en la vida egresados de estas, como los guerrilleros Lucio Cabañas y Genaro Vázquez y; claro, la educación impartida en los territorios zapatistas, cuyo elemento identitario define también su práctica política.

Mirar a un país hermano como Argentina es mirarnos a nosotros mismos bajo otra perspectiva; el desarrollo del capitalismo y la división internacional del trabajo nos colocaron bajo un mismo proyecto y visión del mundo, y nuestras diferencias culturales pasan a segundo plano cuando de enfrentarse a la miseria se trata: en esto somos iguales, como el resto de trabajadores pobres del mundo.

Índice de tablas, gráficas, mapas e imágenes

Imagen 1. Índice temático de libro de texto gratuito de sexto año repartido durante el proyecto de Educación Socialista” (p.56)

Imagen 2. Cuento “Huelga”, presente en el libro de texto gratuito de sexto año repartido durante el período de la Educación Socialista (p. 57)

Cuadro 1. Función de la educación (p. 66)

Cuadro 2. Educación de la fuerza de trabajo y principales transferencias. (p.84)

Gráfica 1. La crisis de la riqueza de la década de 1970: porcentaje de activos poseídos por el 1 por 100 más rico de la población estadounidense, 1922- 1998 (p. 98)

Gráfica 2. Deuda externa total argentina (en millones de dólares) (p.150)

Cuadro 4. América Latina y el Caribe: Ingreso neto de capitales y transferencia de recursos (miles de millones de dólares y porcentajes) (p. 152)

Gráfica 3. Tasa anual de crecimiento Argentina (p.153)

Gráfica 4. Tasa anual media de desempleo urbano (p. 154)

Gráfica 5. Evolución de los precios al consumidor (p. 155)

Cuadro 5. Evolución del producto, la productividad, y el empleo en la industria, en relación con la evolución de la producción y del empleo general (1990-1997) (p.158)

Cuadro 6. Participación de los principales conglomerados en los distintos sectores privatizados (p. 159)

Gráfica 6. Grado de instrucción de trabajadores en 2001 (p. 181)

Gráfica 7. Estudiantes por grupo de edad BP IMPA (p. 188)

Gráfica 8. Estudiantes por grupo de edad en BP El Telar (p. 189)

Gráfica 9. Cantidad de alumnos que trabajan en BP IMPA (p. 190)

Gráfica 10. Alumnos desempleados que buscan trabajo en BP IMPA. (p. 191)

Cuadro 7. Mapa curricular del BP (p. 203)

Mapa 1. Porcentaje de tierras extranjerizadas en el territorio argentino. (p. 213)

Imagen 3. Casa de trabajador agrícola en Villa Malvinas. (p. 218)

Imagen 4. Trabajador agrícola contando sobre sus experiencias de explotación (p. 220)

Imagen 5. Rancho dentro de una chacra de los campesinos del MPL. (226)

Imagen 6. Escuela de campesinos del MCL (p. 230)

Imagen 7. Campesinos del MCL en “acampada” como medida de protesta política (p. 232)

Imagen 8. La escuela del MCL como foco de discusión política (p. 233)

Bibliografía

Documentos

CEPAL; *Panorama social de América Latina 2000-2001*, Naciones Unidas, Chile, 2002, pp.37-38.

Documento *Perspectiva Político-Pedagógica, Taller de educación popular CEIP 2018*, CEIP, Buenos Aires, 16 de junio de 2018.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1934.

Constitución de la Provincia de Misiones.

Documento *Proyecto Político Pedagógico Chilavert*, CEIP, Buenos Aires, Argentina.

Documento Para Ser Presentado en Juzado De Instrucción Nro. 2, Secretaria 2, Tercera Circunscripción Judicial, Montecarlo, Misiones, Argentina.

Estatuto del Movimiento Campesino de Liberación, CTA, Montecarlo, Misiones, Argentina.

Misiones, Sumario Judicial Nro.80/16 Caratulado "Usurpación", Misiones, Argentina.

INDEC, *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*, Buenos Aires, 2001.

