

# La educación y el trabajo en la Argentina

Debates, tensiones y rupturas



Martín Acri • Norberto Mancuso

Compiladores

# La educación y el trabajo en la Argentina

Debates, tensiones y rupturas

La educación y el trabajo en la Argentina: debates, tensiones y rupturas / Martín Acri  
... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Museo Archivo Raggio,  
2017.  
286 p. ; 21x15 cm.

ISBN

1.  
CDD

MUSEO ARCHIVO TECNO EDUCATIVO LORENZO RAGGIO

*Coordinador del Museo*

Fernando Piaggi

*Coordinador del Archivo*

Martín Acri

*Coordinación editorial*

Silvia Urich

*Corrección*

Anabel Perassi y Paula Iglesias en el marco de la Pasantía de la Práctica Profesional  
en Instituciones Públicas u ONG de la Carrera de Edición (FFyL-UBA)

*Armado y texto de contratapa*

Luisa Fernanda Espinel Díaz, en el marco de la Pasantía de la Práctica Profesional  
en Instituciones Públicas u ONG de la Carrera de Edición (FFyL-UBA)

*Diseño de isologotipo de Editorial Museo Archivo Raggio*

Analia Mariposa Batallán, TCP, Escuelas Técnicas Raggio

© Museo Archivo Tecno Educativo Lorenzo Raggio, 2017 / Editorial Museo Archivo Raggio

Av. del Libertador 8651 · Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel. 4701-1791 · [museoescolaraggio@yahoo.com.ar](mailto:museoescolaraggio@yahoo.com.ar)

ISBN

Todos los derechos reservados

Hecho el depósito que prevé la ley 11.723

Impreso en Argentina

# La educación y el trabajo en la Argentina: debates, tensiones y rupturas

Prefacio	7
Maleducados. La educación de la niñez entre capital y trabajo <i>Paula Nurit Shabel</i>	17
La educación técnico-profesional en Latinoamérica: las primeras ideas y experiencias en Argentina, Brasil y México (1857-1945) <i>Martín Acri</i>	41
La educación patriótica: un nuevo catecismo para las masas (1900-1913) <i>Eduardo Daniel Ojeda</i>	71
Educación para el trabajo en las Escuelas de Artes y Oficios de la Ciudad de Buenos Aires. Institucionalización y unificación de la educación técnica durante el primer peronismo (1944-1952) <i>Sebastián Mauro</i>	97

Las transformaciones en el sistema educativo y su relación con la expansión y diversificación de la educación posprimaria durante el primer peronismo (1945-1955)	123
<i>Karen Elizabeth Catelotti</i>	
La educación técnica argentina: notas sobre sus orígenes e interpretaciones (1945-1983)	147
<i>Martín Acri y Juan Martín Beylis</i>	
Trabajo y globalización en el mundo laboral contemporáneo	167
<i>Norberto Mancuso</i>	

## Prefacio

El presente libro comprende una serie de trabajos sobre la relación entre el capital, el trabajo y la educación, a nivel nacional y continental. Esta relación engloba el desarrollo y el control de los procesos de trabajo y los dispositivos de educación escolar (primaria y media-técnica) que el capital históricamente ha generado en los países centrales y periféricos, desde mediados del siglo XIX, con la finalidad de controlar las actividades de elaboración de valor y la reproducción de la desigualdad social: la permanente subordinación de todas las condiciones de trabajo y vida a las exigencias del capital.

Los siete estudios aquí presentados son resultado de una serie de investigaciones que los autores han realizado a lo largo de los últimos años con la finalidad de problematizar aquellas visiones o estudios no integrales que, en muchos casos, recorren de manera cronológica hechos considerados como íconos en la historia de la educación y el trabajo en la Argentina y Latinoamérica. En este sentido, y a diferencia de trabajos anteriores, no partimos del análisis de personajes o referentes sobresalientes, ni del estudio de los procesos de industrialización por sustitución de importaciones y/o modernización económico-social desde las primeras décadas del siglo XX. Estas perspectivas de análisis no dejan de ser legítimas como formas de abordaje, pero carecen, en muchos casos, de una concepción problematizadora global sobre la temática. Nos referimos a un amplio

proceso histórico que toma como desarrollo la historia de la educación técnica nacional y regional, los cambios en los procesos de trabajo y la consecuente formación de la mano de obra, en relación directa con los esfuerzos industrialistas y los avances y retrocesos de las diversas políticas que los Estados nacionales llevaron adelante. Desde esta perspectiva amplia, nos remitimos a indagar sobre las dificultades surgidas en el diseño y definición de un modelo industrial tributario de los intereses del capital y su incesante búsqueda por controlar los procesos de trabajo y las formaciones globales específicas de organización y producción capitalista.

Por tal motivo, la presente compilación comprende una serie de investigaciones que intentan dar cuenta de estos pormenores, contribuyendo a despejar algunas incógnitas, elaborando nuevas lecturas y estudios bajo la perspectiva de la historia social de la educación. Interpelan críticamente el pasado y repiensen la historia, al tiempo que indagan en las problemáticas del presente y se plantean un devenir sin falsos neutralismos academicistas ni progresos evolutivos ineluctables, para constituirse en una síntesis de las distintas miradas acerca del campo de la educación nacional y regional, el tratamiento educativo de la niñez, el trabajo, la educación técnica, las propuestas de desarrollo industrial nacional y latinoamericana, y los cambios contemporáneos —capitalistas— de los procesos de trabajo y organización social. Es decir, estos trabajos se constituyen en un nuevo soporte historiográfico sobre la historia de la relación entre educación, trabajo y capital en países como la Argentina, Brasil y México. Al tiempo, contextualizan la historia de la industrialización nacional y los cambios en los procesos productivos y educativos cristalizados en programas escolares específicos que nos permiten verificar los cambios surgidos en la composición industrial de buena parte de los países de la región, la diversificación de la producción de bienes industriales y la complejización de las relaciones interindustriales.

En tal sentido, el primer estudio realiza un recorrido histórico sobre la variedad de experiencias político-pedagógicas propuestas y aplicadas por el capital y el trabajo en torno a la niñez. Dicha selección resulta significativa dado que ellas surgen en contextos de configuración de un nuevo mundo, lo que resalta la pregunta por el lugar de los sujetos que componen ese nuevo mundo, lo que a su vez, en este caso, direcciona la reflexión hacia las concepciones de niñez que subyacen a cada proyecto social. A pesar de sus diferencias, resulta claro que en ninguno de los casos la educación se planteó solo como un reflejo de la sociedad



que se estaba forjando, sino como parte fundamental de la maquinaria necesaria para construirla. En este sentido, el estudio afirma que para ambos proyectos la escuela fue la institución fundamental para la niñez. En los dos casos se pensó en una institución unitaria que pudiera contener a todos. El socialismo propuso un ingreso universal y, en el caso del capital, se planteaba una diferencia de escuelas por clases. Pero los dos fueron proyectos hegemónicos contextualizados en aparatos estatales que proyectaban una educación hacia el conjunto de la población. Si bien es cierto que en el caso inglés la burguesía tomó rápidamente el control y logró llevar adelante su proyecto, en el Estado Soviético, este siguió en disputa en los años de la guerra civil e incluso el estalinismo no universalizó muchas de sus políticas. No obstante, en ambos la educación de la niñez fue una política de Estado. En América Latina, y particularmente en la Argentina, el sistema educativo se forjó en la disciplina y el control de las infancias y las familias obreras (inmigrantes, indígenas, etc.) pero, en la permanente disputa entre capital y trabajo, esto se resignificó —y se sigue resignificando— en cada manifestación docente y en cada práctica pedagógica emancipadora realizada en las aulas.

El segundo trabajo analiza las ideas sobre la educación técnico-profesional que fueron impulsadas en Latinoamérica desde el siglo XIX por los más destacados impulsores y defensores de la educación nacional y continental. Un crecimiento como propuesta educativa asociada a los proyectos de desarrollo económico, político y social de los distintos países de la región. Las relaciones neocoloniales que los países centrales, sobre todo Inglaterra y los EE.UU., impulsieron desde las primeras décadas del siglo XIX, en muchos casos condujeron al crecimiento de otras experiencias educativas que terminaron predominando sobre la educación técnico-profesional. La modalidad de enseñanza-aprendizaje sufrió cambios según los vaivenes del desarrollo capitalista regional: avances económico-productivos, tecnológicos y sociales. Estos cambios fueron impuestos y planificados verticalmente por nuestras clases dominantes, que desde un principio fueron más proclives a proyectos de desarrollo entrelazados con los intereses de los capitales extranjeros que a promover un desarrollo autónomo relativo según las particularidades de la urbanización e industrialización como países agrarios dependientes. Dichas experiencias educativas, además, no fueron acompañadas con proyectos de capacitación permanente de sus cuerpos docentes, disposición de los recursos básicos para acompañar pedagógicamente los cambios o, sobre todo, promover la formación técnico-profesional de miles de

estudiantes más allá de la necesidad capitalista de capacitar a su mano de obra para el trabajo como lo requerían las nuevas modalidades técnicas de producción. Especialmente en países como Argentina, Brasil y México, se dieron una serie de políticas gubernamentales adoptadas por recomendaciones internacionales que consideraban la educación como un importante factor para el desarrollo económico, fuertemente relacionado con las doctrinas económicas y sociales imperantes. Las orientaciones curriculares y las lógicas formativas de este tipo de educación comenzaron a direccionarse con la finalidad de formar estudiantes vinculados de manera directa con las necesidades del capital: orientaciones institucionales e impulso de acciones específicas en posiciones y ramas de las actividades más modernas del sector productivo y los servicios.

Así que, durante el desarrollo de los procesos de sustitución de importaciones y diversificación de las matrices productivas, desde la década de 1930, en estos tres países comenzaron a reorganizarse y expandirse experiencias de educación técnico-profesional en relación directa con los proyectos de industrialización y transformación que, más tarde, propulsaron el Peronismo, el Cardenismo y el Varguismo. La industrialización sustitutiva de importaciones fue apoyada fuertemente por una alianza policlasista entre el Estado, la burguesía local y la clase trabajadora nacional, en relación ambigua con el capital extranjero y un marcado discurso nacionalista y antiimperialista. Estos proyectos políticos impulsaron, a su vez, una considerable ampliación de ciudadanía y derechos sociales y laborales, el crecimiento de un mercado interno diversificado y un paulatino desplazamiento de las clases terratenientes del eje de la política y la economía para dejar lugar a las burguesías nacionales industriales, la utilización de plantas industriales ya existentes, la diversificación de la producción y la importación de algunos bienes de capital norteamericanos o europeos. Las experiencias de educación técnico-profesional, mientras tanto, no modificaron los aspectos laborales, económicos o sociales de estas naciones, aunque redundaron en un crecimiento importante y una considerable actualización curricular en la formación de su población estudiantil gracias a las políticas públicas desarrolladas.

En tercer término, se abordan las distintas formas en que el Estado argentino, en su vertiente educadora, ejerció el poder, haciendo y deshaciendo, destruyendo y construyendo subjetividades, marcando, estigmatizando y disciplinando los cuerpos, y en particular cómo se concibió desde el Estado la “obra misionera” que el docente debía llevar a cabo. Sobre todo a partir de la imposición de la

formación de una legión de “maestros patrioterros”, la redacción de determinados textos escolares y la intervención pedagógica y política en la proliferación de una diversa y compleja liturgia escolar, como instrumentos cuyo objetivo final y fundamental fue formar ciudadanos homogéneos y sometidos a los valores y utilidades necesarias para la reproducción del orden social imperante. Se desarrolló una serie de políticas educativas donde confluyeron las corrientes de pensamiento educativo argentino bajo los ideales del *normal-positivismo*, el *evolucionismo spenceriano* y/o *darwinismo social*, y el higienismo, con un fuerte sentido autoritario, represivo y discriminatorio que se impuso sobre la escuela en nuestro país debido al alto grado de violencia simbólica con que se realizó esa operación de tono hegemónico. No es novedoso que se intentó, desde la escuela primaria, y en gran medida se logró, transformar una multitud heterogénea de individuos en una masa homogénea, una “personalidad colectiva” que encarnara en una ficción identitaria fundada en emociones y sentimientos prolijamente estimulados que contribuyeron en la invención de la argentinidad y en el relato mítico de una unívoca historia compartida.

El cuarto trabajo desarrolla un acercamiento a la educación para el trabajo y su institucionalización durante el peronismo, mediante el establecimiento de nuevas hipótesis e interrogantes para seguir desarrollando futuros trabajos, que permiten al autor reconstruir en qué contexto la educación técnico-profesional alcanzó la órbita estatal. En tal sentido, y a partir del estudio de caso de las Escuelas Raggio, logra observar cómo una Escuela de Artes y Oficios que no dependía directamente de la Dirección General de Educación Técnica (DGET) tuvo reformas en sus planes de estudio en consonancia con este organismo y con los cambios de orientación pedagógica que se realizaron durante el periodo. Todas estas cuestiones le permiten afirmar a su autor que fueron las necesidades económicas de la industria sustitutiva las que requirieron mano de obra calificada y disciplinada para ocupar mandos medios, lo que impulsó la educación técnica y, en un segundo plano, el reclamo de la clase trabajadora al Estado y las necesidades de la industria argentina en franco proceso de expansión. Así, el proceso de organización e institucionalización de la educación técnico-profesional estuvo vinculado con el desarrollo del capitalismo en el país y la necesidad de una mano de obra mejor calificada y más disciplinada para emplear en la industria que ampliaba y mejoraba su producción. Esta situación se desarrolló en un contexto social donde la clase obrera aumentó sus reclamos económicos y

avanzó sobre el Estado. En consecuencia, durante el peronismo y su proyecto de capitalismo con justicia social, desarrollo autónomo e industrialista, fue cuando cobró importancia la clase trabajadora y se impulsó desde el Estado el desarrollo de modalidades de enseñanza vinculadas con el trabajo productivo. Fue una real democratización de los saberes que permitió a una parte de la clase obrera acceder a un ascenso social. Los jóvenes dejaron de formarse en las fábricas, lo que implicó alejar a menores de edad de ciertos riesgos laborales comunes, como la higiene, la seguridad, la protección dentro de la fábrica. Si bien los sindicatos perdieron el control ideológico de los jóvenes trabajadores hegemonizado ahora por el Estado, la enseñanza cumplió una función radical como transmisora de una ideología nacionalista, contraria a las que circunscribían a la nación como parte del concierto de naciones divididas en clases sociales en permanente conflicto.

En quinto lugar, los autores realizan un recorrido sobre las investigaciones historiográficas y sociológicas que han abordado la historia de la educación técnica en la Argentina, también denominada educación técnico-profesional, durante el periodo comprendido entre 1945 y 1983. Esta modalidad educativa actuó sobre realidades y estructuras que la precedieron y la condicionaron ampliamente. Las ilusiones de que una educación uniforme es un factor de homogeneización de los sujetos niegan precisamente que exista una estructuración previa de la sociedad que constriñe y condiciona el desarrollo material y cultural de los sujetos. En todo caso, si bien la oferta educativa plural no puede modificarla, bajo ciertas condiciones se pueden generar mayores posibilidades de integración dentro de la complejidad que supone la realidad social. De hecho, los avances, estancamientos y retrocesos que se produjeron en torno a la participación de los distintos estratos sociales en el sistema educativo están en relación directa con la estructura de poder, con las condiciones económicas subyacentes y con las orientaciones ideológicas de los grupos dominantes en cada periodo analizado. Por lo tanto, se analiza el contenido real de la educación y no la existencia de una oferta diversificada u uniforme, que solo contempla determinados intereses sectoriales. Para los autores, la educación técnica no se formó a partir de una experiencia social propia, sino a partir de decisiones gubernamentales que la consideraron un importante factor del desarrollo económico nacional. Las orientaciones curriculares y las lógicas formativas de este tipo de modalidad educativa comenzaron a orientarse hacia el objetivo de formar a estudiantes de manera directamente relacionada con las necesidades económicas y productivas.

De hecho, desde la década de 1930, con el desarrollo de los procesos de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), comenzó un proceso de diversificación de la matriz productiva que potenció las experiencias de educación técnico-profesional en relación directa con el proyecto de industrialización que propulsó luego el peronismo. Asimismo, tales experiencias de educación técnico-profesional no modificaron los aspectos laborales, económicos o sociales de la Argentina, pero redundaron en un crecimiento importante y una considerable actualización curricular de la formación estudiantil, gracias a las acciones estatales, y la real posibilidad de incorporación de miles de jóvenes y adultos como trabajadores y aprendices en las distintas ramas productivas. Sin embargo, tras el proceso desarrollista de los años 60 y 70, la redefinición unilateral de la relación entre el capital y el trabajo, luego del golpe cívico-militar del 24 de marzo de 1976, posibilitó una revancha oligárquica —clasista— hacia la clase trabajadora, con el inmediato deterioro de sus condiciones de trabajo, salariales y de vida. Perdieron los derechos constitucionales y laborales más elementales, conquistados tras décadas de lucha. Las nuevas condiciones de dominación permitieron la acelerada caída del salario real y una creciente dispersión de este entre las distintas categorías de los asalariados y las diferentes actividades económicas. Se intervinieron los sindicatos, se suprimieron las convenciones colectivas de salarios y el derecho a huelga y reunión. Al tiempo, el despido, el secuestro y la desaparición de personas fueron la moneda de cambio de la dictadura y la clase dominante argentina. Fue esta una revolución conservadora que generó los mecanismos de consenso en todos los órdenes de la vida cotidiana a fin de legitimar las nuevas reglas de juego y alcanzar la plena hegemonía. La educación en general y la enseñanza técnico-profesional en particular no fueron ajenas a los cambios propuestos: desindustrialización del país y desarrollo de un modelo de acumulación capitalista sobre la base del capital financiero, especulativo, impuesto durante varias décadas siguientes.

Por otro lado, en el sexto trabajo, la autora analiza los cambios educativos operados durante el peronismo (1946-55), dando cuenta de la expansión cuantitativa del acceso a la educación posprimaria y la apertura de nuevos canales de formación como los elementos claves que evidencian estos cambios, así como las innumerables controversias suscitadas. La creación de nuevas instituciones educativas y modalidades orientadas a la formación técnica significó la gestación de una oferta educativa formal basada en el apoyo social obrero y la burguesía

industrial, sectores en plena expansión gracias al modelo económico sustitutivo. En este sentido, la formación en y para el trabajo, ofrecida y organizada desde el Estado, constituyó uno de los elementos más innovadores y trascendentes, así como una de las iniciativas más controvertidas. El proyecto educativo del peronismo fue una amalgama entre demandas sociales, intereses económicos y la necesidad de construcción de poder por parte del sector político al frente del Estado. Un fenómeno principalmente urbano, ligado al propio desarrollo industrial y a las demandas de mano de obra calificada del sector, siendo las ciudades con una población asalariada mayoritaria con intenciones de movilidad social el lugar predilecto por el Estado para el establecimiento de nuevos centros educativos. Esta decisión, sin duda, no fue azarosa, sino que se llevó adelante en pos de objetivos claros: generar consenso social en torno al proyecto político, aumentar sus bases de apoyo y responder a las aspiraciones de ascenso social como producto de la democratización del “bienestar”, entendiendo esta democratización en relación con campo educativo como el resultado de la expansión del consumo, el empleo y la generalización de una mejor calidad de vida. Esto posibilitó que un gran número de familias comenzara a contar con los recursos necesarios para que sus hijos pudieran acceder a la educación posprimaria, con la garantía por parte del Estado de que ese acceso fuera efectivo. El proyecto, además, colisionó con los intereses de la burguesía tradicional, que no veía con buenos ojos la masificación de la educación posprimaria, hasta entonces circunscripta a un escaso número de personas, casi exclusivamente pertenecientes a la élite. Sin dudas, esto no implicó un cambio en la estructura social, pero sí una atenuación de la percepción de las diferencias sociales por parte de los que hasta ese momento permanecían marginados del nivel secundario y, a raíz de los cambios educativos, se insertaron en él.

En séptimo lugar, se abordan críticamente las características que ha adoptado la realidad del mundo laboral contemporáneo a nivel mundial. Términos como *globalización*, *mundialización* o *transnacionalización* de la economía atraen la mirada de no pocos teóricos, quienes han intentado contextualizar los alcances e impactos reales de un fenómeno que convive con nosotros, resignificando la actual etapa de desarrollo del capitalismo del siglo XXI. Se trata de un presente donde los trabajadores, sus organizaciones de lucha, sus reivindicaciones históricas e incluso sus “ficciones existenciales” están siendo amenazadas, inmovilizadas y condenadas en espacios sociales y laborales contemporáneos anacrónicos y

asistemáticos a sus intereses de clase; no obstante, siguen aferrados a ellos, pese a seguir siendo explotados en función de un sistema que ya no los necesita, pero que les otorga el nostálgico deseo de “pertenecer”.

El futuro se organiza en nuestra ausencia, destaca el autor, y surge una edad contemporánea que no nos es sincrónica, en el seno de un sistema que se desintegra. La ferocidad capitalista siempre ha existido y sus límites fueron la necesidad de preservar la reproducción de ese hombre explotado. Hoy, estos límites, peligrosamente, se borran: la supervivencia de la humanidad (y la del planeta) nunca estuvieron tan amenazadas. Las vidas de esos explotados han perdido utilidad pública y sólo sobreviven —aún— en una economía que se ha vuelto autónoma y trasnacional (economía de mercado) y que, cada vez menos, los reclama para la obtención “prostibularia” de sus ganancias. El descubrimiento es aterrador: por primera vez su valor económico y vital real es colocado por debajo del valor de las tecnologías. Tecnologías, por lo demás, disruptivas, innovadoras y omnipresentes. Una “civilización” depredadora que es ajena a los explotados, que los escarnecía y rechazaba, colocándolos en los “no-lugares” y que, cuando no puede destruirlos, los resignifica para neutralizarlos y colocarlos al servicio del consumo contemporáneo.

La investigación revela cómo este “tsunami globalizador” fractura y diluye gradualmente toda diversidad cultural, toda resistencia y todo sentido existencial del *homo laborator*. El espacio sagrado del hombre precolombino, devastado por la humillación y la violencia de la conquista, parece tener su correlato en el hombre contemporáneo. No son hombres barbudos ni bajan de extrañas *Naos*. Los nuevos usurpadores desembarcan en los viejos espacios con un nuevo evangelio: un “pensamiento único” mundializado. Saqueadores de guantes blancos, invisibles, innominados, prometen un Armagedón a escala mundial, un genocidio llave en mano. El vergonzoso cuadro de miles de asalariados hambreados, la precarización laboral y el casi nulo acceso a los sistemas de salud y educación, que harían a un humano más humano, no consigue sostener siquiera a sus esclavos en condiciones de supervivencia. Asistimos, en cambio, a una falacia descomunal: ¡Un mundo ha desaparecido bajo nuestros pies! ¡El mundo del trabajador asalariado! Las relaciones de dependencia en todas sus formas... El empleo, constituido por siglos como el cimiento de la civilización occidental, ha sido bastardeado en todos sus términos mediante políticas artificiales que lo transformaron en una entidad cuasi anacrónica.

Millones de vidas devastadas en el silencio del anonimato y de las cuales casi nadie recuerda son arrojadas a los márgenes de un destino ominoso. Un mundo ha desaparecido bajo sus pies. Un mundo que basaba sus condiciones en la realidad de la producción y el trabajo se ha hundido y cuasi desaparecido en una pesadilla visceral. Una mutación, y no una simple crisis (una más del capitalismo contemporáneo), donde el “derecho a la vida” pasa por el “derecho a trabajar”, sin el cual el sistema social y económico se vuelve una vasta empresa homicida: miles de trabajos virtuales, miles de excluidos... miles de vidas zamarreadas y empujadas a la periferia de una sociedad en franco retroceso. De la explotación a la exclusión (en democracia) y desde allí a la eliminación (en un viraje hacia el paleocapitalismo): ¿Es esto lo que nos espera? ¿Cuáles son sus opciones vitales? Quizás la resignación, la vergüenza, la invisibilización de estos hombres en los márgenes de lo tolerable por el *establishment*. Por esto, la pregunta sigue vigente: ¿Es acaso necesario “merecer” el derecho a vivir? ¿Seguir siendo “útiles”, como sinónimo de rentabilidad? O simplemente, es necesario organizarse y revelarse para no morir, y así poder vivir. Una vuelta a las luchas, a las reivindicaciones de identidad de una clase trabajadora que no ha renunciado aún a sus valores más preciados: la dignidad del trabajo y su pertenencia a un mundo que colectivice, definitivamente, el sentido de la solidaridad de clase y el significado que lo hace humano: sus luchas y reivindicaciones en este momento de la historia, que solamente él determina y del que es directamente responsable.

*Los compiladores, noviembre de 2016*



## Maleducados.

### La educación de la niñez entre capital y trabajo

*Paula Nurit Shabel*

#### Introducción

El desarrollo del sistema capitalista ha colocado la lógica de la vida material y simbólica en una lucha antitética entre el capital y el trabajo<sup>1</sup>. Desde esta concepción basamos el siguiente análisis de la niñez, o mejor dicho, las niñeces proletarias, que se han pensado desde diversos proyectos político-pedagógicos de uno y otro lado en una disputa por la definición de esta etapa de la vida. En concomitancia con el debate intrínseco que lleva aparejado la dupla capital-trabajo, “la pregunta por la infancia interroga acerca de las formas de reproducción humana de una sociedad”<sup>2</sup> y, por lo tanto, indagar la política pedagógica dirigida hacia la niñez obrera es indagar sobre los cimientos de los diversos proyectos de sociedad y sus imágenes de futuro.

La educación es, a su vez, una puerta de entrada privilegiada para los estudios de infancia por los registros escritos que generalmente produce, cierta sistematicidad en los proyectos que presenta (que por supuesto es variable) y la necesaria caracterización que hace de los sujetos-niños/as explícita o implícitamente. Asimismo, podemos considerar “lo educativo como intersección de intereses entre

1 Marx, Carlos (2012). *El Capital*. Libro I. México DF, Siglo XXI.

2 Carli, Sandra (2011). *La memoria de la infancia*. Buenos Aires, Paidós, p. 9.

el capital y el trabajo”<sup>3</sup>, lo que explica la cantidad de proyectos pedagógicos que surgieron de uno y otro lado en contextos históricos de institución de uno por sobre el otro y la ferocidad con la que se debatieron dentro y fuera de las instituciones políticas.

Recuperando las herramientas que el campo de la historia de la infancia ha desarrollado en estos últimos años<sup>4</sup>, desentramamos, por un lado, el proyecto educativo del capitalismo inglés dirigido a los/as niños/as obreros/as en los albores del desarrollo industrial, entre 1830 y 1860 aproximadamente. Nos referimos aquí, específicamente, a las escuelas que abrió el Estado Nacional británico dentro del propio espacio fabril donde trabajaban los/as niños/as, que no fueron las únicas existentes en el circuito oficial, pero que nos permiten ubicar crudamente el lugar de la infancia proletaria en el naciente orden social. Para estudiarlo, utilizamos los capítulos VIII y XIII del primer tomo del libro *El Capital*, de Marx<sup>5</sup>, publicado originalmente en 1867. Si bien la obra completa no se dedica a estudiar particularmente las problemáticas pedagógicas, estas secciones describen los debates y las condiciones formativas de la época de manera excepcional. Lo acompañan textos contemporáneos de Elisalde<sup>6</sup>, Dal Ri<sup>7</sup> y Donald<sup>8</sup>, que sí se dedican en especial a estos temas.

En segundo lugar, analizamos los sentidos que tuvo la niñez en una experiencia desarrollada en los orígenes de la Revolución Rusa, en tanto proyecto político del proletariado. En este contexto, opuesto al anterior, ubicamos la práctica pedagógica de la escuela-comuna llevada adelante por el maestro y funcionario estatal Mosley Pistrak (1888-1937), que puso en práctica un nuevo modelo escolar acorde a los ideales del socialismo triunfante, donde la niñez era fundamental para el sostenimiento y profundización del proceso revolucionario. Para analizar este caso utilizaremos, principalmente, el propio libro de Pistrak

3 Elisalde, Roberto (2016). *El mundo del trabajo en la Argentina (1935-1955)*. Buenos Aires, Ed. Buenos Libros, p. 8.

4 Carli, Sandra (2011). Óp. cit.

5 Marx, Carlos (2012). Óp. cit.

6 Elisalde, Roberto (2007). “Notas sobre las estrategias del capital y el trabajo en el campo educativo: Control, disciplina y educación alternativa”. En *Anuario IEHS*, N.º 22. Buenos Aires, pp. 423-444. Y Elisalde, Roberto (2016). *El mundo del trabajo en la Argentina (1935-1955)*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros, 2016.

7 Dal Ri, Neusa (2008). *Educación democrática y trabajo asociado en el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y las empresas de autogestión*. San Pablo: Fapeesp.

8 Donald, James (1995). “Faros del futuro”. En Larrosa J., *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.

*Fundamentos de la escuela del trabajo*<sup>9</sup>, originalmente publicado en 1924 y recuperado en América Latina a fines del siglo XX por corrientes pedagógicas de Brasil. Para acompañar la fuente tomaremos también la introducción al libro de la edición del 2000 escrita por Caldart<sup>10</sup> y el estudio introductorio de L. C. Freitas en la edición del libro del 2009<sup>11</sup>, ambos intelectuales de la educación contemporáneos en la América portuguesa<sup>12</sup>.

Por último, haremos una recomposición del debate en su versión latinoamericana y, particularmente, en la Argentina de fines de siglo XIX, donde la educación de los niños de la clase obrera fue fuertemente disputada por proyectos propios de los trabajadores y otros provenientes de diversos sectores de la oligarquía terrateniente más o menos cercanos a la iglesia católica. Utilizaremos aquí la base construida por historiadores de la educación del período<sup>13</sup> para hacerla dialogar con las contribuciones que la antropología ha hecho en el estudio de las niñeces<sup>14</sup> y aportar así una nueva línea de análisis en el campo.

Los textos utilizados en la investigación analizan las acciones estatales para con los/as niños/as y no aquello que estos sujetos decían y sentían sobre su práctica pedagógica dado que “las políticas referidas a la niñez denuncian la calidad de la sociedad y sus posibilidades prospectivas”<sup>15</sup>. Tanto el capital como el trabajo adquieren más nitidez como proyectos de sociedad a la luz del estudio de sus niñeces. Vale aclarar, sin embargo, que ni el capital ni el trabajo son todos homogéneos cuando se trata de educación o niñez y por eso subrayamos el hecho de

9 Pistrak, Mosley (2000). *Fundamentos de la escuela del trabajo*. San Pablo: Expressão popular.

10 Caldart, Roseli, Salette (2000). “Presentación”. En Pistrak, Mosley, óp. cit.

11 Freitas, Luiz Carlos (2009). *A Luta por uma pedagogia do meio: Revistando o conceito*. San Pablo: Expressão popular.

12 Todas las citas textuales que han sido tomadas de estas tres obras son una traducción del portugués hecha por la autora para este artículo.

13 Puiggrós, Adriana (1994). *Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana*. San Pablo: Cortez Ed. Y Carli, Sandra (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

14 Szulc, Andrea (2006). “Antropología y Niñez: De la omisión a las culturas infantiles”. En Wilde y Schamber (Comp.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB. Villalta, Carla (2014). *Los debates sobre la protección de la infancia. La creación de problemas sociales y de dispositivos de intervención*, CLACSO. Scarfó, Gabriela (2010). “Tensiones en torno a la relación entre niños, jóvenes adolescentes y trabajo. Un estudio antropológico en el seno de dos movimientos sociales”. *Revista Margen*, 57, pp. 1-11.

15 Puiggrós (2012). En Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 11.

que solo presentamos aquí una tendencia educativa del capital para con la niñez obrera desarrollada en los espacios industriales y una expresión muy particular del mundo del trabajo para el mismo sector social. A su vez, no pretendemos en esta investigación ser exhaustivos en el análisis de los diversos proyectos, sino concentrarnos en sus procesos de gestación y algunas características que nos ayuden a pensar la infancia en cada momento<sup>16</sup>.

Esta es una de las muchas ventanas posibles que construimos para mirar al pasado con intenciones de futuro<sup>17</sup>, recuperando lo hecho en la historia de la formación de la infancia para pensar nuestras prácticas y políticas pedagógicas del presente en la búsqueda de un proyecto radicalmente democrático en términos intergeneracionales.

## La niñez en el capitalismo

Tal como desarrolla Marx en *El Capital*, la niñez proletaria fue un engranaje fundamental en la Revolución Industrial y, por ello, era considerada, antes que nada, mano de obra: “La maquinaria, al lanzar al mercado de trabajo a todos los individuos de la familia obrera, distribuye entre toda su familia el valor de la fuerza de trabajo de su jefe. Lo que hace, por tanto, es depreciar la fuerza de trabajo del individuo”<sup>18</sup> y así abaratarla. En este sentido, el capital no produjo en un primer momento proyectos educativos para esta población que se formaba en la disciplina del trabajo fabril para el que no necesitaba calificación alguna: “el hecho terrible de que una gran parte de los niños ocupados en las fábricas y manufacturas modernas, encadenados desde la edad más tierna a las manipulaciones más simples, sean explotados a lo largo de años sin que se les enseñe un trabajo cualquiera, gracias al cual podrían ser útiles aunque fuere en la misma manufactura o fábrica”<sup>19</sup>. No había una concepción de infancia en tanto educando o sujeto cognoscente, sino solamente trabajadora.

---

16 Además, este recorrido es una reflexión en el marco de una tesis doctoral en antropología, por lo que asumimos los riesgos del diálogo interdisciplinar.

17 Benjamin, Walter (2007). *Tesis de filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.

18 Marx, Carlos (2012). Óp. cit., p. 324.

19 Ibídem, p. 405.

De hecho, parte de la estrategia del capital se trató justamente de negarles a los trabajadores sus saberes y hasta su capacidad de aprendizaje rompiendo las prácticas pedagógicas desarrolladas por la propia clase en torno a los oficios industriales. Tal como describe Dal Ri en sus investigaciones sobre la temática, esta educación “tenía un carácter teórico-práctico y se encontraba ligado al *control operario*”<sup>20</sup> que fue luego apropiado por los dueños de los medios de producción. Esto quiere decir que en el sistema capitalista los obreros fueron separados del producto final de su trabajo (alienación), pero también fueron cada vez más separados del saber construido alrededor de esa producción, como estrategia de subsunción del trabajo al capital.

Sin embargo, ya en el siglo XVIII ciertos sectores de la burguesía influenciados por los idearios ilustrados del pasado por una moralidad religiosa llamaron la atención sobre la necesidad de educar a los/as niños/as obreros que se asentaban por primera vez en la ciudad. Estos sectores llevaron adelante dicho proyecto a partir de sociedades de beneficencia y diversos espacios privados generando estrategias pedagógicas que marcaron una época, pero no perduraron (como es el caso de la enseñanza mutua o llamado método lancasteriano que describe Gadotti<sup>21</sup>). Estos proyectos se esparcieron por las principales ciudades inglesas, aunque siempre en forma inorgánica y apoyada en individualidades coyunturales. Por su parte, la iglesia católica sostenía ciertas iniciativas educativas con objetivos de adoctrinamiento religioso.

Pero fue recién con el desarrollo de las propias necesidades industriales, acompañadas del incremento de la agitación social producida por el ludismo, el cartismo y otros grupos de obreros organizados, que el Estado inglés decidió intervenir directamente en la educación de los/as niños/as a través del otorgamiento de fondos a las escuelas de caridad que ya estaban en funcionamiento, la apertura de nuevos espacios de formación y un sistema de inspección que debía garantizar el cumplimiento de la tarea. En un escenario de duros enfrentamientos entre capital y trabajo, el Estado burgués se movilizó para garantizar las condiciones de reproducción del sistema adentrándose en espacios donde hasta el momento no había accionado: “De este modo el proceso regulatorio extendió su disciplinamiento no solamente a ámbitos productivos, como las fábricas, sino

20 Dal Ri, Neusa (2008). Óp. cit., p. 137.

21 Gadotti, Moacir (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Iztapalapa: Siglo XXI.

también a instituciones como las escuelas”<sup>22</sup>. Surgieron así distintos tipos de escuelas obreras, de las que solo investigaremos aquellas que funcionaban dentro del lugar de trabajo de estos/as obreros/as, o sea, la fábrica.

La educación fue entonces considerada por muchos un “baluarte contra el caos social”<sup>23</sup>, a partir de lo que podemos inferir que las clases dirigentes de la Inglaterra de la época pensaron en la niñez obrera en dos sentidos: como peligrosa, en tanto proletaria, pero maleable en tanto infancia posible de ser controlada a tiempo para funcionar en un futuro como mano de obra obediente. La peligrosidad se deduce de una pertenencia de clase, dado que todos los obreros eran potenciales enemigos del orden, sobre todo en las décadas de 1930 y 1940, cuando explotaron las primeras huelgas organizadas en los centros industriales. De ahí el empeño estatal por separar a los/as niños/as de sus padres y formarlos de acuerdo a las necesidades de la nación burguesa, tal como denuncia un obrero cartista de la época: “sus escuelas públicas donde el despotismo y la reverencia al déspota reinante son inculcadas y reforzadas”<sup>24</sup>. Para justificar moralmente el apartamiento de madres y padres e hijos/as los funcionarios condenaron a los/as adultos/as por *maltratos paternos* y diferenciaron la amenaza que representaban los/as obreros/as adultos/as y los/as niños/as: “desgraciadamente, de todas las declaraciones testificales se desprende que contra quienes más urge proteger a los niños es de sus propios padres”<sup>25</sup>.

La peligrosidad de las nuevas generaciones se alejaba un tanto de la cuestión de clase para relacionarse con un concepto nuevo de infancia, concebido en los albores de la modernidad como sinónimo de *salvaje, naturaleza y tábula rasa*<sup>26</sup>. El cambio de formación social del feudalismo al capitalismo, el ascenso de la burguesía y el desarrollo del colonialismo dieron origen a un nuevo paradigma cultural que consolidó una visión del mundo que respondía a los intereses de la clase dominante, una taxonomía jerarquizada sobre los objetos, los procesos y los individuos, donde el sujeto trascendental kantiano, adulto y europeo era el

22 Elisalde, Roberto (2007). “Notas sobre las estrategias del capital y el trabajo en el campo educativo: Control, disciplina y educación alternativa”. En *Anuario IEHS*, N.º 22, Buenos Aires, pp. 423-444.

23 Donald, James (1995). Óp. cit., p. 29.

24 Dal Ri, Neusa (2008). Óp. cit., p. 150.

25 Marx, Carlos (2012). Óp. cit., p. 409. Los maltratos hacia los/as niños/as existían y eran atroces, tal como se describe en la obra del autor y en tantas otras, pero se responsabilizó a las familias obreras de un problema que era social y hasta económico.

26 Jenks, Chris (1996). *Childhood*. Londres: Routledge.

eslabón más evolucionado de la cadena humana. Allí se ubicó a la niñez como el par dicotómico de la madurez, un estadio inferior colmado de características negativas y falencias<sup>27</sup>. La niñez se construyó así no desde la diferencia (alteridad), sino desde la desigualdad y, por ello, los niños y niñas han sido históricamente considerados/as irracionales e incapaces, produciendo una “homogeneización y esencialización que sustrae a los niños de la historia y del conflictivo contexto socioeconómico y político, negando su agencia social”<sup>28</sup>.

Este “sentimiento de infancia”<sup>29</sup>, que nació en Europa de la mano de la propiedad y la vida privada, se opuso a lo que antes se consideraba como hombres y mujeres en miniatura, “enanos” cuya única singularidad era su cuerpo pequeño. En su nueva particularidad, la niñez fue calificada y taxonomizada para quedar a disposición de los intereses de la nueva clase dominante, para emplearla, como mencionamos anteriormente, en función de las necesidades del capital. Con tal fin, se conformó un grupo de intelectuales orgánicos llamados *especialistas* que lograron “reconducir al niño a lugares donde pudiera ser vigilado más estrechamente: la escuela”<sup>30</sup>. Se plantea así, una *naturaleza* diferente de adultos y niños/as, siendo los primeros sujetos acabados, hechos y completos, mientras que los segundos se consideran aún posibles de disciplinar. Los adultos quedaron, por lo tanto, descartados como educandos, dado que en su *completud* no había posibilidades de modificación, la instrucción no serviría de método disciplinario.

Frente a la problemática de la educación proletaria hubo diversos proyectos que disputaron su hegemonía en el parlamento. Algunos funcionarios quisieron dar mejor educación y más relacionada con las prácticas cotidianas de estos/as niños/as: “Si ellos [la clase obrera] han de tener conocimientos, seguramente corresponde a un gobierno inteligente y virtuoso hacer todo lo que esté en su mano para asegurarles conocimientos útiles y para protegerlos de opiniones

---

27 Es interesante subrayar la contradicción propia del tiempo moderno, ya que esta plantea un avance *ad eternum* hacia el progreso, pero en las etapas de la vida la vejez no adquiere esta valoración. En este caso las necesidades productivas del sistema capitalista priman a la hora de valorar las edades.

28 Szulc, Andrea (2006). Óp. cit., p. 32.

29 Ariés, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus. Si bien hay muchos debates en relación con este concepto propuesto por el historiador francés Philippe Ariés, lo citamos aquí para dar cuenta de la forma en la que la modernidad ha moldeado todos los conceptos de la vida humana de una forma diferente a la que existía anteriormente.

30 Donzelot, Jacques (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos, p. 47.

perniciosas”<sup>31</sup>. Otros, en cambio, recomendaban enseñar lo mínimo e indispensable a las hordas de niños y niñas que de todos modos apenas podían pensar: “[algunos] recelaban profundamente de la idea de que los niños obreros pudieran ser capaces de escribir”<sup>32</sup>. Las escuelas fábrica respondieron en gran medida a este segundo modelo.

Se leen en *El Capital* las nefastas condiciones en las que se desarrollaba este proceso de formación: “No era raro que los maestros o maestras firmaran con una cruz los certificados de escolaridad, ya que ni siquiera sabían escribir su nombre”<sup>33</sup> y “los inspectores fabriles denunciaron el estado bochornoso de los lugares que se intitulaban escuelas, y cuyos certificados ellos tenían que admitir como plenamente válidos desde el punto de vista legal”<sup>34</sup>. Parecería haber en este modelo una niñez obrera desechable y reemplazable en la cual no valía la pena invertir más allá de lo básico para mantenerla vigilada, siendo la disciplina el único contenido realmente impartido en una escuela que fue “condición necesaria para el funcionamiento del proceso de trabajo como forma principal del control patronal, tan importante como el ejercido por medio del salario”<sup>35</sup>.

Por otro lado, todos los proyectos educativos presentados en el Congreso británico coincidieron en apaciguar la violencia física con la que se enseñaba hasta entonces en las instituciones de caridad y la iglesia, dejando ver cierta preocupación por estos/as niños/as pequeños/as, a quienes se reconocía con capacidades y necesidades diferentes por primera vez. La noción de *cuidado* de la infancia fue protagonista (y aún lo es muchas veces) en los debates en torno a la niñez obrera que fue, para cada sector social, algo distinto. Tal como se explica en *El Capital*, para ciertos dueños de fábricas el *cuidar* de los niños y niñas fue, en un principio, defender la “libertad de trabajo” de los niños frente a la obligatoriedad de la escuela para no perder horas de trabajo. En cambio, para muchas familias obreras más o menos organizadas el cuidar de sus hijos era evitar que el Estado, cómplice de la explotación, se haga cargo de la instrucción de la infancia:

---

31 Donald, James (1995). Óp. cit., p. 29.

32 Ibidem, p. 28.

33 Marx, Carlos (2012). Óp. cit., p. 327.

34 Ibidem, p. 329.

35 Elisalde, Roberto (2007). Óp. cit., p. 423-444.



“Es, también, muy malo colocar la educación de nuestros hijos en las manos de cualquier gobierno, especialmente de uno *irresponsable*...”<sup>36</sup>.

Para muchos funcionarios, como dijimos anteriormente, era *cuidarlos* de sus padres: “Los niños y adolescentes tienen el derecho de que la legislación los proteja contra ese abuso de la autoridad paterna que destruye prematuramente su fuerza física y los degrada en la escala de los seres morales e intelectuales”<sup>37</sup>. Sin embargo, la vida infantil en las fábricas era tan atroz que el Estado definió incluir junto con las cláusulas educacionales de 1833 (y las siguientes) ciertos límites horarios del trabajo infantil, *cuidando* un tanto a estos sujetos de los feroces patrones:

Pero la devastación intelectual, producida artificialmente al transformar a personas que no han alcanzado la madurez en simples máquinas de fabricar plusvalor [...] obligó finalmente al propio parlamento inglés a convertir la enseñanza elemental en condición legal para el uso “productivo” de chicos menores de 14 años, en todas las industrias sometidas a la ley fabril.<sup>38</sup>

La educación le puso entonces coto a la explotación infantil, al tiempo que la justificó. Los/as niños/as podían trabajar ocho horas entre los 9 y 13 años y doce horas entre los 13 y los 18 años, siempre y cuando asistieran tres horas diarias a la escuela. A partir de esta definición es importante resaltar el hecho de que, siendo trabajadores/as reconocidos/as como tales, los niños y niñas no lograron, sin embargo, ser interlocutores válidos para la burguesía ni para el Estado Nacional, que comenzaron a dialogar con el movimiento obrero *adulto* a partir de su organización y resistencia, mas nunca con los infantes que participaban de esos movimientos y representaban esa clase social.