INDEC; *Valorización mensual de la canasta básica alimentaria y de la canasta básica total*, Ministerio de Hacienda, Buenos Aires, 2018.

Ministerio de Hacienda de la Nación; *Informes productivos provinciales*, año 3, núm. 19, Buenos Aires, 2008.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, resolución N° 93/09 del Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, Argentina, 2006.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Registro Nacional de Tierras Rurales, Buenos Aires, 2006.

Libros

Althusser, Louis; *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Nueva visión, Buenos Aires, 1988.

Avonto, Giovanni; *Diritto allo studio*, Fondazioni culturale Vera Nocentini, Torino, 2004.

Azpiazu, Daniel, Eduardo Basualdo, et. Al., *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*, ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2004.

Banco Mundial; *Educación panorama general*, página web oficial del World Bank Group, Washington, 2019.

Banco Mundial; *We are living a crisis*, página web oficial del World Bank Group, Washington, 2019.

Basualdo, Eduardo; “La reestructuración de la economía argentina durante las últimas décadas de la sustitución de importaciones a la valorización financiera” en Eduardo Basualdo y Enrique Arceo; *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*, CLACSO, Buenos Aires, 2006.

Basualdo, Eduardo; *El proceso de privatización en Argentina: la renegociación con las empresas privatizadas, revisión contractual y supresión de privilegios y de rentas extraordinarias*, FLACSO, Buenos Aires, 2002

Bidaurratzaga, Eduardo; *El consenso de Washington*, Observatorio de multinacionales en América Latina, Madrid, 2019.

BID; *Educación perspectiva general*, página oficial del Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, 2018.

BID; *¿Qué hace el BID en educación?*, página oficial del Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, 2018.

Cueva, Agustín; *El desarrollo del capitalismo en América Latina*, Siglo XXI Editores, México, 2009.

Calveiro, Pilar; *Poder y desaparición*, Ediciones Colihue, Buenos Aires, 2007.

Calveiro, Pilar; *Política y violencia, una aproximación a la guerrilla de los años setenta*, ed. siglo XXI, Argentina, 2013.

Colman, Alex; *El Fondo Monetario Internacional y el ajuste en educación*, Organización Movimiento al Socialismo, Buenos Aires, 2018.

Da Silva, Tadeu; *Documento de identidad, una introducción a las teorías del currículo*, ed. Auténtica, Belo Horizonte, 1999.

Del Frade, Carlos; *40 números y 40 frases para pensar los 40 años del golpe*, Asociación Donde están, Buenos Aires, 2016.

Elisalde, Roberto; *Paulo Freire, educación popular, Estado y movimientos sociales*, Biblios, Buenos Aires 2015.

- Engels, Friedrich; *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*, Colofón, México, 2014.
- Fanelli, José María y Roberto Frenkel; *Políticas de estabilización e hiperinflación en Argentina*, Editorial Tesis, Buenos Aires, 1990.
- Freire, Paulo; *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, 2 ed., México, 2005, 246 pp.
- Friedman, Milton; *Libertad para elegir*, Orbis, España, 1993.
- Galeano, Eduardo; *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI Editores, 29 edición, México, 1980, 379 pp.
- Grain; *¿Monocultivos sustentables? No gracias*, A contrapelo, Barcelona, 2006.
- González Casanova, Pablo; "El Estado y la política" en Pablo González Casanova, *América Latina hoy*, México, siglo XXI, 1990.
- Gramsci, Antonio; *Antología*, selección de Manuel Sacristán, ed. Akal, España, 2013.
- Gramsci, Antonio; *Cultura y Literatura*, selección de Jordi Solé-Tura, Ediciones Península, Barcelona, 1972.
- Gramsci, Antonio; *¿Qué es la cultura popular?* Selección de Justo Serna y Anaclet Pons, Universitat de València, España, 2011.
- Gramsci, Antonio; *La alternativa pedagógica*, Fontamara, México, 1989.
- Grassi, Estela; *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal*, ed. Espacio, Buenos Aires, 2003.
- Gutiérrez, German; *Ética y economía en Adam Smith y Friedrich Hayek*, Universidad Iberoamericana, México, 1998.
- Harvey, David; *Breve historia del neoliberalismo*, Akal, Madrid, 2005.
- Hayek, Friedrich; *Caminos de servidumbre*, Unión Editorial, España, 2008.
- Hevia, Ricardo; *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina: estado del arte*, UNESCO, 1991.
- Hernández-Vela Salgado, Edmundo; *Enciclopedia de Relaciones Internacionales*. Editorial Porrúa, México, séptima edición, cuatro tomos, 2013.