Reificados en tanto mano de obra y ahora también en tanto objetos de protección de un Estado que respondía a intereses de otra clase y otra generación, niños y niñas obreras se vieron forzadas a asistir a una escuela que consistía, la gran mayoría de las veces, en un pequeño cuarto con un docente apenas alfabetizado para educar a una veintena de niños/as desnutridos y agotados por

36 Dirigentes cartistas. En Dal Ri, Neusa (2008). Óp. cit., p. 150.

37 Marx, Carlos (2012). Óp. cit., p. 407.

38 *Ibidem*, p. 328.

el trabajo: “bajo la apariencia de velar por la educación de los niños [la ley de 1864], no contiene una sola disposición que asegure el cumplimiento del objetivo pretextado”<sup>39</sup>. Si bien ciertas condiciones fueron mejorando, sobre todo en las escuelas que estaban fuera de la fábrica, se sostuvo durante décadas la subsunción del niño/a, educando a su condición de niño/a-trabajador/a al que no valía la pena enseñarle demasiado:

[N]o es solo en tales covachas lamentables donde los chicos reciben sus certificados de escolaridad pero ninguna enseñanza [...]. Añádase a esto el mísero mobiliario escolar, la falta de libros y de otros materiales didácticos y el efecto deprimente que ejerce sobre los pobres chicos una atmósfera viciada y fétida. He visitado muchas de esas escuelas, en las que vi multitud de niños que no hacían absolutamente nada, esto es lo que queda certificado como escolaridad, y éstos son los niños que en las estadísticas oficiales figuran como educados.<sup>40</sup>

De aquí que la educación no se considerara una formación para el trabajo en tanto actividad creadora, sino instrucción de contenidos escindidos de las prácticas, en el mejor de los casos. Muchos funcionarios de la época exaltaban las ventajas de combinar las actividades intelectuales con las manuales:

El sistema de mitad trabajo y mitad escuela convierte a cada una de las dos ocupaciones en descanso y esparcimiento con respecto a la otra; en consecuencia, ambas son mucho más adecuadas para el niño que la duración ininterrumpida de una de las dos. Un muchacho que desde temprano en la mañana está sentado en la escuela, especialmente cuando el tiempo es caluroso, es imposible que pueda rivalizar con otro que vuelve alegre y despejado de su trabajo.<sup>41</sup>

Hasta se leen en *El Capital* algunas declaraciones de agentes gubernamentales que invitan a que aprendan unas actividades de las otras, lo cierto es que las escuelas de las fábricas no relacionaban la teoría con la práctica de ninguna manera.

39 Marx, Carlos (2012). Óp. cit., p. 407.

40 Informe de un inspector fabril. En Marx, Carlos (2012). Óp. cit., p. 332.

41 *Ibíd.*, p. 402.

## La niñez socialista

Frente a las miradas de la niñez obrera que desarrolló un sector de la burguesía inglesa, surgieron otras propuestas desde el mundo del trabajo, donde formar a las nuevas generaciones significaba educar a aquellos sujetos capaces de cambiar el mundo y no disciplinar sus cuerpos e ideas. Sin embargo, vale aclarar que la relación entre campo popular y niñez no es automática y que no todos los proyectos emancipatorios han considerado (ni lo hacen hoy en día) a niños y niñas como parte de ese cambio y, por el contrario, muchos han reproducido discursos y prácticas autoritarias e irrespetuosas en términos intergeneracionales. Pero sí hubo muchos programas que, tomando seriamente la cuestión de la libertad, vieron la necesidad de trabajarla en y con la infancia, tal como el que describimos a continuación.

La experiencia que analizaremos fue llevada adelante por el pedagogo Mosley Pistrak en los primeros años de la Rusia Soviética. Experiencia paradigmática por el contexto particular en el que se desarrolló, donde el proletariado tuvo delante la difícil tarea de destruir lo que el capital había hecho de la sociedad toda, y allí de la educación de los/as niños/as, para construir algo nuevo en sintonía con el proyecto revolucionario. Este pedagogo fue protagonista del proceso de transformación siendo uno de los principales referentes educativos en los años de Lenin, con un intenso trabajo en la Escuela Lepechinsky, como educador, director y teórico, junto con otros intelectuales del área y un fuerte apoyo de Krupskaya, principal dirigente y educadora de la revolución.

Pistrak ocupó diversos puestos políticos desde la toma del Palacio de Invierno hasta su asesinato, con la mirada siempre puesta en el desarrollo educativo de la revolución. Principalmente, fue miembro de la Comisión Nacional de Educación desde 1918, que reemplazó al Ministerio de Educación zarista y, desde allí, colaboró con variados proyectos y colegas. Las ideas de este pedagogo no fueron las únicas implementadas en el campo formativo siendo muy fértiles también (e incluso más reconocidas) las experiencias de Makarenko, Lunacharskiy y Krupskaya entre otros. Estos proyectos soviéticos debieron enfrentarse fuertemente a los viejos funcionarios del Estado y a la Unión de Profesores de toda Rusia, que representaba los intereses contrarrevolucionarios del ámbito educativo y a los que lograron vencer tras los años de la guerra civil.

Pero la lucha más feroz para Pistrak fue contra los elementos conservadores del Estado soviético, frente a los cuales perdió la batalla. El pedagogo “fue preso en 1937 durante la persecución estalinista de los años 1930”<sup>42</sup> y finalmente fue fusilado en 1937. De este modo, él y sus aportes educativos fueron borrados de las memorias oficiales de la revolución y su experiencia de la escuela-comuna quedó trunca. Esta es la razón por la que el autor ha sido poco leído en el mundo hispano-hablante, donde los partidos comunistas estuvieron alineados al oficialismo soviético. No hemos encontrado hasta el día de hoy traducciones de sus obras o sus discursos al español, como tampoco muchos trabajos en esta lengua que recuperen su ideario y, por eso, nos apoyamos aquí en las producciones brasileiras.

Tal como explica Caldart en el prólogo del libro, para Pistrak y sus colegas la escuela era el “espacio privilegiado para la formación de la niñez”<sup>43</sup> en sus múltiples aspectos y como tal “la escuela tiene el derecho de hablar de la formación y de la dirección de las preocupaciones de la infancia”<sup>44</sup>. Por ello le resultó fundamental fundar una institución acorde a los ideales socialistas: “La escuela refleja siempre su tiempo y no puede dejar de reflejarlo; siempre estuvo al servicio de las necesidades de un régimen social determinado y, si no fuese así, habría sido eliminada como un cuerpo extraño e inútil”<sup>45</sup>. El tiempo en aquel contexto era de “participación absolutamente indispensable de las masas en la organización del Estado” para que las decisiones no sean tomadas “de arriba para abajo”, sino para crear una “democracia revolucionaria y una democracia de clase”<sup>46</sup>. Desde el comienzo entonces esta experiencia colocó a la infancia en un diálogo respetuoso con la adultez rompiendo la unidireccionalidad del conocimiento en términos generacionales. Cuando Krupskaya afirmaba en sus discursos que “nuestra revolución intentó evitar el adoctrinamiento y, por eso, ella estuvo siempre viva”<sup>47</sup>, se refería a este tipo de experiencias.

En este proyecto educativo de la revolución los/as niños/as serán entendidos como constructores del socialismo en su presente y no como futuros ciudadanos de lo que vendrá. De ahí el rol activo de los educandos en el proceso de

---

42 Freitas, Luiz Carlos (2009). Óp. cit., p. 17.

43 Caldart, Roseli, Salete (2000). Óp. cit., p. 12.

44 *Ibidem*, p. 39.

45 *Ibidem*, p. 29.

46 Pistrak, Mosley (2000). Óp. cit., p. 172.

47 Freitas, Luiz Carlos (2009). Óp. cit., p. 20.

aprendizaje en el marco de la teoría marxista: “el objetivo fundamental [...] del profesor no es ofrecerle un conjunto de indicaciones prácticas, sino armarlo de modo tal que él mismo sea capaz de crear un buen método”<sup>48</sup>. En este mismo sentido, Cالدart explica que esta nueva escuela “no es tutelada, sino solamente acompañada por los educadores” ya que solo así “los educandos se asumen efectivamente como sujetos de su proceso educativo”<sup>49</sup>. Es notable la confianza que tiene el pedagogo en la niñez y la diversidad de operatorias que despliega luego para ubicar toda esa agencia al servicio de la construcción de socialismo.

Para consolidar esta nueva institución, Pistrak recomendaba a los pedagogos alejarse de las *ciencias de la infancia*, de aquellos *especialistas* y sus enfoques que cristalizan imágenes de niñez que favorecen la reproducción de la sociedad burguesa y fragmentan a los niños/as de sus contextos. Muy por el contrario, él propuso hacer una escuela profundamente arraigada en la *realidad actual*, a las circunstancias de la revolución en movimiento: “los métodos de construcción de la nueva escuela partían de la propia realidad revolucionaria”<sup>50</sup>.

Niños y niñas debían saber lo que hubo antes y analizar lo que se estaba viviendo a su alrededor, tomando posición por *lo justo* a cada paso, eligiendo siempre el socialismo. Estas reflexiones están al alcance de los niños y niñas en tanto hacedores de su mundo y reflexivos sobre él, pero con la premisa del socialismo como verdad, porque de la dialéctica entre acción y reflexión con una práctica y un pensamiento en la *realidad actual* solo puede surgir, según estos revolucionarios, la conciencia marxista: “Intentamos organizar la escuela y la enseñanza en bases marxistas, por lo tanto, es improbable que alguien pueda pensar en introducir el marxismo en la escuela sobre su forma filosófica, económica e histórica en tanto disciplina escolar”<sup>51</sup>. Este vendría *naturalmente*.

Allí se deja ver la fuerte intencionalidad pedagógica que no permite confundir la creatividad, imaginación y agencia de cada niño/a con el espontaneísmo educativo. Los principios pedagógicos los debía transmitir el educador y la comunidad toda, que se rige en los fundamentos *comunistas* de la lectura de la realidad y la búsqueda de igualdad en términos científicos del materialismo y por eso el objetivo de la educación era “armar a niñas y niños para la lucha

48 Pistrak, Mosley (2000). Óp. cit., p. 25.

49 Ibidem, p. 13.

50 Krupskaya. En Freitas, Luiz Carlos (2009). Óp. cit., p. 20.

51 Pistrak, Mosley (2000). Óp. cit., p. 100.

y para la creación del nuevo orden”<sup>52</sup> con el claro horizonte del socialismo. El rol del educador es aquí fundamental en tanto “militante social activo”<sup>53</sup> de la revolución, que sin embargo no impone una falsa democracia en relación con sus estudiantes, sino que se deja interpelar por sus educandos, quienes son en definitiva los protagonistas del acto de conocimiento.

En esta propuesta pedagógica había también una preocupación por la formación de formadores, por la necesidad de tener un proyecto revolucionario formalizado, una base teórica sólida basada en el *marxismo* como lectura de la realidad en clave política. El rol del educador en este sentido es el de un militante del Partido que, conociendo profundamente la teoría *comunista* puede adaptarla creativamente a su realidad para transformarla. “¿Pero dónde está, entonces, esa teoría comunista de la educación?” se pregunta el autor y se responde: “Nuestro objetivo no es formular esa teoría: recién ahora es que ella comienza a surgir para nosotros, en el contexto de la práctica escolar guiada por el marxismo”<sup>54</sup>.

Por eso la Escuela Lepechinsky se desarrolló en relación con el trabajo. La enseñanza de las técnicas de trabajo fabril o agrícola se presentaba como eslabón fundamental en la educación integral de los/as niños/as, respetando las características psicofísicas de cada período de la vida, pero en estrecha relación con las necesidades económicas que tenía el país en aquel momento. La niñez cumplió entonces un rol fundamental en la vida de la Nación y de la comunidad donde la escuela funcionaba, adaptando la escuela a su contexto, a sus formas y, sobre todo, a sus necesidades y desarrollando en cada lugar las actividades productivas posibles. Los/as estudiantes trabajaban afuera de la institución, pero también adentro, realizando las tareas de mantenimiento y cuidado del establecimiento y de sus compañeros/as. Trabajar era, en el régimen socialista, condición de la vida humana y así debía ser la escuela, un espacio que contemple todos los aspectos de la vida infantil, no un laboratorio escindido del resto de la sociedad:

Y para solidificar la base de la educación comunista, no basta con hacer estudiar a los niños el esfuerzo realizado por la actividad humana, es preciso [...] que participen en el trabajo social de forma activa, de forma consciente, socialmente esclarecida: así nacerá un conjunto de impulsos

---

52 Ídem.

53 Ídem.

54 Íbidem, p. 27.

interiores [...] para llevar a la práctica convicciones llenas de energía, de entusiasmo y de impetuosidad revolucionaria.<sup>55</sup>

Sin embargo, el trabajo no lo era todo en la escuela, sino parte de la integralidad en la que debían formarse los niños y niñas. Para que este proyecto tenga éxito, la escuela no podía ser solamente un lugar de enseñanza, “sino el centro de la vida infantil”<sup>56</sup>. Esta debía garantizarles a los niños y niñas un espacio de formación cognitiva a la vez que física y artística, un lugar de ocio y esparcimiento, con tiempos de trabajo en la cocina, en las máquinas y en la administración del dinero, a la vez que tiempo para disfrutar donde quieran, solos y acompañados. Esta integralidad llevó a Psitrak a plantear que “los programas deben englobar toda la vida escolar, formando un entramado con las diversas formas de actividades, ligadas entre sí por los objetivos generales de la educación. No serán más programas, sino planos de la vida”<sup>57</sup>.

Esta experiencia educativa, a su vez, se basó en el principio de autoorganización de niños y niñas, que eran los principales responsables del funcionamiento de su escuela. Entendiendo que el triunfo soviético dependía de la construcción de un poder de abajo para arriba en el camino hacia una sociedad sin Estado, le otorgó a los niños/as la agencia de ser sujetos de su propia historia, construir socialismo a su modo, desde la libertad que les daba la escuela para elegir cómo cambiar al mundo, según las condiciones materiales de su contexto. Hecho posible de ser realizado por los/as pequeños/as ya que “los niños y, sobre todo, los adolescentes, no se preparan apenas para vivir, sino que ya viven una verdadera vida”<sup>58</sup>.

La autoorganización de niños y niñas fue el principio básico de la escuela porque según Psitrak y su equipo pedagógico era fundamental para el triunfo del socialismo en tanto la única forma de producir sujetos libres pero organizados, creativos pero conscientes de la realidad en la que viven. Lejos de las versiones conservadoras de autoorganización donde esta no es más que la internalización de la autoridad para repetir lo que ya está hecho, una sociedad que se está revolucionando necesitaba ciudadanos que subviertan el orden, que obliguen al Estado

---

55 *Ibidem*, p. 106.

56 *Ídem*.

57 *Ibidem*, p. 127.

58 *Ibidem*, p. 42.

a caminar hacia adelante, hasta su propia disolución y esa tarea comenzaba en la niñez y debía desarrollarse toda la vida porque los/as niños/as son tan capaces de hacerlo como cualquier otro: “La autodirección era entendida como la participación directa de todo el colectivo en las diversas formas de trabajo productivo e intelectual de la vida escolar”<sup>59</sup>.

Bajo estos principios todos los/as niños/as aportaban a la construcción de la escuela y por eso todos/as debían desarrollar la capacidad de tomar decisiones sobre ella:

Todos los cargos del colectivo deben ser ocupados según la decisión de la asamblea general de los niños. Este es el principio fundamental del colectivo [...] La autoridad suprema del colectivo autónomo, a la cual todas las otras están sometidas, es la asamblea general de los alumnos.<sup>60</sup>

De este modo, todos/as mandaban cuando era necesario y todos/as obedecían cuando hacía falta, los cargos iban rotando, los niños/as dividían las tareas necesarias y resolvían ante los conflictos y “la escuela asume así la lógica de la vida” como dice Caldart en el prólogo del libro de Pistrak en la edición en portugués<sup>61</sup>.

## **Las niñeces latinoamericanas entre el capital y el trabajo**

En América Latina, la consolidación de la categoría de infancia normativizada también llegó de la mano de los Estados nacionales modernos tras años de guerras civiles y pujas por la centralización del poder a fines del siglo XIX. En este contexto “la preocupación pública por la niñez comenzó a delinearse y a materializarse en iniciativas de distinto orden”<sup>62</sup>, que apuntaban a la institucionalización y disciplinamiento de la niñez, en particular, y de la población en general (sobre todo de las mujeres como encargadas *naturales* de la crianza de los/as niños/as). No podemos ignorar el hecho de que este tratamiento de la niñez

---

59 Caldart, Roseli, Salete (2000). Óp. cit., p. 14.

60 Pistrak, Mosley (2000). Óp. cit., p. 36.

61 Ibídem, p. 13.

62 Villalta, Carla (2014). Óp. cit., p. 3.



se haya definido en un contexto de profunda transformación donde la pobreza se convirtió en un peligro para la sanidad y seguridad de los ciudadanos cuando hasta el momento habían sido objetos de caridad y piedad cristiana.

En el caso particular de la Argentina, muchos de estos procesos fundamentales se dieron en un escenario de conflictividad social, una organización cada vez mayor de los trabajadores y, ya a fines de la década de 1910, la pérdida de poder de la élite en manos de los radicales. Frente a esto, las fuerzas conservadoras que se mantenían en el Congreso quisieron evitar una nueva generación de desobedientes y enemigos del orden social y se apresuraron a sancionar una serie de leyes regulatorias de los tratos hacia la niñez condenando la pobreza antes que contribuyendo al bienestar de la infancia. Uno de los ejemplos más claros en este sentido es el de la Ley Agote de 1919.

Las políticas pedagógicas producidas para la infancia acompañaron este proyecto nacional<sup>63</sup>. El proceso de escolarización de la niñez fue implementado por un sector de la mencionada élite, que impartió una pedagogía humanístico-enciclopédica, base de un proyecto de país dependiente del capital extranjero y una población sumida al autoritarismo de la oligarquía terrateniente aliada del capital foráneo. Este proyecto fue, al mismo tiempo, pensado como propuesta de homogeneización y civilización de niños y niñas, hijos e hijas de inmigrantes considerados *buenos salvajes* a diferencia de sus padres/madres adultos/as, casos perdidos para la adquisición del saber y las buenas costumbres.

La infancia en la política pública del Estado argentino reprodujo aquella imagen de niñez surgida en los albores de la sociedad moderna europea. Tal como lo describe la antropóloga Szulc: “Los niños constituyen un tipo de persona diferente de otros, un conjunto aun no integrado a la vida social, definidos generalmente por la negativa”<sup>64</sup>. Así lo demuestran las narrativas de *El Facundo*, niño que nos relata Sarmiento como un pequeño salvaje y el niño *menor* de la Ley Agote, que es el mismo *menor de edad y menor de razón* que nos describe Carli<sup>65</sup> en los orígenes del sistema educativo nacional.

Sin embargo, esta mirada hegemónica de niñez no es la única que circuló en los espacios políticos y pedagógicos de la época produciendo definiciones y, sobre todo, definiendo políticas de Estado (sus discursos y recursos). Queremos

63 Puiggrós, Adriana (1994). Óp. cit.

64 Szulc, Andrea (2006). Óp. cit., p. 26.

65 Carli, Sandra (2012). Óp. cit.

con esto resaltar la naturaleza inacabada de esta centralización del poder, la lucha constante y, en lo que refiere a la infancia, nunca con elaboraciones sistemáticas y absolutas. Gran parte de estas discusiones están analizadas por Carli<sup>66</sup>, Tedesco<sup>67</sup> y otros autores que desglosan las diversas posiciones de la época y nos ayudan a comprender que ni el Estado ni la escuela son espacios meramente reproductivos de las desigualdades sociales.

De hecho, la educación pública, laica y gratuita es un derecho conquistado por el pueblo y es sobre esa base que debatimos las formas en que ella se organiza para abrir “espacios de significación, contestación y lucha, de apropiación y negociación de los contenidos culturales”<sup>68</sup>. Este debate fue dado por muchas organizaciones sociales de la época que sostuvieron sus propias iniciativas pedagógicas dirigidas a niños y niñas, tal como lo habían hecho los trabajadores en el contexto de industrialización inglesa. Algunas surgieron ante la incapacidad del Estado de cumplir con la tarea educativa que él mismo se proponía y otras a partir de una crítica feroz hacia las formas y contenidos que la escuela normalista impartía, pero todos reivindicaron el saber como herramienta fundamental para el desarrollo de la vida individual y la libertad social.

Desde proyectos más o menos organizados y más o menos contrahegemónicos “fueron miles de trabajadores/as y sus familias que, en su lucha por pensar y construir diariamente un mundo más igualitario, más libre y más justo, erigieron prácticas reales de trabajo cultural, educativo y sindical”<sup>69</sup>. En algunas de las propuestas de la educación libertaria anarquista, por ejemplo, la niñez es caracterizada como un espíritu libre al que se debe estimular sin corromper, valorando las categorías de infancia y conocimiento y forjando variadas estrategias pedagógicas por fuera de la educación pública donde promover los valores y saberes obreros.

Los socialistas también veían en la escuela una generadora de conciencia porque “solamente en la medida en que el pueblo se ilustra podría hacer valer sus derechos”<sup>70</sup> y por ello llevaron adelante proyectos pedagógicos diversos.

---

66 Ídem.

67 Tedesco, Juan Carlos (1993). *Educación y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

68 Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós, p. 33.

69 Acri, Martín y Cáceres, María del Carmen (2011). *La educación libertaria en Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres, p. 15.

70 Asquini, Sabrina (2013). *Escuelas populares o la escuela pública: disyuntiva socialista a comienzos del siglo XX*. Buenos Aires: FFyL, UBA, p. 70.

Algunos militantes no pretendieron forjar una escuela alternativa, sino complementar la existente<sup>71</sup> a través de organizaciones como La Asociación Bibliotecas y los Recreos Infantiles para garantizar que la clase obrera cumpliera con su escolarización y alimentación (también había copa de leche). Desde allí “produjeron las posiciones más progresistas desde lo curricular”<sup>72</sup> valorizando la niñez proletaria como educando que aportará en el futuro a la lucha obrera. Otros, en cambio, materializaron sus ideas en escuelas laicas y mixtas que abrieron en distintas partes del país, solos o en alianza con diversos sectores. Estas instituciones desafiaban la instrucción estatal a la que consideraban “poco científica, debido a que incluía contenidos nacionalistas y religiosos”<sup>73</sup> y se enmarcaban en una estrategia general de reemplazar definitivamente la escuela oficial por la escuela popular.

El sindicalismo docente también aportó debates y peleó por mejores condiciones de trabajo, que son, necesariamente, mejores procesos de enseñanza y aprendizaje.<sup>74</sup> El Partido Comunista, por su parte, ya a comienzos de la década de 1920 y durante 1930, también formuló sus propios espacios de socialización y formación, para las familias trabajadoras en general y los/as niños/as en particular, en pos de la formación de la *cultura obrera* necesaria para la gestación de un partido de vanguardia y proyección de sociedad socialista.<sup>75</sup> Las muchas experiencias existentes en esta línea nos demuestran que “el pensamiento pedagógico socialista parte de otra concepción del sujeto y plantea su horizonte hacia la democratización de la enseñanza”<sup>76</sup> permitiéndonos pensar alternativas al presente de la niñez, sus derechos y sus procesos formativos.

71 Barrancos, Dora (1989). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.

72 Caruso, Marcelo (2003). “El año que vivimos en peligro: Izquierda, pedagogía y política”. En Puiggrós, Adriana (Coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, p. 48.

73 Asquini, Sabrina (2013). Óp. cit., p. 78.

74 Acri, Martín (Comp.) (2012). *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina 1881-1973*. Buenos Aires: Barco Ediciones.

75 Camarero, Hernán (2014). *El Partido Comunista argentino y sus políticas en favor de una cultura obrera en las décadas de 1920 y 1930*. Pacarina del Sur. Y Calvagno, Joaquín (septiembre 2012). “La Universidad Obrera Argentina (1938-1943): Partidos, sindicatos y estudiantes en una experiencia de educación obrera”. En *IV Jornadas de Estudio y reflexión sobre el movimiento estudiantil argentino y latinoamericano*, Luján, Argentina.

76 Scarfó, Gabriela (2010). Óp. cit., p. 4.

## Consideraciones finales

El recorrido teórico realizado en el presente trabajo no agota la variedad de experiencias político-pedagógicas propuestas y aplicadas por el capital o el trabajo en torno a la niñez. Sin embargo, la selección resulta significativa dado que ambos proyectos surgen en contextos de configuración de un nuevo mundo, lo que resalta la pregunta por el lugar de los sujetos que lo componen, que en este caso nos lleva directamente a reflexionar sobre las concepciones de niñez que subyace a cada proyecto social. A pesar de sus diferencias, también es claro que en ambos casos la educación no se planteó solo como un reflejo de la sociedad que se estaba forjando, sino como parte fundamental de la maquinaria necesaria para construirla.

En este mismo sentido, podemos afirmar que para ambos proyectos la escuela fue la institución fundamental para la niñez. En los dos casos se pensó en una institución unitaria que pudiera contener a todos/as, aunque en el socialismo se proponía realmente universal y en el caso del capital planteaba una diferencia de escuelas por clases. Pero los dos fueron proyectos hegemónicos en sus contextos que pensaron en los aparatos del Estado para proyectar una educación hacia el conjunto de la población. Si bien es cierto que en el caso inglés la burguesía tomó rápidamente el control y logró llevar adelante su proyecto, mientras que el Estado soviético siguió en disputa en los años de la guerra civil y hasta el estalinismo no universalizó muchas de sus políticas, resaltamos que para ambos la educación de la niñez fue una política de Estado.

Es por esto, también, que en ambos proyectos hay una apuesta por la enseñanza simultánea donde se enseña a muchos/as niños/as a la vez. Justamente, estas políticas educativas apuntan a una masividad que se sostienen en una idea de niñez generalizada, *normal* por sus capacidades o incapacidades, pero estandarizada. Sin embargo, esto tuvo distintas explicaciones y consecuencias en cada caso. Desde las escuelas inglesas y las ciencias que acompañaron los desarrollos infantiles en la lógica del capital (la pediatría, la pedagogía, etc.) los/as niños/as pasaron de ser un conjunto indiferenciado a sufrir una paulatina singularización: “los niños *en tanto categoría* estaban siendo singularizados por el estudio científico por primera vez”<sup>77</sup>. El sistema educativo fue el seno de esta operatoria desplegando “técnicas que hacen de los niños individuales el objeto

---

77 Donald, James (1995). Óp. cit., p. 52.

de diversas formas de control, conocimiento e interés”<sup>78</sup>, como los exámenes, las revisiones y las mediciones.

En el proyecto del socialismo, en cambio, la infancia era considerada en tanto colectivo: “si la autoorganización de los/as niños/as en la escuela soviética no se basa en la existencia del colectivo infantil, será una cosa infructífera”<sup>79</sup>. Según el pedagogo soviético, la grupalidad superaba las capacidades individuales produciendo un salto cualitativo en el encuentro que excede la suma de las partes. Esta mirada del grupo se aleja de la individualidad, pero también de la pérdida de subjetividad en lo común porque el colectivo trabaja a partir del fomento de los intereses individuales y su colectivización, dado que “son los intereses comunes y conscientes los que forman un verdadero grupo”<sup>80</sup>.

Esta conceptualización de la niñez y su formación integral antes descripta ubicó a la escuela y al colectivo infantil siempre cerca de su comunidad, adaptada a su contexto, a sus formas y, sobre todo, a sus necesidades: “En la escuela del trabajo de Pistrak niños, niñas y jóvenes se educan produciendo objetos materiales útiles y prestando servicios necesarios a la colectividad”<sup>81</sup>. La escuela, entonces, adoptaba la *realidad actual* de su entorno y desarrollaba más tareas agrícolas o fabriles, más o menos trabajo intelectual según los requerimientos de la comunidad y solucionaba también los problemas que estaban a su alcance. La escuela inglesa, en cambio, separó a la infancia de su comunidad en muchos sentidos. Para empezar, los extremos niveles de explotación y la cantidad extenuante de horas de trabajo no les permitían a niños y niñas estudiar su contexto ni hacer nada por él, a la vez que el trabajo producido por ellos/as no tenía como finalidad el bienestar de la comunidad, sino el del dueño de la fábrica. Además, la infancia obrera en el lugar de educando fue institucionalizada anulando la vida de niños y niñas por fuera de ese lugar, algo a lo que el propio Ariés consideró como reclusión infantil.

Por otro lado, ambas formas de la escuela pensaron una educación en relación con el trabajo, siendo este la piedra angular del desarrollo humano. El contraste es, sin embargo, obvio en cuanto a la relación que la niñez debía tener con él. En la Revolución Industrial el trabajo era de explotación y la educación un complemento aparte sin relación con los saberes específicos de la industria, o

---

78 Ibidem, p. 43.

79 Pistrak, Mosley (2000). Óp. cit., p. 176.

80 Ibidem, p. 177.

81 Caldart, Roseli, Salete (2000). Óp. cit., p. 12.

sea, que niños y niñas no eran considerados/as en sus capacidades creativas ni reflexivas del trabajo, sino meros ejecutores de lo que les era ordenado. En la escuela Lepechinsky, en cambio, el trabajo era creación humana y sobre eso se estudiaba y a esa realidad se regresaba luego con los conocimientos para transformarla. Así, la infancia recuperaba su agencia a partir de la propia categoría de trabajador/a.

Esto se ve también en el principio de autoorganización que describe el socialismo a partir del cual se le otorgaba libertad a niños y niñas, considerándolos en su capacidad de llevar adelante una escuela y un trabajo al tiempo que van reflexionando sobre su realidad. La escuela inglesa, en cambio, no le propuso una acción a la niñez más que la pasividad de hacer lo que se le ordena. No hubo por lo tanto tampoco un diálogo intergeneracional durante la Revolución Industrial que sí aparecía en la propuesta soviética en términos de respeto y aprendizaje mutuo.

El lugar de los sujetos niños/as queda, entonces, delineado en cada caso. Si por un lado nos encontramos con una niñez maleable y disciplinable, al tiempo que peligrosa en su estado natural, por el otro hay una agencia capaz, activa y transformadora. Habiendo hecho las comparaciones fundamentales de los proyectos, es importante aclarar que encontramos en la historia de los estados capitalistas una diversidad de propuestas con elementos interesantes para recuperar en una nueva formación para la niñez y, en muchos de estos casos, no hay una clara distinción entre capital y trabajo o están ambos trabajando juntos (para el caso argentino Puiggrós<sup>82</sup> y Carli<sup>83</sup>). En América Latina y, particularmente en la Argentina, el sistema educativo se forjó en el disciplinamiento y control de las infancias y las familias obreras (inmigrantes, indígenas, etc.), pero en la permanente disputa entre capital y trabajo esto se resignificó —y se sigue resignificando— en cada manifestación docente y en cada práctica pedagógica emancipadora realizada en las aulas.

Si decidimos hacer esta división en el recorrido de la presente investigación es porque entendemos que el origen del capitalismo ha marcado la historia de la humanidad con una lógica de subsunción y que no debemos desconocerla en los estudios pedagógicos ni ignorar sus alternativas. El recorte es, como siempre, arbitrario, pero esperamos que sea también útil para seguir pensando de dónde venimos y lograr así construir algo mejor en el futuro.

---

82 Puiggrós, Adriana (1994). Óp. cit. Y Puiggrós, Adriana (1984). *La educación popular en América Latina*. México DF: Nueva Imagen.

83 Carli, Sandra (2012). Óp. cit.

## Bibliografía

- Acri, Martín (Comp.) (2012). *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina 1881-1973*. Buenos Aires: Barco Ediciones.
- Acri, Martín y Cáceres, María del Carmen (2011). *La educación libertaria en Argetina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres.
- Ariés, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Asquini, Sabrina (2013). "Escuelas populares o la escuela pública: disyuntiva socialista a comienzos del siglo XX". En Elisalde, Roberto; Acri, Martín; Duarte, Daniel (Coord.) (2013). *Historia de la educación popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940)*, Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Barrancos, Dora (1989). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Benjamin, Walter (2007). *Tesis de filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.
- Calvagno, Joaquín (septiembre 2012). "La Universidad Obrera Argentina (1938-1943): Partidos, sindicatos y estudiantes en una experiencia de educación obrera". En IV Jornadas de Estudio y reflexión sobre el movimiento estudiantil argentino y latinoamericano, Luján, Argentina.
- Camarero, Hernán (2014). *El Partido Comunista argentino y sus políticas en favor de una cultura obrera en las décadas de 1920 y 1930*. Pacarina del Sur, 21(2): 5-21.
- Caldart, Roseli, Salette (2000). "Presentación". En Pistrak, Mosley (2000). *Fundamentos de la escuela del trabajo*. San Pablo: Expressao popular.
- Carli, Sandra (2011). *La memoria de la infancia*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Caruso, Marcelo (2003). "El año que vivimos en peligro: Izquierda, pedagogía y política". En Puiggros, Adriana (Coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Dal Ri, Neusa (2008). *Educación democrática y trabajo asociado en el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y las empresas de autogestión*. San Pablo: Fapesp.

- Donald, James (1995). "Faros del futuro". En Larrosa J., Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La piqueta.
- Donzelot, Jacques (1990). La policía de las familias. Valencia: Pre-textos.
- Elisalde, Roberto (2007). "Notas sobre las estrategias del capital y el trabajo en el campo educativo: Control, disciplina y educación alternativa". En Anuario IEHS, N.º 22. Buenos Aires.
- \_\_\_\_ (2016). El mundo del trabajo en la Argentina (1935-1955). Buenos Aires, Ed. Buenos Libros.
- Freitas, Luiz Carlos (2009). A Luta por uma pedagogia do meio: Revistando o conceito. San Pablo: Expressao popular.
- Gadotti, Moacir (2008). Historia de las ideas pedagógicas. Iztapalapa: Siglo XXI.
- Jenks, Chris (1996). Childhood. Londres: Routledge.
- Marx, Carlos (2012). El Capital. Libro I. México DF, Siglo XXI.
- Pistrak, Mosley (2000). Fundamentos de la escuela del trabajo. San Pablo: Expressao popular.
- Puiggrós, Adriana (1984). *La educación popular en América Latina*. México DF: Nueva Imagen.
- \_\_\_\_ (1994). Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. En Moacir, Gadotti (coord.) (1994), *Educação popular, utopía latinoamericana*. San Pablo: Cortez Ed.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Scarfó, Gabriela (2010). "Tensiones en torno a la relación entre niños, jóvenes adolescentes y trabajo. Un estudio antropológico en el seno de dos movimientos sociales". *Revista Margen*, 57.
- Szulc, Andrea (2006). "Antropología y Niñez: De la omisión a las culturas infantiles". En Wilde y Schamber (Comp.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB.
- Tedesco, Juan Carlos (1993). *Educación y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Villalta, Carla (2014). *Los debates sobre la protección de la infancia. La creación de problemas sociales y de dispositivos de intervención*, CLACSO. [Material de clase]. Seminario virtual: Infancias y juventudes de América Latina y el Caribe: derechos y disputas por lo público.



## La educación técnico-profesional en Latinoamérica: las primeras ideas y experiencias en Argentina, Brasil y México (1857-1945)

*Martín Acri*

*Pero, mi patria, ¿es acaso el barrio en que vivo, la casa en que me alojo, la habitación en que duermo? ¿No tenemos más banderas que la sombra del campanario? Yo conservo fervorosamente el culto del país en que he nacido, pero mi patria superior es el conjunto de ideas, de recuerdos, de costumbres, de orientaciones y de esperanzas que los hombres del mismo origen, nacidos en la misma revolución, articulan en el mismo continente, con ayuda de la misma lengua. (Manuel Ugarte, La nación latinoamericana).<sup>1</sup>*

*La educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte. El cuerpo es siempre el mismo, y decae con la edad; la mente cambia si cesar, y se enriquece y perfecciona con los años. Pero las cualidades esenciales del carácter, lo original y energético de cada hombre, se deja ver desde la infancia en un acto, en una idea, en una mirada. (José Martí, La Edad de Oro).<sup>2</sup>*

### Introducción

Al analizar la historia latinoamericana de la enseñanza y aprendizaje de los oficios, la técnica y las profesiones, lo que hoy conocemos como la educación técnico-profesional, surge a *prima facie* la necesidad de considerar la construcción pedagógica y social de un pensamiento y una modalidad educativa que desde sus orígenes estuvo vinculada con el mundo del trabajo y sus particularidades, con las decisiones políticas y económicas que las clases dominantes locales, en alian-

1 Ugarte, Manuel (1985). "La Patria Grande, Lima 13 de mayo de 1913". En *La nación latinoamericana*. Caracas: Ed. Biblioteca Ayacucho, p. 1.

2 Martí, José (1974). *La Edad de Oro*. Buenos Aires: Ed. Kapeluz, p. 116.

za con los capitales y estados europeos o los EEUU, que impulsaron proyectos educativos con la finalidad de modelar la formación de las clases trabajadoras y construir los sentidos nacionales necesarios para legitimar el orden y la desigualdad social imperante.

Ahora bien, tales proyectos no estuvieron ajenos de contradicciones o disputas dentro del bloque hegemónico de poder en cada país latinoamericano, sobre cuestiones como la alternancia productiva, la necesidad de la conformación de la clase trabajadora y la posibilidad de modernización o industrialización nacional. De hecho debe destacarse que dichos procesos de profesionalización productiva fueron, y son parte, de distintas etapas sociales que convergieron en el desarrollo, desde mediados del siglo XIX, de un proceso internacional de división del trabajo más complejo, capitalista, que requirió la formación y especialización de la mano de obra para la realización de las diferentes tareas productivas. Además, la propia clase trabajadora –local e inmigrante– generó a lo largo del período sus propias experiencias educativas, culturales y artísticas con la finalidad de contribuir en su formación intelectual y organización social, cultural y sindical, bajo las ideas libertarias y socialistas. “Los trabajadores comenzaron a adquirir por cuenta propia un pensamiento crítico, con un alto nivel de conciencia sobre la humana capacidad de transformar la situación cotidiana en la que se encontraban”.<sup>3</sup> Desarrollaron una serie de ideas y experiencias educativas que contemplaron las realidades culturales, étnicas y materiales de las distintas sociedades latinoamericanas.

En este sentido, hoy como ayer, es necesario que nuestras experiencias educativas y culturales continentales sean analizadas con la finalidad de problematizarlas para que logre constituirse un pensamiento y una acción colectiva que contemple a nuestros pueblos y sus realidades, contradicciones y potencialidades. Solo así podrán romperse los cambios coloniales de las estructuras económicas, por nuevos modelos populares de desarrollo social y cultural, no ajenos a nuestras realidades materiales y necesidades regionales. Por lo tanto, es de vital importancia centrar el análisis en el estudio de los pueblos como protagonistas, haciendo hincapié en sus particularidades culturales, sus luchas, ideologías, sentimientos y deseos, que no pueden explicarse sin considerar las condiciones de vida material, las relaciones sociales

---

3 Acri, Martín y Cáceres, María (2011). *La educación libertaria en la Argentina y México (1861-1945)*. Buenos aires: Ed. Libros de Anarres, p. 16.

y los intereses de clase. Esta es la clave de interpretación que nos permite problematizar la historia de la educación técnico-profesional en los países de Argentina, Brasil y México, reconociendo sus particularidades, similitudes y diferencias más importantes.

Desde mediados del siglo XIX el orden oligárquico impuesto en toda Latinoamérica, creó una superestructura cultural para su legitimación que le asignó al relato histórico y al conjunto de mitos sobre nuestra identidad –basados en la denigración de lo local, lo autóctono y lo popular– la calificación de inferior ante la civilización europea y la cultura burguesa de la época. Por ende, surge el problema de analizar cómo se constituyó la pedagogía latinoamericana y si esta contempló el desarrollo de la educación técnico-profesional, o más bien fue el resultado de las decisiones políticas que se tomaron en materia educativa, o como resultado de una concepción desigual de los propios sistemas escolares del continente, sobre la base de la tan ansiada homogeneidad nacional, laboral y social. En relación directa con la necesidad estatal de formación de personas útiles a la administración pública y privada, y técnicos, profesionales y trabajadores con un oficio determinado, según las necesidades del mercado.

### **Los primeros latinoamericanos que pensaron la educación técnico-profesional**

En primera instancia debemos tener presente que la obra educativa y el ideario pedagógico latinoamericano es abordado desde una mirada crítica y comprometida con nuestras particularidades, coincidencias y diferencias. Solo así es posible reconocer similitudes y diferencias, más allá de las cuestiones geográficas y político-sociales de cada país latinoamericano, en momentos en que logró erigirse un orden jerárquico basado en el supuesto de que el consenso y la disposición disciplinaria son valores intrínsecos a la propia naturaleza humana. A tal punto fue ello, que la educación se constituyó en una importante herramienta que el Estado capitalista utilizó para consolidar el orden social imperante, mediante la conformación de un sistema educativo que promovió la creación de escuelas primarias como secundarias, estas últimas destinadas a la formación de las nuevas generaciones de la clase dominante.

Expresadas estas consideraciones, partimos de la idea de que la educación técnico-profesional es el proceso social de transmisión y adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades relacionados con las experiencias productivas, especialmente con las experiencias relativas a la elaboración y utilización de instrumentos, máquinas y procesos determinados de trabajo. Siendo su función principal la formación y el desarrollo del ser humano para saber y especialmente para el “saber hacer”: resolver problemas según su formación técnica específica y desenvolverse en el mundo socio-laboral en el cual se encuentra inmerso.

En un sentido estricto la educación técnico-profesional es el proceso social de formación y desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades que capacitan para saber trabajar con instrumentos, máquinas y tecnologías en los procesos de producción y trabajo. Más aún, este tipo de educación ha sido formal o informal, escolar o no escolar y sus dimensiones y cualidades han estado condicionadas por los objetivos que históricamente cada sociedad determina para la educación. De hecho, cabe aclarar que el impulso de dicho proceso educativo estuvo vinculado con la división capitalista del trabajo a nivel internacional, que permitió la producción a gran escala de millares de productos manufacturados e industriales. En otras palabras, la división territorial del trabajo consolidó la producción regional de determinados productos, y la expansión del mercado mundial y el sistema colonial, que afianzaron las condiciones generales del sistema y posibilitaron el régimen de división del trabajo dentro de la sociedad, siendo la formación y capacitación educativa de la mano de obra –en las nuevas formas de trabajo industrial– una necesidad permanente del proceso productivo capitalista.

Desde mediados del siglo XVIII la formación para el trabajo y la educación técnico-profesional comenzaron a adquirir una mayor importancia social, dada la necesidad de formar al ser humano para saber trabajar y para resolver determinados problemas. Lo que enfatizó también su carácter práctico y de aplicabilidad para cualquier situación de la vida. En un sentido amplio el desarrollo de la formación técnico-profesional en Latinoamérica puede enmarcarse en una primera etapa que implicó una educación espontánea y directamente vinculada a las necesidades de la supervivencia seleccionando primero, y después construyendo, los instrumentos de trabajo que le permitieran a las personas satisfacer sus necesidades materiales básicas para la sobrevivencia; el hombre americano primitivo no solo se enfrentó a los peligros de la naturaleza, sino que al igual que

en los otros continentes fue transformándola a la vez que se transformaba así mismo. Además, la transmisión de las experiencias en la elaboración y utilización de instrumentos y herramientas, a través de la observación espontánea y las formas elementales de comunicación, se constituyeron en las primeras formas de educación técnico-profesional y en los antecedentes históricos de las actuales experiencias de educación de la modalidad.

En una segunda etapa, desde la colonización europea la educación técnico-profesional presentó rasgos muy coherentes con los de aquella sociedad estamental y profundamente desigual: sus peculiaridades fundamentales fueron tener un marcado carácter clasista y diferenciador de las actividades sociales y laborales a desarrollar. Más allá de que antes de la llegada europea, ya existían en Latinoamérica distintas formas de enseñanza y trabajo en actividades como las construcciones urbanas, minería, navegación, agricultura, arquitectura, orfebrería y pintura. También, es conocido que los mayas, aztecas e incas eran muy avanzados en sus conocimientos sobre matemática, geometría, astronomía y en la organización del trabajo en sentido general. Por lo tanto, en Latinoamérica —a la llegada de los españoles— había gran desarrollo en algunos de los oficios y las técnicas artesanales relacionadas con la minería, las construcciones, la navegación y la agricultura, a partir de un aprendizaje práctico y teórico-conceptual.

Con la llegada europea surgieron tres grandes centros de desarrollo cultural, situados geográficamente en zonas mexicanas, centroamericanas y suramericanas. En las tres habían nacido las clases sociales y existía el Estado, la educación era militar, religiosa y diferenciada de acuerdo a la posición estamental en la sociedad colonial. En los espacios culturales mencionados la educación técnico-profesional adquirió un desarrollo considerable que logró evidenciar la existencia de escuelas y adelantos logrados en la industria, agricultura, matemática, geometría, astronomía, arquitectura, pintura y orfebrería. A finales del siglo XVIII, en la mayoría de las colonias se evidencian algunos esfuerzos por lograr la institucionalización de la enseñanza de los oficios y algunas técnicas de trabajo manufacturado. Por ejemplo, en 1797 comenzó a funcionar en Santiago de Chile la Real Academia de San Luis que impartía artes industriales, con un tipo de enseñanza muy práctica y tomando en cuenta la vocación y aptitud de los estudiantes. Esta academia tuvo una importante biblioteca especializada, instrumentos científicos, laboratorio mineralógico, enseñanza de dibujo y matemáticas.

Dentro de los primeros exponentes que pensaron la educación técnico-profesional estuvo, desde la creación del Consulado de Buenos Aires en 1794, su primer secretario perpetuo: el doctor Manuel Belgrano, quien vuelto de España, tras sus estudios universitarios en la Universidad de Salamanca, emprendió la tarea de llevar adelante la dirección del mismo. Belgrano estableció los lineamientos generales del Consulado, con la finalidad de promover el fomento económico y el crecimiento productivo del Río de la Plata, al punto que un tiempo después, en la primera memoria consular de 1796, destacó la necesidad de crear escuelas porque había logrado observar en la capital virreinal:

Una infinidad de hombres ociosos en quienes no se ve otra cosa que la miseria y la desnudez; una infinidad de familias que solo deben su subsistencia a la feracidad del país, que está por todas partes denotando la riqueza que encierra, esto es la abundancia; y apenas se encuentra alguna familia que esté destinada a un oficio útil, que ejerza un arte o que se emplee de modo que tenga más comodidades en su vida. Esos miserables ranchos donde ve uno la multitud de criaturas que llegan a la edad de pubertad sin haber ejercido otra cosa que la ociosidad deben ser atendidos hasta el último punto.<sup>4</sup>

Belgrano también proyectó la creación de varios tipos de establecimientos educativos: una escuela de comercio, la escuela de náutica, la academia de geometría y dibujo, escuelas agrícolas, escuelas de hilazas de lana y de algodón y las escuelas de enseñanza primaria y para mujeres, que debían ser públicas, gratuitas y obligatorias en todo el reino. Establecimientos que lograron erigirse en algunas ciudades, villas y lugares del virreinato, tras los acontecimientos revolucionarios de mayo de 1810 en el Río de la Plata. De hecho, su propuesta educativa estuvo relacionada con las ideas económicas fisiócratas –que había asimilado en España a través de los pensadores ibéricos como Campomanes, Quesnay y Jovellanos– para “fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio”<sup>5</sup>. Pero como era de esperarse, en un momento de fuerte dominio colonial sobre el Río de la Plata, estas primeras intenciones educativas de fomentar la enseñanza de

4 Belgrano, Manuel (2011). “Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agricultor”. En Gagliano, Rafael, *Belgrano, Manuel. Escritos sobre educación*. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, p. 55.