Ilich, Ivan; *La sociedad desescolarizada*, Tierra del sur, Argentina, 2000.

IMPA; *Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina*, Cooperativa LTDA, Programa Facultad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires.

Johnstone, Bruce; *The financing and management of higher education : a status report on worldwide reforms*, Education The World Bank and UNESCO, World Bank, 1998.

Krúpskaya, Nadezhda; *La educación laboral y la enseñanza*, Editorial Progreso, Moscú, 1986.

Lenin, Vladimir Ilich; *El Estado y la revolución*, Ediciones lenguas extranjeras Beijing, 1966.

Marx, Karl; *El Capital. Tomo I. Vol. I. Libro Primero. El proceso de producción del capital*. Siglo XXI, México, 2017.

Marx, Karl; *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. ed. Grijalbo, México, 1974.

Marx, Karl ; *Miseria de la filosofía*, Siglo XXI Editores, México, 10 edición, 1987.

Marx, Karl y Friedrich Engels; *Ideología alemana. Tesis sobre Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Cultura popular, México, 1979.

Marx, Karl y Friedrich Engels; *Manifiesto del partido comunista*. Ediciones quinto sol, México, 2004.

Negri, Antonio; *Los libros de la autonomía obrera*, Akal, Madrid, 2004.

Noriega, Margarita; *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994*, UPN, México, 2000.

Ocampo, José, Bárbara Stallings et. al.; *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*, CEPAL, Chile, 2014.

Orjuela, Luis ; "Ideologías, tecnocracia y sociedad: implicaciones para América Latina". En Guillermo Hoyos; *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*, CLACSO, Buenos Aires, 2007.

Ortíz, Ruben; *La formación de la clase trabajadora y el peronismo en el Alto Paraná*, editorial universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina, 2016.

Ozollo, Javier; *Marx y el Estado*, Libronauta, Buenos Aires, 2005.

Portelli, Hugues; *Gramsci y el Bloque Histórico*, Ed. Siglo XXI, México, 1982.

Pineau, Pablo, Marcelo Mariño, et. al.; *El principio del fin, políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-198)*, Colihue, Buenos Aires, 2006.

Piñera; José "Milton Friedman al Gral. Augusto Pinochet" en *Un legado de libertad Milton Friedman en Chile*, Fundación para el Progreso, Santiago, Chile, 2012.

Pistrak, Moisey; *Fundamentos de la escuela del trabajo*, Colectivo pedagógico Región Zamora, Madrid, 2016.

Plotkin, Mariano; *Mañana es san perón, propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Editorial de la Universidad del Tres de Febrero, Buenos Aires, 2007.

Poulantzas, Nicos; *Clases sociales y alianzas por el poder*, Zero Editores, México, 1973.

Poulantzas, Nicos; *Estado poder y socialismo*, Siglo XXI Editores, México 1979.

Poulantzas, Nicos; *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, Ed. Siglo XXI Editores, México, 30^a edición, 2007.

Puigross, Adriana; *Qué pasó en la educación Argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires, 2003.

Rebón, Julián; *Trabajando sin patrón. Las empresas recuperadas y la producción*, Instituto Gino Germani UBA, Buenos Aires, 2005.

Salene, Rosalie; *Fundamentos de la escuela del trabajo*, Colectivo Pedagógico Región Zamora, Madrid, 2016.

Saxe-Fernández, John y Delgado, Gian Carlo, *El imperialismo económico en México, las operaciones del Banco Mundial en nuestro país*, Arena, México, 2005.