5 Ídem, p. 45.

determinados oficios, durante su gestión consular solo lograron concretarse tras la creación en 1799 de la Escuela de Náutica y de la Academia de Geometría y Dibujo (vulgarmente conocida como Escuela de Dibujo). Dos instituciones resistidas por la corona española, pero con una fuerte aceptación entre las familias criollas porteñas.

La Escuela de Náutica fue precursora de los estudios náuticos, matemáticos y mecánicos en el Río de la Plata. Sus cursos duraban cuatro años y durante tres de ellos los estudiantes se dedicaban a las matemáticas y en el último a la navegación propiamente dicha. Lo que permitió la realización de un aprendizaje práctico en el uso de los instrumentos y en la maniobra de embarcaciones en el río. Además, solo podían acceder a ella personas que supiesen leer y escribir, al estar orientada tanto a españoles, criollos e indios, lo que indica que su objetivo apuntaba a fortalecer la actividad náutica en relación con el clima de pujanza comercial de la región tras la creación en 1776 del Virreinato del Río de la Plata. Por estas razones, el estímulo de la libre actividad comercial y por disputas con el puerto de Montevideo, por medio de la Real Orden del 15 de septiembre de 1806, la Corona decidió cerrarla definitivamente.<sup>6</sup>

A su vez, la Academia de Geometría y Dibujo, más conocida como Escuela de Dibujo, estuvo destinada a los aprendices de cualquier oficio, como si fuera un estadio intermedio de formación para el carpintero, el cantero, el bordador, el sastre, el herrero y hasta los zapateros coloniales. La academia comenzó a funcionar el 29 de mayo de 1799 y llegó a tener 64 estudiantes que diariamente concurrían a sus aulas en el edificio del Consulado, muy cerca del despacho del propio Belgrano; quién en sus ratos libres solía concurrir a alguna de sus clases. Hubo asimismo, algunos conflictos con los estudiantes, quienes querían que las clases no se dieran por la tarde sino en horario nocturno. Si bien, la misma fue construida como un instituto medio para personas dueñas de sí mismas (no negros ni mulatos ni esclavos) que ejercían como aprendices un oficio dentro de un gremio<sup>7</sup>, el maestro debía iniciar la instancia de formación en el conocimiento abstracto y técnico del dibujo. Pero desde 1800, tales problemáticas y las reiteradas órdenes reales de clausura de la misma hicieron que su permanencia

6 Caminos, Yuri (2008). *Historia de la educación técnica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Educación Técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 12.

7 Esta estructura de gremios con maestros y aprendices corresponde a la propia de la cultura medieval en Europa. Para más detalles véase, *Historia de las profesiones técnicas*. Disponible en <http://www.los-tecnicos.com.ar/> (Última consulta: 3/3/2016).

fuese bastante compleja, en un momento en que la Corona planteó la clausura de la institución, mientras el Consulado intentó reformular la propuesta y mantenerla abierta, hasta que en 1804 no pudo resistir su cierre definitivo.<sup>8</sup> Como los frustrados intentos, del Consulado y del Cabildo, de reabrir sus puertas y reinstalar sus aulas, en un contexto donde las invasiones inglesas irrumpieron en la paz virreinal del Río de la Plata, como antecedente organizativo de los futuros acontecimientos revolucionarios americanos, desde 1809 y 1810.

En términos generales, la obra educativa de Belgrano apuntó a la formación integral de la persona que el Estado debía asumir como necesaria para construir un país más justo y sobre bases que depusieran los injustos mecanismos de representación política y selección educativa colonial. Además, asumió que el progreso económico depende del conocimiento técnico y de los valores de la sociedad, haciendo referencia a los males que traería que los habitantes no estén suficientemente capacitados. Por lo tanto, la educación debía ser gratuita, a cargo del Estado y vinculada a las actividades comerciales y productivas que la Nación debía promover en los talleres urbanos, en el ámbito rural y el comercio.<sup>9</sup>

Otro de los más genuinos exponentes de las necesidades educacionales latinoamericanas fue el venezolano Simón Rodríguez (1771-1854), que dedicó gran parte de su vida a la crítica de la educación de su tiempo y a la educación y amistad que entabló como maestro del libertador Simón Bolívar. Rodríguez pensó que la enseñanza debía ser experimental y estar relacionada siempre con la naturaleza y la observación práctica de la misma. Entendía que la educación debía ser social y para el ejercicio pleno en la vida, debiendo así formar en un oficio determinado a la persona. En su libro *Proyecto de Reforma Escolar* para Venezuela, planteó lo siguiente:

Hay quien sea de parecer que los artesanos, los labradores y la gente común, tienen bastante con saber firmar; y que aunque esto ignoren, no es defecto notable, que los que han de emprender la carrera de las letras, no necesitan de la aritmética, y les es suficiente saber formar los caracteres de cualquier modo para hacerse entender, porque no han de buscar la vida por la pluma, que todo lo que aprenden los niños en las escuelas, lo

8 Caminos, Yuri (2008). Óp. cit., p. 12.

9 Acri, Martín; Belgrano, Jessica; Fioretti Martín y Piaggi Fernando (2015). *El otro Belgrano. Lejos del mito, cerca de una visión*. Buenos Aires: Ed. Museo Archivo Raggio, pp. 65-87.



olvidan luego, que pierden la buena forma de letra que tomaron, que mejor aprenden estas cosas cuando tienen más edad y juicio, etc., de modo que en su concepto, era menester dar al desprecio todo lo que hay escrito sobre el asunto, considerando a sus autores preocupados de falsas ideas; suprimir las Escuelas por inútiles y dejar los niños en la ociosidad.

Los artesanos y labradores es una clase de hombres que debe ser tan atendida como lo son sus ocupaciones. El interés que tiene en ello el Estado es bien conocido; y por lo mismo excusa de pruebas. Todo está sujeto a reglas. Cada día se dan obras a la prensa por hombres hábiles sobre los descubrimientos que sucesivamente se hacen en la agricultura y artes, y éstos circulan en todo el reino para inteligencia de los que las profesan. Si los que han de estudiar en esto para mejorarlo ignoran los indispensables principios de leer, escribir y contar, jamás harán uso de ellas: estarán siempre en tinieblas en medio de las luces que debían alumbrarlos; no adelantarán un solo paso; y se quejará el público de verse mal servido pero sin razón. Las artes mecánicas están en esta ciudad y aun en toda la provincia, como vinculadas en los pardos y morenos. Ellos no tienen quien los instruya; a la escuela de los niños blancos no pueden concurrir: la pobreza los hace aplicar desde sus tiernos años al trabajo y en él adquieren práctica, pero no técnica: faltándoles ésta, proceden en todo al tiento; unos se hacen maestros de otros, y todos no han sido ni aun discípulos; exceptúo de esto algunos que por suma aplicación han logrado instruirse a fuerza de una penosa tarea.<sup>10</sup>

Así, para Simón Rodríguez es posible hacer una lista de ideas alrededor de la dimensión social de la educación y sobre la educación para oficios y profesiones en relación con el contexto social de la época. Es evidente que Rodríguez no fue un caso excepcional, porque en el más esclarecido pensamiento pedagógico latinoamericano del siglo XIX ya están presentes los llamados hacia la educación experimental en contacto con la vida y en relación con las necesidades y las potencialidades económico-sociales regionales y continentales.

Por otra parte, la formación de la mano de obra calificada para los talleres artesanales e industriales, como para la agricultura y su proceso acelerado de tecnificación, a fines del siglo XIX y principios del XX, fue un reclamo de los más

10 Rodríguez, Simón (2004). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, pp. 7-8.

grandes pensadores y educadores continentales que veían a la educación como una herramienta para transformar a la sociedad. Entendían que los pueblos latinoamericanos debían desarrollarse económicamente contando en gran medida con los recursos propios y para eso debían incorporar la ciencia, la técnica y la educación al desarrollo nacional. Entre ellos se destacó el maestro, escritor y revolucionario cubano José Martí (1853-1895), que enseñó de manera práctica en Cuba, España, Guatemala, Venezuela y los Estados Unidos, a jóvenes y adultos de todas las edades y clases sociales.

La obra de José Martí, héroe nacional de la república de Cuba, puede constituir una guía para el rescate y la valoración de nuestras identidades en el campo de la educación y la pedagogía técnico-profesional, a mediados y fines del siglo XIX. En su trabajo titulado: *La Edad de Oro*, que fuera una revista que Martí escribió para los niños de América, se reconoce la necesidad del estudio de la historia americana y los valores de la cultura de los pueblos originarios, procurando estimular el encuentro de la reflexión y la formación para el trabajo y para la vida. Para Martí la relación de la educación con la vida, con la realidad, fue más que una exigencia pedagógica para convertirse en un principio de su actividad e ideario político. Consideraba que solo en contacto con la vida práctica, con el trabajo y con la naturaleza se podrían formar las generaciones de latinoamericanos que se encargaran de la construcción de las nuevas condiciones sociales y nacionales no coloniales y en libertad. Además, fue partidario del desarrollo de una educación politécnica y celebró la creación de las Escuelas de Artes y Oficios en toda América, en las últimas décadas del siglo XIX. En 1883 escribió sobre dichas escuelas:

Nicaragua acaba de festejar bien el aniversario de su independencia: en él abrió una Escuela de Artes y Oficios. Ya Guatemala tiene la suya. El Salvador, va a tenerla. Chile anda buscando modelos para una. La de Montevideo, da celos a las mismas de Europa [...] Un oficio o un arte, sobre traer al país donde se profesa el honor de la habilidad de los que en ellos sobresalen; sobre dar a los que los estudian conocimientos prácticos de utilidad especialísima en pueblos semi-descubiertos, casi vírgenes; sobre asegurar a los que lo poseen, por ser constante el consumo que producen, una existencia holgada; es sostén firmísimo, por cuanto afirma la independencia personal, de la dignidad pública. [...] Quien quiera

nación viva, ayude a establecer las cosas de su patria de manera que cada hombre pueda labrarse en un trabajo activo y aplicable una situación personal independiente [...] Que cada hombre aprenda a hacer algo de lo que necesitan los demás.<sup>11</sup>

De este modo, para Martí la educación debía contemplar la enseñanza de las humanidades, las ciencias naturales y las ciencias y la técnica, que veía como un fenómeno social que se desarrolla en las condiciones históricas concretas en que un pueblo surge y se desenvuelve. El desarrollo científico-técnico debe estar en función de la satisfacción de las necesidades de las grandes mayorías, de los humildes, que crean la cultura con su trabajo manual y espiritual, y no de las ansias de riqueza y poder de los que explotan a esas mayorías en beneficio de sus intereses personales: el bien de muchos y no la opulencia de unos pocos. Pues la riqueza social es engendrada en el esfuerzo, el trabajo y la ciencia.

Martí recorrió y vivió en varios países latinoamericanos: Guatemala, Venezuela, México y Argentina, por lo que destacó la importancia de la agricultura, el comercio y la minería como actividades de riqueza y como fuentes de trabajo para sus poblaciones. En paralelo, resaltó tras su extensa estancia de 15 años en los EEUU –desde 1881 a 1895– la relación entre el hombre, la naturaleza y la sociedad, a partir de la expansión del uso del carbón, la electricidad, la producción textil y la industria de la maquinaria. Cuestión que lo llevó a ser un divulgador de los avances científicos y técnicos de su época, con la finalidad de estudiar, entender al mundo –no solo razonarlo– y vivirlo plenamente. Situación que lo llevó a nutrirse de una cultura científica y técnica poco común entre los hombres de su tiempo. En sus apuntes sobre *La exposición de material de Ferrocarriles de Chicago*, escribió:

¡Qué saludable alegría, engendradora de ímpetus, la de ver, como en entrañas maternas, aquellos fetos inmensos de madera y de hierro en la ancha sala, aquellas deformes e imperfectas masas mugientes de que, como el niño entozoario, ha nacido la magnífica moderna locomotora!<sup>12</sup>

11 Martí, José (1974). Óp. cit., p. 104.

12 Martí, J. *Obras Completas*, Tomo 8 (2 ed.). La Habana, Cuba: Ed. Ciencias Sociales, s/f.

Y, sobre la electricidad subrayó:

Años hace, la electricidad era fuerza rebelde, destructora y confusa. Hoy obedece al hombre, como caballo domado. De lo que hace decenas de años era apenas grupo oscuro de hechos sueltos, se hace ahora muchedumbre de familias de hechos, cada cual con campo y tienda propios que tienen aires ya de pueblo y ciencia.<sup>13</sup>

Martí remarcó también las intenciones norteamericanas sobre los pueblos latinoamericanos de crecer a sus expensas, sugiriendo que la educación no podía dissociarse de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos científico-técnicos cuya incorporación redundaría en beneficios inmediatos para las economías agrarias de los países latinoamericanos. Es decir, una educación científico-técnica o politécnica que debía comenzar desde la infancia:

Para eso se publica *La Edad de Oro*: para que los niños americanos sepan cómo se vivía antes, y se vive hoy [...] y cómo se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor, y los puentes colgantes, y la luz eléctrica [...]. Les hablaremos de todo lo que se hace en los talleres, donde suceden cosas más raras e interesantes que en los cuentos de magia, y son magia de verdad, más linda que la otra; y les diremos lo que se sabe del cielo, y de lo hondo del mar y de la tierra. [...] para los niños trabajaremos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo.<sup>14</sup>

Es innegable que el pensamiento educativo de Martí se encuentra vinculado con la idea de que la educación no surge por generación espontánea, constituye un proceso complejo que contempla antecedentes socioculturales e históricos de su época con sus respectivas influencias. Un proceso de asimilación y creación, que reconoce la relación existente entre educación e instrucción, y la necesidad de que la escuela se corresponda con los intereses populares de la sociedad: una educación gratuita, universal y laica, en las zonas urbanas y rurales de Cuba y Latinoamérica. De hecho, Martí aspiró al desarrollo de una educación acorde

---

13 Ídem, s/f.

14 Martí, José (1974). Óp. cit., p. 18.

con el ideario cultural de cada pueblo de este continente, siendo capaz de recibir y reflejar los compromisos técnicos y científicos de épocas futuras. Una educación continental forjada a partir de una base económica autónoma, democrática y latinoamericanista, bajo el camino de la libertad y la independencia de todos los órdenes materiales y simbólicos.

Por otro lado, el argentino Domingo Faustino Sarmiento dedicó parte de su vida intelectual y política a las cuestiones relacionadas con la educación. Su obra más destacada al respecto fue escrita en 1849, y se llamó *La educación popular*, un trabajo que resalta que la enseñanza debe orientar y capacitar a los pueblos en vínculo con el trabajo que habrán de ejercer luego. Para Sarmiento la educación debe ser la misma para todas las clases sociales, una educación integral dirigida al desarrollo individual del estudiante en beneficio de la nación. Cabe destacar que su obra de gobierno, como presidente de la Argentina entre 1868 y 1874, intentó estar en consonancia con tales ideas, mediante la infructuosa tarea de dar forma al naciente sistema educativo en todo el país. Aunque, también realizó una cuestionable admiración por el modelo social y educativo de los EEUU, al tiempo que menospreció la educación de los indígenas al considerarlos fuera de las clases sociales y la propia sociedad civilizada “burguesa” que admiraba. Actitud discriminadora que hizo extensible para las poblaciones criollas –familias humildes de trabajadores rurales y de pequeños centros urbanos– a los que adjudicó la culpa de todos los males de la Argentina (y Latinoamérica).

De hecho, para Sarmiento el progreso socio-cultural era el requisito necesario para el progreso económico, y en el primero la educación tenía un rol central. “Puesto que había que cambiar la cultura, las costumbres y el lenguaje para que la gente se convierta en industriosa”.<sup>15</sup> La educación popular era entonces, un instrumento necesario de conservación social, un explícito y crudo instrumento de disciplinamiento social e ideológico que debía ser implementado desde la infancia. Por lo tanto, es entendible la prioridad que le dedicó al desarrollo de la educación primaria, por sobre la educación técnico-profesional en todo el país.

---

15 Ací, Martín (Comp.) (2011). *La educación y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la educación técnica (1776-1983)*. Buenos Aires: Ed. JLB, p. 44.

## **Las experiencias de educación técnica en la Argentina, Brasil y México, siglos XIX y XX**

Desde el desarrollo de las primeras ideas y experiencias de educación técnico-profesional en Latinoamérica, a lo largo del siglo XIX, es posible preguntarnos: ¿cuáles fueron los desafíos y los estímulos primigenios de semejante gesta? ¿Cuáles las preguntas fundacionales, los objetivos y el accionar de nuestros políticos en la búsqueda de un perfil industrial que cimentará la estructura de nuestras respectivas economías nacionales y/o continentales? Seguramente las respuestas a tales interrogantes nos planteen el desafío de realizar una periodización histórica para dar cuenta de los pormenores atravesados y así despejar algunas incógnitas planteadas.

Desde mediados del siglo XIX, se produjo en Latinoamérica el establecimiento de determinados criterios pedagógicos orientados hacia el intelecto y el conocimiento del mundo material mediante la ciencia, por sobre el tradicional método eclesiástico de enseñanza, o el lancasteriano de orientación industrialista. De hecho, puede observarse como en la Argentina, México y Brasil se incorporaron rápidamente la enseñanza de las matemáticas, la geometría y la ingeniería a las currículas de formación magisterial como así también en la enseñanza media (secundaria). Además, resulta necesario indagar sobre los antecedentes, la idiosincrasia y la vocación industrialista de nuestros primeros empresarios, desde tiempos coloniales a la actualidad, y contemplar la histórica generación de las distintas escuelas de artes y oficios, técnicas y profesionales en nuestra América, muchas de ellas con una amplia trayectoria en el tiempo y una real y admirable influencia comunitaria. En este último caso por estar fuertemente vinculadas a nivel social, económico y cultural con sus estudiantes y problemáticas escolares y sociales más inmediatas.

Al respecto, debe recordarse que desde mediados del siglo XVIII, las burguesías criollas adoptaron los ideales de la Ilustración, orientando la educación hacia el comercio, la agricultura y los oficios, todos con un carácter teórico, práctico y utilitario. Al tiempo que la incorporación al mercado mundial, como productores de alimentos y materias primas, a mediados del siglo XIX, posibilitó un acelerado proceso de reordenamiento y, en muchos casos, de organización de los sistemas escolares de enseñanza, sobre la base de proyectos nacionales vinculados con el imperialismo británico o estadounidense.

Entre 1880 y 1910, la educación tuvo un papel principal en la construcción de nuestras repúblicas, pues se sancionaron diferentes leyes en la Argentina, en 1884, la Ley 1420, de Educación Común, que estableció el carácter estatal de una educación primaria liberal de carácter gratuita, laica y universal. Si bien, poco a poco, se dio paso a una formación media eminentemente práctica, donde la duración de los cursos era de tres años y sus egresados recibían un certificado de aptitud que no los habilitaba para continuar estudios posteriores. Las escuelas de oficios estaban dedicadas a la formación de obreros técnicos y sus estudios se realizaban en dos tipos generales de establecimientos:

1. Las escuelas técnicas de oficios creadas en las décadas de 1920 y 1930, ofrecían la posibilidad de estudiar electricidad, hierro, carpintería y construcciones, con una duración de no más de 3 años, otorgando un título de obrero especializado en el oficio cursado, y sin permitir el ingreso de sus estudiantes a cursar estudios superiores (en el caso Argentino desde 1935 se observa la creación de dichas escuelas).

2. Las escuelas de artes y oficios, de preparación de artesanos, artistas y trabajadores rurales, las escuelas profesionales de mujeres, que proporcionaban aptitudes manuales con salida laboral (corte y costura, bordado, lencería, pintura, dibujo, etc.) y las escuelas industriales de la Nación que fueron creadas desde fines del siglo XIX, y eran similares a las escuelas profesionales alemanas y francesas. Su plan de estudio estaba centrado en las disciplinas científico-técnicas, y egresaban de ellas Técnicos en Mecánica, Electricidad, Química, Construcciones civiles y navales.

Panorama educativo que –en términos generales– duró hasta la crisis de 1929, momento en el cual se desarrollaron una serie de nuevas experiencias educativas estatales, como las del gobierno de Getulio Vargas en Brasil (1937-1945 y 1951-1954), el de Lázaro Cárdenas en México (1934- 1940) y el de Juan Domingo Perón en la Argentina (1946-1955). En dichos países se llevaron adelante distintas reformas sociales, políticas, culturales y nuevos programas y proyectos educativos nacionales, en paralelo a los cambios socio-económicos de ampliación del consumo y establecimiento de los derechos sociales y laborales para la gran mayoría de sus trabajadores urbano-rurales. Con respecto a México los cambios sustanciales de la educación técnica se dieron durante el período pos revolucionario, 1920 en adelante, y con el cardenismo. De hecho, la extensión de la matrícula escolar y el encumbramiento de una política económica indus-

trialista que concedió a la enseñanza industrial una gran importancia y jerarquía, fueron parte de las políticas de los tres estados nacionales; que además, promovieron una educación técnico-profesional que generó la necesidad regional de establecer espacios de capacitación profesional como forma de promover el desarrollo de las industrias nacionales.

En la Argentina, se implementó así un Primer Plan Quinquenal (1947-1951) que tuvo como objetivo directo aumentar la producción y una mayor distribución de la riqueza generada (una mayor distribución del ingreso, de la renta nacional, para lograr un mayor consumo del conjunto de la población). Y, por ende, lograr una plena ocupación de los trabajadores en todas las actividades productivas del país. Objetivos que determinaron la reorganización del sistema educativo, creando como ente regulador de la educación técnico-profesional el nuevo Consejo Nacional de Educación (CONET) integrado por tres secciones: de enseñanza primaria, de enseñanza secundaria y de enseñanza técnica. La enseñanza técnica dependería de la sección tercera y en ella serían integradas las escuelas de aprendices, de artes y oficios, industriales, monotécnicas y las escuelas comerciales. A la vez que se uniformaron los planes de los tres ciclos implantados y se unificaron por el Decreto 19.379/48, las escuelas de artes y oficios, las técnicas de oficio y las industriales en Escuelas Industriales de la Nación. Pero en 1952, el Decreto 2164/52 renovó estos planes de estudio, otorgándose ahora el título de “Técnico” con especialidad en mecánica, carpintería, construcciones civiles, construcciones navales, automotores, aviación, ferrocarriles, electricidad, química, petróleo y telecomunicaciones.