Schorr, Martín; *¿Atrapados sin salida?: la crisis de la convertibilidad y las contradicciones en el bloque de poder económico*, FLACSO, Buenos Aires, 2001.

Sirvent, María Teresa; "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina", en Roberto Elisalde (comp); *Movimientos sociales y educación*, Buenos libros, Buenos Aires, 2008.

Thompson, E.P.; *Obras esenciales*. Crítica, Barcelona, 2002.

Thompson, E.P.; *Tradición, Revuelta y Conciencia de Clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, Crítica, 1984

Torres Carrill, Alfonso; *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*; Biblos, Buenos Aires, 2016.

Universidad de Misiones; *Responsabilidad empresarial en delitos de lesa humanidad, represión a trabajadores durante el terrorismo de Estado*, ed. Universitaria de la Universidad de Misiones, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Verbitsky, Horacio y Juan Pablo Bohoslavsky (ed.), *Cuentas Pendientes los cómplices económicos de la dictadura*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2013.

Artículos de revistas y periódicos

Águila, Gabriela, Garaño, Santiago y Scatizza, Pablo (coords.); *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina*, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2016.

Altimir, Oscar, Luis Beccaria, et. al.; “La distribución del ingreso en Argentina, 1974-2000”, en *Revista de la CEPAL*, NUM. 78, Naciones Unidas, Chile, 2002.

Astarita, Ronaldo; “Interpretaciones alternativas sobre el 20 de diciembre en Argentina”, en *Argumentos, revista de crítica social*, NUM. 1, Instituto de investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, 2002.

Brusilovsky, Silvia y Cabrera, Eugenia, “Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones”, en *Revista Convergencia*, NÚM 38, UAEM, 2005, México.

Brusilovsky, Silvia; “Educación popular en la escuela”, en *Revista Encuentro de Saberes*, año 4, NUM. 5, Buenos Aires, 2015.

Cámara Argentina de Comercio y Servicios; *Historia de la inflación argentina*, unidad de estudios y proyectos especiales, Buenos aires, 2018.

Cardelli, Jorge, “La dictadura militar en la educación” en *Revista Canto Maestro*, Confederación de Trabajadores de la Argentina, Buenos Aires.

Casas, Saúl; “Los movimientos sociales en la Argentina: de los noventa a la actualidad. Origen, desarrollo y perspectivas”, en *Revista teoría y praxis*, NUM. 27, Buenos Aires, 2015.

Cibils, Alan y Allami, Cecilia; “Desde la reforma de 1977 hasta la actualidad”, en *Realidad económica*, núm. 149, Argentina. 2010.

Colectivo Sin fin; “la pequeña revolución de Martínez de Hoz”, *Colecivo Sin Fin*, Argentina, 2016.

Cortázar, Julio, “*El lector y el escritor bajo las dictaduras de América Latina*”, *El País*, Año II, núm. 37, España, 25 de junio de 1978.

Delgado, Gian Carlo y Saxe-Fernández, John, “Banco Mundial y privatización de la educación pública”, en Saxe-Fernández, John y Delgado, Gian Carlo, *El imperialismo económico en México, las operaciones del Banco Mundial en nuestro país*, Arena, México, 2005.

Ecónomis, Martín Boerr; “Ranking yerbatero: playadito, molinos-puerta y Andresito, los ganadores de un primer semestre muy bueno”, *Periódico Ecónomis*, Argentina, 31 de julio del 2019.

Elisalde, Roberto; “Notas sobre la estrategia del capital y el trabajo en el campo educativo” en Raúl Mandrini (director); *Anuario del Instituto de estudios histórico sociales*, NUM. 22, 2007, Buenos Aires.

Elisalde. Roberto (comp.); *Encuentro de saberes*, NUM. 2, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

Flores Magón, Ricardo, “La Cadena de los Libres”, en *Periódico Regeneración*, México, 1910.

El Territorio; “General Urquiza, un pueblo que agoniza”, *Periódico El territorio*, Misiones, Argentina, domingo 16 de enero del 2016.

El Territorio; “*Advierten sobre la desaparición de los guaraníes por falta de tierras*”, *Periódico El Territorio*, Misiones, Argentina, 12 de septiembre del 2014.