De este modo, durante el peronismo el Estado argentino asumió el papel central de prestador y regulador de la educación técnico-profesional, creando un subsistema que incorporó de manera parcial las demandas respecto a la formación para el trabajo y la flexibilización curricular. Paralelamente, se produjo la desaparición o debilitamiento de multiplicidad de experiencias y discursos que la sociedad civil había sido capaz de generar, al tiempo que se organizó la enseñanza de las distintas especialidades en relación directa con el modelo de desarrollo industrial de la época.

Por su parte, en el caso brasileño, desde principios del siglo XX, se incorporaron diversos centros educativos federales y estatales de enseñanza y aprendizaje técnico-profesionales que se orientaron hacia los jóvenes y adultos de las clases populares. Cuestión que garantizó de manera clasista



[L]a desigualdad entre la enseñanza para las élites, para los oligarcas, para los accionistas, por las clases dirigentes y dominantes y la educación para la mayoría de la población, los más pobres, las personas que trabajan, y las clases más bajas que venden su fuerza de trabajo al capital.<sup>16</sup>

Entre las primeras experiencias escolares se desarrollaron las Escuelas o Liceos de Artes y Oficios de Río de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Macedonia (1884) y Ouro Preto (1886), que buscaban la formación de los jóvenes y su consecuente alejamiento de las calles. Experiencias educativas paternalistas a las que se le deben sumar las Casas de los niños expósitos (para los niños indigentes), donde podían aprender a leer y escribir, y posteriormente acceder a los talleres públicos y privados, siendo acompañados y supervisados por el tribunal penal estadual de huérfanos.

Junto a tales establecimientos estuvieron los centros federales de educación técnico-profesional, también llamados escuelas de artesanos aprendices, pues el gobierno federal las había constituido como tales, en todos los estados brasileños, según la división geopolítica de la época, con la finalidad de educar a los pobres y desposeídos, retirándolos de las calles y brindándoles determinadas habilidades técnicas para desenvolverse en la vida. Antiguos argumentos que estaban ligados a ciertos prejuicios de clase, al tiempo que permitían la formación de los niños y jóvenes según las necesidades del mercado de la época. Es decir, formados como nueva fuerza de trabajo para el proceso de industrialización que se iniciaba en los grandes centros urbanos del país como San Pablo y Río de Janeiro.

De hecho, a lo largo del siglo XX, con el fortalecimiento de la industrialización, dichas escuela

[C]ambiaron sus objetivos y lograron gran prestigio nacional. Consideradas a partir de la década de 1960 como centros de excelencia en la formación técnica de nivel medio, se fueron adaptando a las nuevas exigencias sociales y económicas y recibieron del gobierno central un soporte financiero casi siempre adecuado. La buena formación del cuerpo

16 Pereira Souza, Jandira (2012). "La formación profesional y el mercado laboral de los técnicos agrícolas del instituto federal de educación, ciencia y tecnología del Estado de Maranhão. Campus São Luís - Maracanã. Maranhão- Brasil". En Tesis Doctoral de la Universidad de Alcalá de Henares. Madrid: Departamento de Didáctica, p. 87.

docente, mejores sueldos y mejores equipamientos didácticos y técnicos, fueron construyendo el prestigio de esas escuelas.<sup>17</sup>

Además, en gran medida sus docentes tenían una buena formación en el área específica del curso práctico que impartían y una formación pedagógica debidamente completada para el desempeño de sus labores semanales. También se dieron experiencias educativas vinculadas a las empresas ferroviarias de formación de sus trabajadores como la Escuela Práctica de Aprendices de los Talleres (*Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas*), fundada en 1906 en Río de Janeiro, y desde 1895 en San Pablo para los trabajadores ferroviarios paulistas.<sup>18</sup>

Asimismo, se desarrollaron distintos cursos nocturnos de alfabetización y enseñanza técnico-profesional para jóvenes y adultos que trabajaban en las distintas industrias de los centros urbanos más importantes del país. Experiencias escolares que desde 1892, formaron a cientos de jóvenes trabajadores en conocimientos técnico-profesionales y una educación general vinculada con los sectores productivos de San Pablo y Río de Janeiro. Entre ellos se destacó en la ciudad de San Pablo la red de escuelas profesionales de formación para el trabajo como la *Escola Profissional Masculina* y la *Escola Profissional Feminina* destinadas a la enseñanza de especialidades técnicas industriales para hombres y labores manuales y domesticas para mujeres; que fueron el modelo para otras escuelas instaladas en Amparo, Jacarerí, Franca y Campinas, durante las décadas de 1920 y 1930.<sup>19</sup>

En la década de 1940, al calor de las transformaciones económico-sociales del *Estado Novo* se organizó en Brasil una nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje técnico-profesional que abarcó todo el país y se denominó Servicio

---

17 "Una visión general de la educación técnica en Brasil. La legislación, las críticas, los impases y los avances". En *Encuentro internacional sobre educación técnico-profesional, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina*, 6 y 7 de diciembre de 2006, Buenos Aires, p. 4.

18 Dos Santos, Batista y Sueli, Soares (2011). "*Educação profissional tecnológica no Brasil: entre a continuidade e a ruptura*". En Carvalho, Maria Lucia Mendes de (Org.), *Cultura, Saberes e Práticas: memórias e História da Educação Profissional*. San Pablo: Centro Paula Souza, p. 97.

19 Garbin Machado, Maria Teresa (2011). "*Os destinatários do ensino profissional: dos desvalidos do sorte aos trabalhadores urbanos das escolas técnicas profissionais*". En Carvalho, Maria Lucia Mendes de (Org.), *Cultura, Saberes e Práticas: memórias e História da Educação Profissional*. San Pablo: Centro Paula Souza, p. 110.

Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI)<sup>20</sup>. Un espacio de formación que logró articularse a partir del establecimiento de un impuesto de 2% sobre la nómina de sueldo de las industrias, que era (y es) recaudado por el gobierno federal y posteriormente transferido al mismo. Hecho que generaba controversias con las industrias que pugnaban por el control y administración de tales recursos, argumentando que eran exclusivamente ellas quienes lo financiaban. Si bien otras entidades como los sindicatos de trabajadores afirmaban que el impuesto cobrado era responsabilidad del gobierno federal, siendo entonces un fondo público bajo su administración, lo que permitía al SENAI una relativa autonomía financiera y administrativa sobre el mismo.<sup>21</sup>

El SENAI se creó en 1942 por una ley federal que dio cuenta de la necesidad de formación de la mano de obra brasileña, según los requerimientos de los sectores productivos que estaban preocupados en dar una respuesta rápida al proceso de modernización urbana e industrialización que se llevaba adelante.

En su inicio ofrecía sólo cursos de aprendizaje industrial básico. A los mismos asistían trabajadores que necesitaban de alguna cualificación profesional formal. De a poco fue expandiendo su red para incluir un curso técnico de nivel medio y, en los últimos años, cursos de graduación y posgrado en diversas áreas. Además posee 616 escuelas itinerantes instaladas en camiones, ómnibus e incluso barcos, que llevan la educación profesional básica a las regiones más distantes del país.<sup>22</sup>

---

20 Un proceso de transformaciones que implicó la industrialización desigual a escala regional. Pues —en su gran mayoría— las industrias se concentraron en las regiones sur y sudeste del país, sobre todo en San Pablo y Río de Janeiro, que logró reunir a más del 50% de los establecimientos y los obreros ocupados. Además, durante el período de 1933-1955, se aprovechó centralmente la capacidad instalada de las industrias existentes. Lo que implicó bajos niveles de inversión e innovación tecnológica, a nivel productivo. Para más detalles véase Pronko, Marcela A. (2003). *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido*. Montevideo: Ed. CINTERFOR-OIT, p. 90.

21 Nogueira Sales, Paula Elizabeth y Monteiro Oliveira, Maria Auxiliadora (2011). “*Políticas de Educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas*”. En Carvalho, Maria Lucia Mendes de (Org.), *Cultura, Saberes e Práticas: memórias e História da Educação Profissional*. San Pablo: Centro Paula Souza, pp. 176-180.

22 BID (2006). Óp. cit., p. 4.

Por ende, hoy como ayer, este tipo de escuelas estuvieron orientadas a las necesidades del mercado empresarial, dado que sus egresados son fácilmente aceptados como trabajadores calificados.

En última instancia en Brasil, también desde principios del siglo XX, se erigieron las escuelas estaduais de enseñanza técnica, fuertemente vinculadas al desarrollo productivo regional-estadual y bajo la responsabilidad de los gobiernos estaduais. El Estado de San Pablo, el más rico, llevó adelante una temprana política de fomento del desarrollo de la enseñanza industrial, comercial y profesional. De hecho, apuntó a proporcionar una formación adecuada a los hijos de los trabajadores, a los indigentes y a los menos afortunados, para que se convirtieran en mano de obra calificada. En otras palabras, se generaron una serie de estrategias pedagógicas diferentes para regular la educación técnico-profesional continua en las escuelas como en los lugares de trabajo. Aunque, entre 1909 y 2002 se construyeron 140 escuelas técnicas federales y 119 estaduais, dado la absurda restricción del gobierno federal para construir nuevas escuelas técnico-profesionales.

Por otro lado en México la educación técnico-profesional tiene un recorrido amplio y sus antecedentes se remontan a épocas prehispánicas y coloniales. Si bien para los fines del presente trabajo desarrollaremos las características que fue adoptando, desde 1857, con La Reforma: proceso de cambios liberales que encabezó el presidente Benito Juárez, sobre el orden social y político mexicano, que golpeó a la iglesia y sus amplias propiedades, y a las oligarquías latifundistas en menor medida. Con la finalidad de impulsar la industria textil y la minería fue necesario contar con personal capacitado para trabajar en las primeras fábricas, todo ello condujo al establecimiento de las primeras escuelas técnicas oficiales como la nacional de artes y oficios, creadas por decreto presidencial el 19 de abril de 1856. Aunque, hay que advertir que existieron varios decretos para establecerla: el primero fue en 1833, firmado por el presidente Ignacio Comonfort, en un momento en que luchaba al lado de Santa Ana, que no llegó a realizarse; otro en 1843, esta vez por el propio Santa Ana como presidente; pero pese a que el proceso ya se había iniciado con la instalación de varias escuelas industriales de carácter privado dentro de las fábricas, finalmente la escuela fue inaugurada en marzo de 1857, con más de 100 alumnos, procurando la asistencia de alumnos pensionados de diferentes lugares del país. “Se instaló en el bello edificio de San Jacinto junto con la es-

cuela de Agricultura, donde se impartían, entre otras, las cátedras de mecánica, herrería, diseño, carpintería, talabartería, plomería, tejido e hilado, sastrería, hojalatería, alfarería y tornería”.<sup>23</sup>

Previamente, en 1838 se fundó el Colegio Militar que fue un importante espacio de formación de ingenieros mexicanos de mecánica bélica, artillería, hidráulica y construcción, situación que los llevó a ser los mentores de muchas de las primeras escuelas de ingeniería. En 1840 se creó la primera junta de fomento que dio impulso a la industria y el comercio, mediante el diseño y desarrollo de las vías férreas de comunicaciones, y de estas logró constituirse el instituto comercial en 1845, hoy Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), una de las más importantes escuelas técnicas en México, que junto con otras pasó a formar parte del Instituto Politécnico Nacional en 1936.

Con respecto a las escuelas particulares creadas por extranjeros se destacó una comercial, establecida por “Eduardo Turreau de Liniers como Colegio Mexicano de San Felipe de Jesús donde se impartían todos los ramos que debe saber un comerciante”<sup>24</sup>. En 1867, se reglamentó la educación en todos los niveles, la educación de la mujer y creación de la Escuela Nacional Preparatoria, proponiéndose la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Varones (para formar oficiales y maestros), hechos que son parte de los primeros antecedentes pedagógicos en la constitución orgánica, por parte del Estado federal de un sistema de formación técnico-profesional. Se organizó así un sistema dándole una estructura coherente por niveles educativos: a. instrucción primaria; b. instrucción secundaria; y c. enseñanza terciaria o superior, poco organizado realmente. Al tiempo que el colegio de minería, constituido en época colonial, pasó a llamarse Escuela de Ingenieros.

Posteriormente, con la llegada de Porfirio Díaz al poder, en 1876, se crearon distintas escuelas en varios estados del país. El 15 de septiembre de 1897 se promulgó la ley de enseñanza profesional para la creación de la Escuela Nacional de Ingenieros, la Escuela Superior de Comercio y de Artes y Oficios. Entre ellas, la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Mujeres fundada en 1881 e inaugurada en noviembre de ese año, dieron una posibilidad de superación para la mujer,

---

23 Rodríguez A., María de los Ángeles, “Historia de la educación técnica. Breve revisión historiográfica”. En *Archivo Histórico Instituto Politécnico Nacional*. Disponible en [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_14.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm).

24 Ídem.

[S]i bien en un principio todas estas escuelas que se fundan se organizan con oficios propios de su género permiten a la mujer ingresar a un tipo de educación, que más tarde le va posibilitar entrar de lleno al mundo productivo y cambiar fundamentalmente el modelo tradicional de madre y ama de casa casi exclusivamente.<sup>25</sup>

Asimismo, se crearon escuelas de artes y oficios en instituciones de beneficencia pública o social, como casas de niños expósitos o bien en cárceles, uno de estos casos es la Escuela de Artes y Oficios de la ciudad de Puebla, dependiente de la beneficencia pública estatal. En algunos casos se dio solo la instalación de algunos talleres como complemento a otra enseñanza. Una de estas es la Escuela Industrial de Huérfanos establecida en el edificio del Tecpan, que antes era un asilo de jóvenes. Esto se realizó para instruir y educar a la “clase desheredada”, ubicándose talleres y otros cursos, como imprenta, tejeduría, carpintería, sastrería y zapatería. Aunque también se dio instrucción primaria, con lectura, escritura, aritmética, cálculo elemental, gramática castellana, moral cristiana, música y dibujo. La escuela abrió sus puertas el lunes 10 de octubre de 1880. Entre dichas escuelas estuvieron las Escuelas Salesianas o de Don Bosco instaladas en las ciudades de México, Puebla, Monterrey y Guadalajara, para la enseñanza de jóvenes obreros y campesinos de escasos recursos. Es decir, “dar una educación que fuera significativa y útil para la vida”.

Para 1900 funcionaban distintas escuelas de artes y oficios en las siguientes ciudades: Pachuca, Aguascalientes, Campeche, Toluca, Saltillo, Morelia, San Luis Potosí (aquí había una escuela para hombres y otra para mujeres) y en Guadalajara, Jalisco, que fue fundada ya al arribo del siglo XX, en 1900. Junto a ellas se encontraban la Escuela Mercantil para mujeres, Miguel Lerdo de Tejada, creada en 1901 (hoy CETIS N° 7); en 1903, la Escuela Primaria Industrial para varones, Doctor Mora, y en 1910 se inauguró la Escuela Primaria Industrial para mujeres Corregidora de Querétaro (hoy CETIS N° 9, Puerto Rico), destinada a la formación y confección de prendas de vestir; y posteriormente, el presidente Venustiano Carranza, en 1916, ordenó la transformación de la Escuela de Artes y Oficios para Varones en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EPIME), que luego cambió su nombre por Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EIME), y en

---

25 Ídem.

1932 se transformó en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME).

En 1905 se creó en México la primera Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y dentro de ella el departamento de enseñanza técnica, en 1907, ante las posibilidades de desarrollo de la educación en el país. Si bien en 1915 logró constituirse, en pleno proceso revolucionario, la primera Dirección de Enseñanza Técnica en el país, que en décadas posteriores logró constituir un subsistema de educación técnico-profesional y comercial de México, con la finalidad de suplir de trabajadores calificados (debidamente formados y/o especializados) para las distintas industrias urbanas y rurales del país.

De este modo, con la Revolución mexicana la enseñanza técnico-profesional adquirió cierto impulso, dados los fines económico-sociales que la constitución de 1917 estableció y los sucesivos gobiernos intentaron alcanzar. Al gobierno de Venustiano Carranza “le correspondió el mérito de incorporar la idea de la enseñanza técnica en el proyecto revolucionario y definir la educación nacional, aun cuando los problemas políticos que todavía habría de sufrir el país impidieron que estos planes consolidaran”<sup>26</sup>. Por entonces, se transformó, como vimos, la Escuela Nacional de Artes y Oficios en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. Y, en 1919 existían ya en México 88 escuelas técnico-profesionales entre mineras, industriales, comerciales y de artes y oficios, 71 oficiales y 17 particulares.

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, se intentaron multiplicar y organizar las distintas modalidades y niveles educativos de México. Dado que, la educación técnico-profesional tenía una relación directa con la construcción material de la nueva sociedad, la que junto con la espiritual, artística, indígena y universitaria se conjugarían para el desarrollo educativo y cultural de la sociedad mexicana. En 1922 se creó el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial con la finalidad de aglutinar y crear escuelas que impartieran este tipo de enseñanza y se estableció una importante relación entre educación y producción con el objetivo de estimular el desarrollo económico nacional a través del impulso de la industria. Se organizaron, entre otras, la escuela industrial Gabriela Mistral, el instituto técnico industrial y la escuela de constructores –hoy escuela superior de ingeniería y arquitectura–. “Dentro de ésta última se daban las siguientes carreras: constructor técnico, montador

26 Rodríguez A., María de los Ángeles. Óp. cit.

eléctrico, carpintero, plomero constructor, cantero marmolista, maestro de obras, fundidor, decorador, escenógrafo, ebanista, vitrista, perforador de pozos petroleros y capitán de minas<sup>27</sup>. Distintas especialidades vinculadas con la industria de la construcción, y con una propuesta teórico-práctica diferente,

[Q]ue en México hizo escuela dentro de la corriente funcionalista de la arquitectura, con representantes de la talla de Juan O' Gorman, misma que cambió las bases clásicas de la arquitectura y que además formó las primeras generaciones que pudieron tomar el lugar de los extranjeros en el momento de la expropiación petrolera.<sup>28</sup>

Asimismo, en 1923 se creó la escuela tecnológica para maestros, de corta duración, y en 1928, se intentó construir la escuela normal técnica industrial que tampoco prosperó (recién en 1976 logró crearse el sistema de institutos tecnológicos en varios estados del país). También se crearon las escuelas de mujeres Sor Juana Inés de la Cruz y Dr. Balmis, el Centro Industrial para Obreras, la Escuela Técnica Industrial y Comercial (ETIC) en Tacubaya y las Escuelas Centrales Agrícolas, estas últimas transformadas posteriormente en Escuelas Regionales Campesinas.

En la década de 1930 surgió la idea de integrar y estructurar un sistema de enseñanza técnico-profesional en sus distintos niveles, bajo un marco de organización que debía contenerla. Un marco que derivó en dos acepciones de institución educativa: la Institución Politécnica y la Escuela Politécnica. Para entonces, los alumnos inscritos en el sistema de educación técnica eran 19.356, que estudiaban en los tres ciclos educativos de las escuelas politécnicas: preaprendizaje, preparatoria técnica y altos estudios, que corresponderían a lo que fueron después la prevocacional, la vocacional y la enseñanza superior. También se crearon nuevos establecimientos educativos técnicos y las antiguas escuelas industriales cambiaron sus nombres: la escuela industrial Gabriela Mistral, de mujeres, se convirtió en la Academia N° 3 de Comercio y Costura, como otro de los intentos por reorganizar la educación técnica de las mujeres hacia actividades más productivas; la EIME, así como la de constructores, se convierten en Superiores: la primera queda como ESIME y la segunda, como Escuela Superior de Construcción.

---

27 Ídem.

28 Ídem.



Por entonces, se inauguró de manera oficial, pese a existir en forma privada dentro de la fábrica de Río Blanco, la primera escuela federal de tipo superior: la Escuela de Industrias Textiles de Río Blanco, en 1933. El requisito para ingresar a estos centros era ser obrero o hijo de obreros de la industria textil, por lo que se buscó la manera de otorgarles manutención completa, unos pensionados por el gobierno y otros por los empresarios. El costo de instalación de estas escuelas siempre ha sido elevado, pues se tienen que importar máquinas modernas y adecuar sus instalaciones como si fueran una auténtica fábrica. Cuestiones que han sido parte de los problemas de la educación técnico-profesional, y en ello reside la admiración que merece el desarrollo de este subsistema.

En paralelo, surgió la escuela preparatoria Gabino Barreda, después llamada Universidad Obrera, fundada por Lombardo Toledano en 1933, que formó a distintos profesionales en las siguientes áreas:

Médico Biológicas, Estudios Económicos y algunas ingenierías como ingeniería municipal, de la primera rama pasara al Politécnico la Escuela Nacional de Bacteriología Parasitología y Fermentaciones como Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, de la segunda la carrera de Economía años más tarde escuela independiente, así el Politécnico va estructurar sus tres áreas de estudio. Sobre la Escuela de Ciencias Biológicas es pertinente comentar que englobó una serie de interesantes carreras y escuelas de gran trascendencia en la conformación socio-educativa del país, como medicina rural, enfermería rural y antropología, esta última la perdió al formarse en 1942 la Escuela Nacional de Antropología.<sup>29</sup>

Con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia en 1934 se promovió desde el Estado una profunda reconstrucción de la Nación en todo sentido. En materia educativa, bajo los ideales socialistas, se regularizó la formación y la acreditación de los estudios docentes<sup>30</sup>.

---

29 Ídem.

30 Para más detalles sobre el proyecto cardenista de transformación de la sociedad y la educación mexicana en clave socialista véanse Aibar, Julio (2009). *Lázaro Cárdenas y la Revolución mexicana*. Buenos Aires: Ed. Capital Intelectual, pp. 87-156. Y, Acrí, Martín; Salvarrey, Leandro y Alderete, Luciano (2013). "La educación popular en México: luchas, resistencias y experiencias pedagógicas contrahegemónicas". En Elisalde, Roberto; Acrí, Martín y Duarte, Daniel (2013), *Historia de la educación popular. Experiencias hegemónicas y contra hegemónicas en Latinoamérica (1870-1940)*. Buenos Aires: Ed. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 203- 250.

Con respecto a la educación técnico-profesional se creó el instituto Politécnico Nacional (IPN) por intervención directa del entonces, presidente Lázaro Cárdenas, en 1936, que proyectó también la creación de nuevas escuelas politécnicas, locales o regionales, con la finalidad de formar a los capitanes y el estado mayor de las clases obreras del país, que llevaban adelante tales procesos de cambio. Además, dichas escuelas posibilitaron la masiva introducción de la mujer al mundo productivo, gracias a su formación previa.

El proyecto socialista o cardenista, en materia de educación técnico-profesional, fue el de erigir en cada politécnico una estructura académica de tres áreas fundamentales o niveles de conocimiento, en el campo de la tecnología: ciencias físico-matemáticas, médico-biológicas, y sociales y administrativas. Ahora sí, por primera vez, se obtuvo cierta “coherencia curricular en el sistema, lo que posibilitó la movilidad y el intercambio de alumnos entre cualquier escuela del sistema, estableciéndose por primera vez un sistema de educación técnica con una conducción única. Las escuelas que lo integrarían prepararían aprendices, obreros técnicos calificados, maestros técnicos, ingenieros y directores técnicos, así lo manifiesta el presidente Cárdenas en su informe del 31 de agosto de 1935”.