Freyre, María; “El problema del desempleo en Argentina y el surgimiento de los planes de empleo y sostenimiento de ingresos en la agenda pública”, en *Revista de sociología e política*, vol. 22 NUM. 51, Universidad Federal do Paraná, 2014.

González Casanova, Pablo; “El Estado y la política” en Pablo González Casanova, *América Latina hoy*, México, Ed Siglo XXI, 1990.

Guarrido, Esperanza; "La pintura mural mexicana, su filosofía e intención didáctica", en *Colección de filosofía de la educación*, NUM.9, Universidad Politécnica Salesiana, 2009, Ecuador.

Huerta, Guadalupe, "El neoliberalismo y la conformación del Estado subsidiario", en *Revista Política y Cultura*, NUM. 24, UAM, México, 2005.

Iguazú Noticias; "Denuncian que alto Paraná Arauco quiere 70 mil hectáreas más en misiones", Portal Iguazú Noticias, 25 agosto 2016

Infobae ; "Martínez de Hoz, el funcionario que jugó un rol clave en la dictadura militar", *Infobae*, Buenos Aires, 16 de marzo de 2013.

Infobae; "Videla y su histórica explicación sobre los desaparecidos", *Infobae*, Buenos Aires, 17 de mayo del 2013.

Infobae, "Qué decían los diarios del 24 de marzo de 1976", *Infobae*, Buenos Aires, 24 de marzo del 2009.

Javier Ocampo López; "Paulo Freire y la pedagogía del oprimido", en *Revista historia de la educación latinoamericana*, NUM. 10, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia, 2008.

Juárez, José y Comboni, Sonia, "La constitución de 1917 y su influencia en la educación nacional contemporánea", en *Revista Argumentos*, año 29, NUM. 82, UAM, México, 2016.

Keifman, Saúl; "Auge y derrumbe de la convertibilidad argentina: lecciones para Ecuador", *En Revista Íconos de Ciencias Sociales*, 2004.

La Nación; "Desenmascarar a quienes armaron a la subversión", Periódico *La nación*, 12 de diciembre de 1976.

La Razón; "Las revelaciones sobre la penetración marxista causa onda impresión", *La Razón*, Buenos Aires, 5 de agosto de 1976.

Maldonado, Alma; "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", en *Perfiles educativos*, NUM. 87, Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la educación, UNAM, México 2000.

Maldonado, Stella; "Terrorismo de estado y movimiento obrero", en *Revista Canto Maestro*, NUM. 75, SUTEBA, Buenos Aires, 2006.

Marini, Ruy Mauro; “La cuestión del fascismo en América Latina”, en Pío García, Agustín Cueva, Ruy Mauro Marini y Theotino dos Santos; *Cuadernos políticos*, NUM. 18, Era, México, 1978..

Martins, Fernando Jospe; “Mst, pistrak y la escuela del trabajo”, en Martins, Fernando (2013), en Roberto Elisalde (comp.); *Encuentro de saberes*, NUM. 2, 2013, Buenos Aires

Mc Ginn, Noel; “Un proyecto de investigación y acción para la descentralización de sistemas educacionales en América Latina”, en *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, NUM. 101, Washington, 1987.

Messina, Graciela; “Descentralización Educativa bibliografía de consulta, en *Revista Iberoamericana de Educación*, NUM. 3, Organización de Estados Iberoamericanos, 1993.

Michi, Norma, “Una mirada sobre el movimiento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) y la educación”, en Roberto Elisalde y Marina Ampudia (Coords); *Movimientos sociales y educación*, buenos libros, Buenos Aires, 2005.

Millas, Jorge, “La concepción de la libertad-poder de Fiedrich von Hayek”, en *Araucaria, revista Iberoamericana de filosofía, política, humanidades y relaciones internacionales*, Vol. 1, NUM. 2, Universidad de Sevilla, España, 1999.

Ocampo López, Javier, “José Vasconcelos y la educación mexicana”, en *Revista Rhela*, vol. 7, México, 2005.

Ocampo López, Javier, “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, en *Revista historia de la educación latinoamericana*, NUM. 10, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia, 2008.

Orjuela, Luis; “Ideologías, tecnocracia y sociedad: implicaciones para América Latina”. En Guillermo Hoyos; *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*, CLACSO, Buenos Aires, 2007.

Parella, Cecilia y Castillo, Gabriel; “Experiencias de organizaciones sociales: La 29 de mayo de Moreno ‘una construcción político-social desde una perspectiva de clase: el Bachillerato Popular el Cañón’”, en *Revista Encuentro de Saberes*, año 2, NUM. 3, Buenos Aires, 2013.

Petras, James y Morris Morley; “Los ciclos políticos neoliberales: América Latina ‘se ajusta’ a la pobreza y a la riqueza en la era de los mercados libres” en John Saxe-Fernández; *Globalización: crítica a un paradigma*, Plaza y Janés, México, 1999.

Petrucceli, Ariel; “Repensar el 24 de marzo (apuntes para refrescar la memoria y entender la historia”, en *Revista de debate*, NUM. 3, Comisión de Formación Permanente de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén, Neuquén, 2006.

Portal Nueva Ciudad, “¿Qué son los CENS?”, *Portal Nueva Ciudad*, 19 de octubre de 2017, Buenos Aires.

Puigrós, Adriana; “Educación neoliberal y quiebre educativo”, en *Revista Nueva Sociedad*, NUM. 146, noviembre-diciembre 1996.

Retamozo, Martín; “El movimiento de los trabajadores desocupados en Argentina: cambios estructurales, subjetividad y acción colectiva en el orden neoliberal”, en *Revista Argumentos*, vol 19, NUM. 50, México, 2006.

Rubin, Abraham; “La autovalorización en Negri como respuesta a la subsunción real de la sociedad en el capital”, en *Revista Nómadas Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, NUM. 2, Vol. 22, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2009.

SUTEBA; “Educación y terrorismo de Estado”, *Periódico de la Secretaría de Derechos Humanos*, Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005

Saxe-Fernández, John; “Globalización, poder y educación pública”, en *Revista Economía y Sociedad*, vol.6, NUM. 15, Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica, 2001

Sosa, Samuel; “Otro mundo es posible: crítica al pensamiento neoliberal y su visión universalista y lineal de las relaciones internacionales y el sistema mundial” en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, UNAM, año LVII, 2014 enero-abril de 2012.

Svampa ,Maristella y Pereyra, Sebastian; “La política de los movimientos piqueteros”, en *Revista Nómadas*, NUM. 20, Universidad Central, Colombia.

Entrevistas

Entrevista personal realizada a Flavia Brizuela, militante del MTD y de Izquierda Latinoamericana, el mes de mayo de 2018 en la Ciudad de Buenos Aires.

Entrevista personal realizada al campesino “Camello”, miembro del MCL y trabajador agrícola, el mes de agosto del 2018 en la localidad de Montecarlo, Misiones, Argentina.

Entrevista personal realizada al campesino Antonio Benítez”, miembro del MCL y trabajador agrícola, el mes de agosto del 2018 en la localidad de Montecarlo, Misiones, Argentina.

Entrevista realizada al dirigente del MCL, MPL y secretario general de la CTA-A Misiones, Ruben Ortíz, el mes de septiembre del 2018, en la localidad de Montecarlo, Misiones, Argentina.

Entrevista realizada a Orlando Ortíz, habitante de Montecarlo, el mes de septiembre del 2018, en la localidad de Montecarlo, Misiones, Argentina.

Programas de radio

Campana Gustavo; *“24 de marzo de 1976: diarios y comunicados para domesticar a la población”*, *Radio cadena nacional*, Buenos Aires, 24 de marzo de 2016.

Participaciones académicas en el extranjero

“Trabajadores y situación socio-educativa en latinoamérica” en el *foro por la educación pública y popular desde abajo y desde el sur*, realizado el 16 de marzo de 2018 en Ushuaia, Tierra del Fuego. Organizado por RIOSAL-CTA A-SUTEF.