Ahora bien, de los 79 planteles que conforman el IPN en su inicio 34 estaban ubicados fuera del Distrito Federal aunque, en 1940, por reorganización de la Secretaría de Educación, se segregaron a este Sistema las Escuelas de Enseñanzas Especiales, las Pre-vocacionales existentes fuera del Distrito Federal y las que pudieran denominarse de Artes y Oficios, para crear con ellas una nueva dependencia. En 1941, las Escuelas Prevocacionales Foráneas, pasaron a depender de la Dirección General de Segunda Enseñanza, y las Escuelas de Artes y Oficios a formar parte del Departamento de Enseñanzas Especiales. Posteriormente, durante el gobierno de Camacho, tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, se adoptó en México la política de industrialización para la sustitución de importaciones (ISI) como una estrategia prevaleciente en toda la economía para lograr la autosuficiencia industrial. Decisión política que produjo una mayor oferta para la mano de obra calificada y gracias a ella, se destinó un mayor presupuesto al sector educativo y a la formación de jóvenes y adultos en las diversas especialidades técnico-profesionales. Además, la creciente demanda de técnicos de diferentes niveles –originada por la política de ISI– originó una nueva expansión de la enseñanza técnico-profesional en todo el país.

## Consideraciones finales

A lo largo del presente trabajo vimos como en distintas partes de Latinoamérica las ideas sobre la educación técnico-profesional fueron impulsadas, desde el siglo XIX, por los más destacados revolucionarios y defensores de la educación nacional y continental. La formación popular, humana, técnica, integral y/o politécnica, y la posibilidad real de vincular dichas propuestas educativas con la sociedad en su conjunto, devinieron en la posibilidad real de formación práctica e intelectual de miles de jóvenes y adultos. Además, su crecimiento como propuesta educativa estuvo vinculado a los proyectos de desarrollo económico, político y social de los distintos países de la región. Más allá de las relaciones neocoloniales que los países centrales, sobre todo Inglaterra y los EEUU, comenzaron a imponer desde las primeras décadas del siglo XIX, y que en muchos casos condujeron al crecimiento de otras experiencias educativas por sobre la educación técnico-profesional.

En este sentido, esta modalidad de enseñanza y aprendizaje sufrió diferentes cambios, según los vaivenes del desarrollo capitalista regional: avances económico-productivos, tecnológicos y sociales; cambios impuestos y planificados desde arriba –por nuestras clases dominantes– que desde un principio fueron más proclives a proyectos de desarrollo fuertemente entrelazados con los intereses de los capitales extranjeros, que a promover un desarrollo autónomo relativo, según las particularidades de la urbanización e industrialización como países agrarios dependientes. Además, tales experiencias educativas, generalmente no fueron acompañadas con proyectos de capacitación permanente de sus docentes, disposición de los recursos básicos para acompañar pedagógicamente dichos cambios y, sobre todo, promover la formación técnico-profesional de miles de estudiantes más allá de la necesidad capitalista de capacitación para el trabajo: según las nuevas modalidades técnicas de producción.

Entonces, es posible afirmar que la heterogeneidad de ideas y experiencias educativas analizadas, tanto en la Argentina, Brasil y México, como en otras regiones de Latinoamérica, no nacieron de una experiencia social propia, sino que fueron parte de decisiones gubernamentales adoptadas por recomendaciones internacionales de la época que la consideraron un importante factor del desarrollo económico de los países, fuertemente relacionados con la formación económica social imperante. Las orientaciones curriculares y las lógicas formativas de este tipo de educación comenzaron a orientarse con la finalidad de formar a estudian-

tes de manera directa con el mundo del trabajo. Orientaciones institucionales de formación de acciones muy puntuales y prefiguradas en posiciones y ramas de las actividades de los espacios más modernos del sector productivo, como de los servicios.

Ahora bien, durante las primeras décadas del siglo XX, más precisamente con el desarrollo de los procesos de sustitución de importaciones y diversificación de las matrices productivas, desde la década de 1930, en los tres países, comenzaron a reorganizarse y expandirse las experiencias de educación técnico-profesional en relación directa con los proyectos de industrialización y transformación que propulsaron el peronismo, el cardenismo y el varguismo. Una industrialización sustitutiva de importaciones que fue apoyada fuertemente por una alianza policlasista entre el Estado, la burguesía local y la clase trabajadora nacional, en relación ambigua con el capital extranjero y un marcado discurso nacionalista y antiimperialista. Proyectos políticos que impulsaron, a su vez, una considerable ampliación de ciudadanía/derechos sociales y laborales, el crecimiento de un mercado interno diversificado y un paulatino desplazamiento de las clases terratenientes del eje de la política y la economía por las burguesías nacionales industriales. Mediante la utilización de plantas industriales existentes, la diversificación de la producción y la importación de algunos bienes de capital, norteamericanos o europeos.<sup>31</sup>

Por último, es importante destacar que, de por sí, tales experiencias de educación técnico-profesional no modificaron los aspectos laborales, económicos o sociales de los tres países, aunque redundaron en un crecimiento importante y una considerable actualización curricular de la formación estudiantil, gracias a las políticas públicas de los tres estados nacionales. Estados que fueron los genuinos generadores de nuevas actividades productivas y educativas, con capitales nacionales o foráneos, poniendo en marcha la rueda de la producción y el desarrollo económico en clave nacional: producción de bienes industriales, diversificación de las relaciones interindustriales que se tornaron más complejas, y conforme a las transformaciones desarrolladas en cada país, se dio una importante formación educativa técnico-profesional e incorporación de miles de jóvenes y adultos como trabajadores, aprendices y estudiantes en las distintas ramas productivas y los nacientes centros educativos nacionales o estatales.

---

31 Ansaldo, Waldo y Giordano, Verónica (2012). *América Latina la construcción del orden*. Tomo 1, Capítulo 2. Buenos Aires.

## Bibliografía

- “Una visión general de la educación técnica en Brasil. La legislación, las críticas, los impases y los avances”. En Encuentro internacional sobre educación técnico-profesional, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 6 y 7 de diciembre de 2006, Buenos Aires.
- Acri, Martín (Comp.) (2011). *La educación y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la educación técnica (1776-1983)*. Buenos Aires: Ed. JLB.
- Acri, Martín y Cáceres, María (2011). *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Ed. Libros de Anarres.
- Acri, Martín; Belgrano, Jessica; Fioretti Martín y Piaggi Fernando (2015). *El otro Belgrano. Lejos del mito, cerca de una visión*. Buenos Aires: Ed. Museo Archivo Raggio.
- Aibar, Julio (2009). *Lázaro Cárdenas y la Revolución mexicana*. Buenos Aires: Ed. Capital Intelectual.
- Ansaldo, Waldo y Giordano, Verónica (2012). *América Latina la construcción del orden. Tomo 1*. Buenos Aires: Ariel, Capítulo 2.
- Belgrano, Manuel (2011). “Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agricultor”. En Gagliano, Rafael, Belgrano, Manuel, *Escritos sobre educación*. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Caminos, Yuri (2008). *Historia de la educación técnica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Educación Técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Carvalho, Maria Lucia Mendes de (Org.) (2011). *Cultura, Saberes e Práticas: memórias e História da Educação Profissional*. San Pablo: Centro Paula Souza.
- Dos Santos, Batista y Sueli, Soares (2011). “Educação profissional tecnológica no Brasil: entre a continuidade e a ruptura”. En Carvalho, Maria Lucia Mendes de (Org.), *Cultura, Saberes e Práticas: memórias e História da Educação Profissional*. San Pablo: Centro Paula Souza.
- Elisalde, Roberto; Acri, Martín y Duarte, Daniel (2013). *Historia de la educación popular. Experiencias hegemónicas y contra hegemónicas en Latinoamérica (1870-1940)*. Buenos Aires: Ed. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Garbin Machado, Maria Teresa (2011). “*Os destinatários do ensino profissional: dos desvalidos do sorte aos trabalhadores urbanos das escolas técnicas profissionais*”. En Carvalho, Maria Lucia Mendes de (Org.), *Cultura, Saberes e Práticas: memórias e História da Educação Profissional*. San Pablo: Centro Paula Souza.
- Historia de las profesiones técnicas*. Disponible en <http://www.los-tecnicos.com.ar/>
- Martí, José (1974). *La Edad de Oro*. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.
- \_\_\_\_\_. “Exposición de Electricidad”. En *Obras Completas*, Tomo 8 (2 ed.). La Habana, Cuba: Ed. Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_\_. “La exposición de Material de Ferrocarriles de Chicago”. En *Obras Completas*, T. 8 (2 ed.). La Habana, Cuba: Ed. Ciencias Sociales.
- Nogueira Sales, Paula Elizabeth y Monteiro Oliveira, Maria Auxiliadora (2011). “*Políticas de Educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas*”. En Carvalho, Maria Lucia Mendes de (Org.), *Cultura, Saberes e Práticas: memórias e História da Educação Profissional*. San Pablo: Centro Paula Souza.
- Pereira Souza, Jandira (2012). La formación profesional y el mercado laboral de los técnicos agrícolas del instituto federal de educación, ciencia y tecnología del Estado de Maranhão. Campus São Luís - Maracanã. Maranhão - Brasil. En *Tesis Doctoral de la Universidad de Alcalá de Henares*. Madrid: Departamento de Didáctica.
- Pronko, Marcela A. (2003). *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido*. Montevideo: Ed. CINTERFOR-OIT.
- Rodríguez A., María de los Ángeles, “Historia de la educación técnica. Breve revisión historiográfica”. En *Archivo Histórico Instituto Politécnico Nacional*. Disponible en [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_14.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm)
- Rodríguez, Simón (2004). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Ugarte, Manuel (1985). “La Patria Grande, Lima 13 de mayo de 1913”. En *La nación latinoamericana*. Caracas: Ed. Biblioteca Ayacucho.

## **La educación patriótica: un nuevo catecismo para las masas (1900-1913)**

*Eduardo Daniel Ojeda*

### **Introducción**

La denominada “educación patriótica” argentina para la enseñanza primaria cristalizó en el contexto histórico y cultural de los albores del siglo XX, en particular bajo la gestión del doctor José María Ramos Mejía entre 1908 y 1913 al frente del Consejo Nacional de Educación (CNE), y especialmente a partir de la reforma de los programas de estudio producida por decreto presidencial el 9 de febrero de 1909.

Otras políticas de la etapa en la consolidación del Estado argentino también incidirán fuertemente en el modo de homogeneidad cultural, subjetivación y disciplina que se impondrá al conjunto de la población, en consonancia con el programa de “enseñanza patriótica” de 1908. Nos referimos principalmente a leyes claves de este período, tales como la Ley 4031 de 1901 que implantó el servicio militar obligatorio (Ley Ricchieri) y la Ley 4144 de Residencia o Ley Cané sancionada por el Congreso de la Nación Argentina en 1902, que habilitó al gobierno a expulsar a inmigrantes sin juicio previo y separándolos de sus familias.

Por último, se debe resaltar que para 1905 se sancionó la Ley Láinez, que establecía la creación de escuelas primarias nacionales en las provincias y que

requirió duplicar el presupuesto de las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, lo que muestra la importancia asignada por la clase dominante a la extensión del sistema escolar en todo el territorio y el rol decisivo que debía cumplir la escuela primaria en el proyecto de “argentinización” de comienzos del siglo XX.

En este trabajo observaremos el alcance de ese plan, que deja huellas profundas en la educación argentina. Las sucesivas dictaduras militares a partir de 1930 reelaboraron de uno u otro modo ese discurso patriótico de acuerdo a las cambiantes circunstancias políticas y, por ejemplo, la figura del “apátrida” aplicada primero al inmigrante, tendrá una siniestra actualización con la dictadura de 1976-1983; así como la “educación patriótica” también supo transmitirse y reciclarse en democracia, a lo largo de todo el siglo XX.

Prestaremos también especial atención a las implicaciones subjetivas en la “formación de las almas” y la disciplina de los cuerpos, a partir de un relevamiento de las publicaciones oficiales de la época, como *El Monitor de la Educación Común*, trabajos sociológicos y de especialistas en historia de la educación, y a través de una mirada sobre la producción de varios intelectuales y dirigentes de ese período.

Sostenemos que el plan educativo de Ramos Mejía, de características fuertemente xenófobas, vino a coronar, en vistas del centenario, un dispositivo de control político-pedagógico que sirvió a un proyecto conservador y profundamente discriminatorio, tendiente a *contener, reprimir y absorber* la diferencia de los distintos “otros” a homogeneizar y disciplinar para la preservación del régimen político imperante, pero que dejará huellas profundas en la sociedad argentina más allá del ocaso de la república oligárquica.

Mucho es lo que se ha escrito sobre el tema: en una primera exploración de la bibliografía hemos encontrado numerosos trabajos que abordan la cuestión. Mencionamos algunos, en primer lugar señalamos los aportes realizados por Adriana Puiggrós en *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* y en *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*. Este último es un trabajo sobre el maestro Horacio Ratier, que durante años se desempeñó como inspector de escuelas en la Patagonia, el Litoral, la pampa húmeda, y llegó a ser vocal del Consejo Nacional de Educación en 1958. En este trabajo Puiggrós, jugando entre lo ficcional y lo biográfico, pone en la mente de Ratier este pensamiento, que nos parece emblemático:



Pasar el rasero, eso quieren. Dejar el campo social liso como una seda, expurgado de diferentes, eso obsesionaba a ese conservador José María Ramos Mejía y a los positivistas del Centenario. ¿Dominarán definitivamente el país esa cultura racista, clasista, despreciativa de quienes se salen del molde? Es difícil predecir qué sujeto debe encabezar el listado de injusticias que aumenta a medida que se la aleja de la Capital Federal, de la corrección política ¿Quién encabezará el listado de desplazados?<sup>1</sup>

En *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* Puigróss advierte cómo el discurso médico positivista, liderado por Ramos Mejía, es el instrumento de análisis político y social privilegiado por el estado conservador y su elite dominante. Este discurso, “enquistado en el aparato escolar” constituye “uno de los mayores aportes a la articulación de la sociología médica positivista con la pedagogía normalizadora, tanto desde el punto de vista teórico como desde lo programático y administrativo”<sup>2</sup> y donde también con toda claridad expresa que “la escuela primaria tendría como uno de sus objetivos principales controlar a los inmigrantes y someterlos al orden nacional”.

También ha abordado la cuestión Lilia Ana Bertoni en *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, aunque la autora se detiene en un período anterior al que observamos nosotros. Esta investigadora ha demostrado en sus trabajos que la preocupación por definir un “propósito nacionalizador fue constitutivo de las escuelas primarias creadas por los estados, tanto en Europa como en América, ya desde principios del siglo XIX”<sup>3</sup>. De hecho, podemos agregar que el propio Ramos Mejía invoca a Sarmiento como su primer y más prestigioso antecedente, cuando bajo su presidencia decretó nacionalizar todas las escuelas en la provincia de La Rioja.<sup>4</sup>

1 Puigróss, A. (2012). *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

2 Puigróss, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

3 Bertoni, Lilia (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Siglo XXI.

4 Ramos Mejía, J. (1913). *La educación común en la República Argentina*. Buenos Aires: Talleres de la Penitenciaría Nacional, pp. 83-84.

Otro trabajo relevante en la materia es el de Carlos Escudé: *El fracaso del proyecto argentino: educación e ideología* que, desde una perspectiva liberal, pone en el centro de su ensayo la crítica a la gestión de Ramos Mejía en el CNE; ya en la introducción señala:

[H]acia 1908, la postura autoritaria se había impuesto bajo la forma de los programas de educación patriótica con que en ese año se empezó a experimentar. Ese año fue un hito crucial para la historia de la educación y la misma cultura argentina: aunque no se lo reconociera explícitamente, el espíritu a la vez liberal y desarrollista que había inspirado la Ley 1420 quedó sepultado, y la educación se dirigió a objetivos que ya no eran los de apuntalar el progreso, y fomentó un espíritu dogmático y autoritario.<sup>5</sup>

Por último, nos han resultado muy útiles y significativos los aportes y el material de archivo de Andrea Alliaud en *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*.

La llamada “educación patriótica” para la enseñanza primaria, enmarcada en un más amplio “proceso de argentinización” y de organización nacional (el proyecto político de la generación del 80 bajo el lema “gobernar es educar” y la Ley 1420), en la etapa de la consolidación del sistema educativo argentino centralizado, tendrá a intelectuales como el propio Ramos, Joaquín V. González, Carlos Octavio Bunge, Ricardo Rojas y Enrique de Vedia, entre otros; autores que revisaremos sucintamente algunos de sus escritos conexos a nuestra cuestión.

Todos ellos forman un coro prácticamente unánime y obsesivo –se citan entre ellos, se elogian, son designados en cargos estratégicos dentro del sistema educativo– que expresa de manera más o menos compacta un proyecto de hegemonía cultural: el otro “negativo”, inquietante, el migrante palurdo o el nativo irredento debe ser incorporado a una nueva identidad y todo viso de alteridad debe ser neutralizado.

Mientras tanto, mediante la importación y la sobreexplotación de mano de obra extranjera y de nativos, la represión violenta a toda forma de protesta, las deportaciones y el fraude electoral, quedaba asegurada la reproducción política y económica de los sectores dominantes.

---

5 Escudé, Carlos (1990). *El fracaso del proyecto argentino: educación e ideología*. Buenos Aires: Tesis-Norma.

## El coro del nacionalismo elitista

*No ha de haber un solo habitante de la República que no se levante de un salto, y enarbole la bandera celeste y blanca en el tope de su casa (Joaquín V. González, Patria).<sup>6</sup>*

Para comienzos de siglo la economía argentina había superado los problemas derivados de la crisis de 1890. Se exportaba lana, cueros, carne salada y trigo; hacia 1900 crecían de manera considerable las exportaciones de carnes congeladas, estrechamente asociadas al capital británico. La Argentina era el granero del mundo y la oligarquía pasaba un momento de esplendor. El presidente, por segunda vez, era Julio Argentino Roca.

Para ese mismo año, 1900, Joaquín V. González, un intelectual riojano al que Roca pronto nombraría al frente del Ministerio del Interior y que ocuparía cargos importantes en el sistema educativo, publicó *Patria*, una exaltación de la argentinidad a tono con el comienzo del siglo.

Aquí la “verdad revelada” de los Evangelios es reemplazada por el dogma de la argentinidad: “[R]eligión y no otra idea precedera y mudable es el patriotismo”<sup>7</sup>. No podemos dejar de subrayar en este punto la gran cantidad de metáforas y expresiones que proliferan, por ejemplo en *El Monitor Cultural*, y que connotan los religiosos: “evangelio patriótico”, “catecismo cívico”, “maestros apóstoles”, el “templo de la escuela”, “altar de la patria”; la lista es extensa y reveladora de cómo la hegemonía cultural y educativa del nacionalismo elitista en cierto modo desplaza y captura el lenguaje y hasta los rituales propios de la iglesia.

Es un primer esbozo de lo que será luego el programa de educación patriótica. González fue un representante del poderoso nacionalismo cultural proyectado en las primeras décadas del siglo en nuestro país; según afirman Margulis y Urresti en un muy interesante trabajo, el ilustre riojano, “funcionario múltiple”, construyó el armazón de esta corriente de pensamiento nacionalista en lo educativo “que adoctrinará a la población en un argentinismo retórico y vacío de contenido”<sup>8</sup>.

6 González, Joaquín V. (1900). *Patria*. Buenos Aires: Lajouane Editor.

7 Ídem, pp. 6-27.

8 Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1999). *La segregación negada: cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Ed. Biblos, p. 127.

## Bunge: “Todo mestizo físico es un mestizo moral”

Carlos Octavio Bunge, otro intelectual orgánico de las élites y principal exponente de lo que Rodolfo Puiggrós ha llamado “sociología racista”. Los mestizos eran “híbridos peligrosos” y la causa de todos los problemas morales e intelectuales que aquejaban a la Argentina, donde la mezcla racial negativa había culminado en una síntesis degenerada.

Bunge escribió numerosos artículos publicados por el órgano oficial del CNE, *El Monitor de la Educación Común*, la revista fundada por Domingo F. Sarmiento en 1881. Preocupado por las tendencias del individualismo anárquico agravado por la “afluencia del extranjero inmigrante”, en *La educación patriótica ante la sociología* (publicado en agosto de 1908), Bunge analiza el modo en que la sociología brinda un fundamento “científico” a la práctica de la educación patriótica, tal como la desarrollará el CNE bajo la dirección de Ramos Mejía:

El recuerdo de un pasado común y la esperanza de un futuro común es lo que realmente ata a los ciudadanos con el vínculo supremo de la nacionalidad. El Estado representa a la nacionalidad por lo que debe encarnar sus tendencias y propósitos, y el primer propósito de la nacionalidad es “conservarse”. Para ello, el Estado tiene a la escuela... de ahí que, en todo el país que progresa, la educación ante todo y sobre todo, ha de ser patriótica.<sup>10</sup>

Bunge, como dice Sandra McGee, es una expresión del “racismo positivista”, o para utilizar la distinción que hace Todorov de *racialismo*: este autor ha propuesto la distinción entre racismo, que designa el plano de los comportamientos, y *racialismo*, para designar el plano de las doctrinas. En las doctrinas *racialistas* se pueden encontrar según este autor, los siguientes aspectos:<sup>11</sup>

1. La afirmación de la existencia de las razas y de su utilidad para clasificar a grupos humanos que poseen características físicas comunes.

9 Puiggrós, Rodolfo (2006). *Pueblo y Oligarquía*. Buenos Aires: Editorial Galerna, p. 17.

10 Bunge, Carlos O. (1908, agosto). “La educación patriótica ante la sociología”. En *El Monitor de la Educación Común*, p. 70.

11 Margulis Mario, Urresti Marcelo (1999). *Óp. cit.*, pp. 88-89.

2. La correspondencia entre los aspectos físicos y los morales, o sea “a la división del inundo en razas corresponde una división por culturas, igual de tajante”.

3. La prioridad absoluta del grupo sobre el individuo.

4. No predica acerca de individuos sino que se interesa prioritariamente por colectivos: los individuos son considerados en tanto miembros de tales colectivos (judíos, negros, indios, mestizos, o bolivianos, paraguayos, chilenos, u homosexuales, mujeres, viejos, etcétera).

5. Desde la perspectiva racista, la atribución a priori de una identidad, resultante de la pertenencia a un colectivo, es definitiva y no susceptible a cambios.

6. El *racialista* ubica a las razas en sistemas jerarquizados articulados en escalas de superioridad e inferioridad: “Dispone de una jerarquía única de valores, de un cuadro evaluativo conforme al cual puede emitir juicios universales”. Estas jerarquías se organizan con criterios etnocéntricos y suelen tomar la forma de apreciaciones morales, psicológicas, estéticas e intelectuales atribuidas a las razas y sus integrantes.

7. El *racismo* confluye con el racismo en las conclusiones que se extraen de las proposiciones anteriores: el impulso hacia la afirmación de políticas o modalidades de acción. El *racialista* arriba a un ideal político que tiende a modificar el orden vigente: en ese plano se inscriben acciones y conflictos que, cuando las circunstancias históricas, políticas y sociales soplan a favor, pueden dar lugar a violencias inusitadas y, como ya ha ocurrido, a procesos genocidas.

Este conjunto de rasgos define y sintetiza muchas aristas del pensamiento positivista y del modelo médico-higienista de la época y se pueden encontrar tanto en Bunge como en Ramos Mejía numerosas expresiones *racialistas*. Bajo este prisma *racialista*, pensaron la educación y las multitudes argentinas los principales exponentes del modelo médico-militar, los “funcionarios de las superestructuras” como los denomina Gramsci, los que elaboraron la ideología de la clase dominante y la transformaron en “sentido común de las masas”; lo hicieron con las categorías que les ofrecía la ciencia positivista y la correa de transmisión fueron los programas de educación patriótica que, desde el CNE, bajaron hacia las clases, los géneros y las etnias, derramando en todo el cuerpo social.

## Ricardo Rojas y lo antiargentino

*La crisis moral de la sociedad argentina sólo podrá remediarse por medio de la educación [...] la desnacionalización y el envilecimiento de la conciencia pública han llegado a ser tan evidentes que han provocado una reacción radical en muchos espíritus esclarecido de nuestro país (Ricardo Rojas, La restauración nacionalista).<sup>12</sup>*

Una mención aparte merece Ricardo Rojas porque su recorrido ideológico y político es más amplio y complejo y hay quiénes reivindican y diferencian su posición de aquella del nacionalismo elitista, pues a diferencia de Bunge o Ramos Mejía reivindica la hibridación entre la tradición hispana y la indiana como la marca de nuestra identidad. Sin embargo veremos que también son significativas las coincidencias con estos autores.

Amigo y discípulo de Joaquín V. González, Rojas pertenece, como el propio González o como Leopoldo Lugones, a antiguas familias de las élites de nuestras provincias. En 1907, siendo muy joven, bajo la presidencia de Figueroa Alcorta, el gobierno le encomienda desde el ministerio de Justicia e Instrucción Pública presidido por Rómulo Naón, estudiar el régimen de la educación histórica en las escuelas europeas. El resultado del viaje es un texto denso y erudito que lleva por título *La restauración nacionalista* y cuyo subtítulo reza *Informe sobre la historia presentado al señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública*.

La obra de Rojas también se inscribe en lo que José Luis Romero ha llamado el “espíritu del Centenario”, el clima cultural, el conjunto de ideas y representaciones de las primeras décadas del siglo XX, y que representa a nuestro parecer la continuidad del proyecto de dominación y hegemonía lanzado en 1880.

En lo esencial Rojas coincide con el diagnóstico de Ramos Mejía. En su obra prolifera la expresión “antiargentino” para referir los males que aquejan a la sociedad y a la escuela: “Varios inspectores denuncian la existencia de escuelas antiargentinas en las provincias de Entre Ríos, Santa Fe, Buenos Aires...”<sup>13</sup>

Luego de hacer un extenso listado de las escuelas extranjeras, judías, congregacionales, de “propaganda acrática”, concluye en que “[...] casi todas las mencionadas son inmorales o antiargentinas”.

<sup>12</sup> Rojas, Ricardo (2010). *La restauración nacionalista*. La Plata: Editorial Universitaria.

<sup>13</sup> Ídem, p. 223.

No son solo antiargentinas las escuelas hebreas, también lo son las italianas, las inglesas, las alemanas, etcétera. Pero aquí Rojas retoma los planteos del inspector general de escuelas, Ernesto Bavio, quien desde hacía varios años sostenía una disputa contra la existencia de las escuelas hebreas en Entre Ríos.

El peligro de las escuelas hebreas reside en que al traer sus fanatismos nos traen el germen de una cuestión semítica que felizmente no existía aquí por no existir el judío; pero que existirá apenas el hijo criollo del inmigrante semita prefiera ser judío, en vez de ser argentino en completa comunión con el pueblo y el suelo donde naciera.<sup>14</sup>

Las coincidencias y las relaciones estrechas con Ramos Mejía se hacen explícitas en varios pasajes:

Decíame el Dr. Ramos Mejía que al hacerse cargo de la Presidencia del Consejo, púsose a visitar las escuelas de la Capital, y encontró signos de desnacionalización que antes no hubiera sospechado.<sup>15</sup>

El Dr. Ramos Mejía desde el Consejo Nacional de Educación, acentúa en la capital, foco de cosmopolitismo, y en los territorios colonizados de extranjeros, la orientación patriótica a de sus escuelas, antes abrumadas de ciencia presuntuosa...<sup>16</sup>

La anterior afirmación es significativa: si antes había ciencia, razón *presuntuosa*, ahora, gracias a la educación patriótica se impone algo distinto, el propio Rojas señala que “el patriotismo es, en sus formas elementales, instinto puro”<sup>17</sup>. Se constata nuevamente el giro irracionalista, de apelación al sentimiento y a la emoción en la construcción de una identidad para las masas.

Es notable cómo se conjugan en el discurso de la época la apelación a metáforas religiosas y militares, las dos instituciones creadoras de masas artificiales, según Freud en *Psicología de masas y análisis del yo*.

---

14 Ídem, p. 214.

15 Ídem, p. 20.

16 Ídem, p. 223.

17 Ídem, p. 61.

En *La restauración nacionalista*<sup>18</sup> Rojas celebra las acciones que se vienen llevando a cabo en materia educativa:

El doctor Naón en el Ministerio de Instrucción Pública, que me encomendara este trabajo, llama a concurso para un catecismo cívico con propósitos de evangelización democrática, revelando con ello la preocupación de intereses morales, antes casi del todo abandonados.

En el concurso para la elaboración de un catecismo cívico al que alude Rojas resulta ganador otro de los abanderados del proyecto en marcha y en el que la combinación discursiva del elemento militar y religioso en aras de la educación parece llegar al paroxismo. Se trata del ex rector del Colegio del Uruguay, don Enrique de Vedia, ya afincado en la Ciudad de Buenos Aires, donde redacta varios manuales que serán de uso obligatorio en el nivel medio y primario.

### **De Vedia y la Instrucción Cívica**

El dictado de la materia Instrucción Cívica en forma obligatoria supone una novedad en el currículum escolar del Centenario, pues con anterioridad solo se impartía en los cursos superiores de la escuela primaria. La novedad reside en que para la gestión iniciada en 1908 se indica su obligatoriedad para todos los grados de la escuela primaria, de manera tal que debe contribuir en forma decisiva a la propagación de la educación patriótica entre la población escolar.

El decreto del 7 de septiembre de 1908 firmado por Figueroa Alcorta afirma en sus considerandos:<sup>19</sup>

1° Que es deber fundamental de los Poderes Públicos encauzar eficazmente el sentimiento nacional [...] para estimular el verdadero amor a la Patria.

---

18 Ídem, p.223.

19 De Vedia, Enrique (1909). "Votar es gobernar". En *Catecismo Cívico*. Buenos Aires.



2° Que la enseñanza de aquellos principios, o se encuentra profundamente descuidada o totalmente olvidada en los planes vigente. Así en las escuelas normales el curso de moral prescripto por el plan vigente no produce en la práctica los resultados que la cultura cívica del país reclama imperiosamente...

El presidente decreta

Art. 1° Ábrase un concurso [...]

El texto para las escuelas elementales se llamará “Catecismo de la Doctrina Cívica” y se redactará en forma de preguntas y respuestas.

a) Los textos que resulten premiados serán declarados textos oficiales [...]

Firman Figueroa Alcorta y Rómulo Naón.

Con un jurado presidido por Joaquín V. González resulta ganador el texto *Votar es gobernar* de Enrique de Vedia; el jurado elogia en su resolución que “se exalta el sentimiento de los niños” e indica que el presente “Catecismo” debe ser aprendido de memoria. De Vedia había sido vocal del Consejo (al igual que Joaquín V. González) y luego también rector del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Para el centenario en *La Escuela* Enrique de Vedia alentaba, pletórico de fervor patriótico

Formemos [...] con cada niño de edad escolar un idólatra frenético de la República Argentina, enseñándole –porque es cierto– que ningún país de la tierra tiene en su historia timbres más altos, ni afanes más altruistas, ni instituciones más liberales, ni cultos más sanos, ni actuación más generosa, ni porvenir más esplendoroso [...]. Lleguemos en este camino a todos los excesos, sin temores ni pusilanimidades [...].<sup>20</sup>

En ese mismo texto alertaba, también, sobre la “amenaza” del “abigarramiento étnico” y sobre el peligro del anarquismo, vista la debilidad de nuestro “crisol

20 De Vedia, Enrique (1910). “La escuela”. En *Monitor de la Educación Común*, Octubre de 1910, pp. 29-30.

nacional” que la Escuela debía, ante todo, fortalecer, como su “obra sociológica”<sup>21</sup> fundamental. En este trabajo deplora la falta del sentimiento nacional, lo que resulta abiertamente contradictorio con el texto que había ganado el concurso dos años antes donde el “alumno” está dispuesto a sacrificar su vida por la Patria, y evidencia hasta qué punto su identidad (y también la del maestro) era un proyecto a construir.

Veamos algunos fragmentos del texto galardonado, que debía ser aprendido de memoria, y donde “el idólatra frenético” se quiere presentar como una realidad ya constituida:

Maestro. —Dígame ahora ¿cómo se considera usted para con su compatriotas de esta ciudad?

Alumno. —Me considero vinculado a ellos y a todos los argentinos por un mismo sentimiento.

Maestro. —¿Cuál es ese sentimiento?

Alumno. —Que la República Argentina sea el mejor país de la tierra.

Maestro. —¿Cuáles son los deberes de un buen ciudadano?

Alumno. —El primero amar a la Patria

Maestro. —¿Antes que a nuestros padres?

Alumno. —¡Antes que a todo!”<sup>22</sup>.

Este “catecismo cívico” está lleno de peculiaridades pues entre los deberes propuestos al buen argentino “obedecer las leyes” aparece en cuarto lugar luego del consabido “amar a la patria”, “amar a los padres” y “amar a la familia”.<sup>23</sup>

Viene también a propósito de nuestro tema observar cómo se trata la situación de nuestros pueblos originarios:

Maestro. —¿Cuántos indios salvajes hay actualmente en nuestro país?

Alumno. —¡Ni uno solo!— La República Argentina es la única nación americana que no tiene indios salvajes dentro de sus fronteras.<sup>24</sup>

---

21 Ídem, p. 24.

22 De Vedia, Enrique (1909). Óp. Cit., p.15.

23 Ídem, p. 16.

24 Ídem, p. 18.

Respecto del acendrado militarismo de De Vedia recordemos que también es autor del manual para las escuelas de adultos y grados superiores de la escuela primaria titulado *El Conscripto*, un interminable elogio de la Ley Ricchieri, de las armas y los toques militares, de la mano de toda la liturgia patrioter y la historia oficial a lo largo de 154 interminables páginas. Citamos aquí solamente un fragmento emblemático de toda la obra:

Un ciudadano que no ha montado una guardia no es un ciudadano completo. Cuando se hace este servicio bajo la lluvia o el viento helado, se siente una especie de satisfacción, y aunque se sufra un poco se da cuenta uno lo que es la Patria y de lo que significa servirla, velando su integridad y su honor con el arma al brazo.<sup>25</sup>

Respecto de la enorme influencia subjetiva de estos textos sobre alumnos, maestros y familias, nos remitimos a un trabajo de Luis García Fanlo que desde una perspectiva basada en el pensamiento de Foucault afirma:

Es posible pensar al texto escolar como dispositivo de saber-poder, que tiene su propia especificidad dentro de la red de poder que establece con otros dispositivos del espacio educativo: el texto escolar es productor de subjetividades tanto de alumnos como de los maestros normales e, indirectamente, de sus grupos familiares. El texto como dispositivo produce efectos disciplinarios encubiertos, por ejemplo, moldeando gestos y posturas corporales o induciendo valores morales, al mismo tiempo que produce disposiciones a determinados tipos de prácticas discursivas: hace-decir, hace-escuchar, hace-ver, hace-creer, hace sentir, hace-pensar y hace-hacer.<sup>26</sup>

En efecto, los manuales eran el vehículo privilegiado que posibilitaba acceder al concepto de nacionalidad y Bunge tampoco descuidó esa faceta, pues fue también autor del manual *Nuestra Patria*, publicado para las celebraciones del Centenario.

---

25 De Vedia, Enrique (1915). *El conscripto*. Buenos Aires, p. 33.

26 García Fanlo, Luis (2007). "Sociología positivista y educación patriótica". En el discurso de Carlos Octavio Bunge. Disponible en <http://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/13.pdf>

## Maestros y alumnos patrioterros

*Qué sería de un país sin una legión de patriotas del estilo de los que organizó Bismarck para cimentar el sentimiento nacional en Alemania, una legión de maestros patrioterros que instruyeron ciudadanos para el ejército (Memoria Escuela Normal de Sto. Tomé, 1910).<sup>27</sup>*

*En las democracias, el ciudadano es soldado y el soldado, es ciudadano [...] (Enrique de Vedia, El conscripto).<sup>28</sup>*

Las dos citas elegidas para el epígrafe son elocuentes respecto de la identificación de los maestros y alumnos como integrantes de un ejército de inspiración prusiana; ejército que se debía disciplinar acallando toda diversidad, la escuela concebida como un espacio de adoctrinamiento de corte militarista. En el ya citado libro *El conscripto*, de Enrique de Vedia (1913), en la lección primera anunciaba:

[U]na nación no es fuerte y respetable por el número de habitantes que tenga, sino por el número de soldados capaces de defenderla en el caso de que sea atacada [...] poco importa entonces que un país tenga mucha población si abundan los que no pueden defenderlo [...] la defensa nacional es pues un deber sagrado y está en el interés de todos los ciudadanos [...].<sup>29</sup>

Los niños y niñas inmigrantes y también nativos de la escuela de principios del siglo XX fueron grandes silenciados de nuestra historia que sobreviven en tarjetas postales, en borrosas fotografías de actos escolares. La acción de esos niños al servicio de un sistema represivo, ya transformados en soldados o en oficiales, se hará sentir de manera estruendosa y sangrienta a lo largo de todo el siglo.

27 Alliaud, Andrea (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

28 De Vedia, Enrique (1915). Óp. cit., pp. 8-9.

29 De Vedia, Enrique (1913). Óp. cit., pp. 8-9.

Respecto de la resistencia al Programa de Educación Patriótica prácticamente no se alzaron voces disonantes, y un episodio que trae Escudé en su trabajo da cuenta del punitivismo reinante y las consecuencias que cualquier forma de oposición podía acarrear al personal docente:

Por otra parte, guay de quien, en lugar de unirse al coro de obsecuencias e hipocresías, osase adoptar una actitud poco respetuosa hacia la educación patriótica. Ejemplo elocuente de este factor es la carta publicada en 1912 en *La Nación* por Enrique de Vedia, con la anuencia de Ramos Mejía y en su ausencia. Allí defiende al Consejo Nacional de Educación de críticas difundidas a raíz de la exoneración de una maestra de la Escuela 5 del Distrito Escolar N.º 4, que se había hurtado del “homenaje a los muertos por la patria” delante de sus alumnos. De Vedia escribía enfático: “El Consejo Nacional [...] está [...] decidido a castigar toda falta de respeto a (sus) resoluciones [...] y especialmente, si cabe, a las que se refieren a la ‘educación moral y patriótica’ implementada para nuestros escolares primarios.”<sup>30</sup>

Para el comienzo del siglo XX en nuestro país, el poder del Estado era mantenido por una elite oligárquica en continua expansión comercial y financiera. Como estamos viendo, vinculada íntimamente a ella, en la dirección ideológica del Estado, una elite intelectual elaboró un proyecto de “ingeniería política y social” orientado a “patriotizar” la sociedad, construir un relato heroico sobre los orígenes de la nacionalidad y promover un conjunto de valores culturales tendientes a definir “lo argentino”, para lo cual empleó mecanismos diversos tendientes a homogeneizar una sociedad profundamente heterogénea.

No era que ello no se viniera construyendo con anterioridad, como señala Lilia Bertoni, pero el constante aumento de los inmigrantes –para el principio de siglo constituían la tercera parte de la población–, la politización creciente de las masas, la protesta obrera de signo anarquista y socialista, así como la proximidad del centenario parecen obrar como un verdadero catalizador que acelera este proceso de “invención de la nación”, a partir de una institución clave, el sistema escolar.

---

30 Escudé, C. (1990). Óp. cit., pp. 48.

Ese contexto había modificado dramáticamente la percepción social de la república conservadora, urgía dar respuestas a una conflictividad creciente, y la educación pensada en clave nacionalista fue el recurso central y privilegiado de la hora.

### **José María Ramos Mejía**

Nacido en Buenos Aires el 25 de diciembre de 1849, era hijo del coronel Matías Ramos Mejía y de Francisca Madero, miembros de familias terratenientes de la provincia de Buenos Aires. Médico de profesión, su formación se desarrolló en pleno auge del positivismo y del higienismo; en 1878 publica *Neurosis de los hombres célebres en la historia argentina* y la obra es aplaudida nada menos que por Sarmiento desde las páginas del diario *El Nacional*, lo cual resulta consagratorio para el joven médico.

La obra, que cuenta con un prólogo de Vicente Fidel López, es pionera en la Argentina respecto de la psiquiatría y su articulación con la historia. En ella reseña en primer lugar los avances de la época en materia de fisiología y de enfermedades mentales, considera diversos personajes (Quiroga, Artigas, Aldao); en el caso de Rosas, viejo enemigo de su familia, se pregunta qué morbilidad animaba “sus veladas homicidas tan largas” y lo hace responsable directo del incremento de las enfermedades cardíacas en su tiempo.<sup>31</sup>

En 1899 publica otra obra que se convertirá en un clásico y es también considerada el primer texto específicamente sociológico en nuestro país: se trata de *Las multitudes argentinas*, un texto inspirado en *Psicología de las Masas* (1895) del francés Gustave LeBon, con quien Ramos Mejía compartía nociones positivistas sobre la sociedad como “organismo” y la crisis o el desorden como “enfermedad”.

En dicho texto Ramos Mejía examina cómo se formaron las “multitudes” en la historia argentina y el lugar de la “plebe” en la vida social y política desde el virreinato hasta su época. La pregunta decisiva que atraviesa la obra, de clara inspiración positivista (orden y progreso) es: ¿cómo se puede construir una multitud disciplinada, vale decir una multitud “normalizada”?

---

31 Ramos Mejía, José (2012). *La neurosis de los hombres célebres*, Buenos Aires: Emecé, p. 10.

## Multitudes: Ramos Mejía entre larvas y palurdos

*Es un cerebro lento, como el del buey a cuyo lado ha vivido; miope en la agudeza psíquica, de torpe y obtuso oído en todo lo que se refiere a la espontánea y fácil adquisición de imágenes por la vía del gran sentido cerebral. ¡Qué oscuridad de percepción, qué torpeza para transmitir la más elemental sensación a través de esa piel que recuerda la del paquidermo en sus dificultades de conductor fisiológico! (Ramos Mejía, Las multitudes argentinas).*

Hacia 1880 las inmigraciones masivas vinieron a perfilar una mutación profunda en la sociedad argentina, iniciando un período que José L. Romero definió como “aluvial”, aludiendo a las “multitudes” que habían transfigurado para siempre la fisonomía del país.

En 1914 el censo establece que hay en nuestro país 7.885.237 habitantes, con un 42% de extranjeros. Adriana Puiggrós señala:

Según el análisis estadístico que Ramos elaboró en 1909 en las escuelas oficiales de Buenos Aires, había 91.718 niños argentinos y 8.207 extranjeros, entre los cuales resaltan los 2.830 italianos y 2.453 españoles. Hijos de padre y madre argentinos había 19.592 (21,36%) alumnos; de padre extranjero y madre nativa, 10.790; de madre extranjera y padre argentino, 3.032; de padre y madre extranjeros, 58.304 (63,56%).<sup>32</sup>

Veamos como caracterizaba Ramos Mejía al inmigrante, en un verdadero desborde de racismo.

Cualquier craneota inmediato es más inteligente que el inmigrante recién desembarcado en nuestra playa. Es algo amorfo, yo diría celular, en el sentido de su completo alejamiento de todo lo que es mediano progreso en la organización mental.

Crepuscular, pues, larval en cierto sentido, es el estado de adelanto psíquico de ese campesino, [...] cuando apenas pisa nuestra tierra.

<sup>32</sup> Puiggrós, A. (1990). Óp. cit.

Forzosamente tiene uno que convencerse que el pesado palurdo no siente como nosotros.<sup>33</sup>

*Palurdo, amorfo, celular, buey, larval, obtuso*, evidentemente no había arribado al puerto de Buenos Aires el inmigrante esperado. La inmigración debía ser selectiva (malos los españoles, pésimos los italianos, excelentes los ingleses). Los italianos y los españoles vinieron a constituir, para desgracia de nuestras élites, las principales corrientes inmigratorias. Nuestro país establecía el *jus solis* (derecho de suelo) frente al *jus sanguine* (derecho de sangre) propio de los estados europeos, por lo que numerosos niños son tomados en ese censo como argentinos nativos, aun cuando ellos mismos y sus padres no hablaran una palabra de castellano.

La inmigración real llevó en su momento al propio Alberdi a abjurar del famoso lema “gobernar es poblar” —como recuerda Oscar Terán— hasta llegar a su exacta inversión; “gobernar sería más bien despoblar, limpiar la tierra de apesados, barrer la basura de la inmigración inmunda”<sup>34</sup>. No deja de ser sintomático cómo la cumbre del pensamiento liberal en nuestro país vira hacia posiciones racistas y francamente reaccionarias, cuando las contradicciones entre la realidad y sus proyectos asumen una forma descarnada.

Una vez eliminado el “problema del indio”, el otro negativo del siglo XIX, la alteridad a aniquilar cuanto menos simbólicamente es la del inmigrante apátrida y disolvente.

## La hipnosis colectiva

Como bien han observado Horacio González y Eduardo Rinesi en su trabajo sobre *Las multitudes argentinas*, “Estado” y “multitud” son los dos grandes temas de Ramos Mejía:

[E]l modo en que una razón superior, encarnada en el Estado o haciendo uso de él, logra la manipulación, el sometimiento y el aprovechamiento

33 Ramos Mejía, J. (1952). *Multitudes*. Buenos Aires: Ed. Belgrano, p. 304.

34 Terán, Oscar (2004). *Las palabras ausentes: para leer los Escritos póstumos de Alberdi*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 95.



de la fuerza y la potencia de las multitudes a través de *imágenes* (el subrayado es nuestro).<sup>35</sup>

Imágenes, fechas, banderas, himnos, rituales, toda una parafernalia del Estado educador que en la lucha por la dominación de las “razas inferiores”, debe disciplinarlas mediante una suerte de hipnosis colectiva. En un sentido similar refiere Pablo Pineau en una entrevista:

[E]n la década de 1910, en el contexto del Centenario, Ramos Mejía preside el Consejo Nacional de Educación desde el cual fabrica y difunde la sensibilidad patriótica. [...] en esa década se producen transformaciones técnicas importantes de las cuales Ramos Mejía no escapa. Crea la Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar con el objeto de reproducir, entre otras cosas, láminas alusivas al ideario nacionalista: el cabildo, la casita de Tucumán, los próceres. Es un canto a la reproducción de la técnica al servicio de la ingeniería de la patria.<sup>36</sup>

La oficina se ocupaba de la reproducción seriada de cuadros en forma de láminas, diapositivas y tarjetas que se distribuían en los establecimientos escolares de todo el país y contribuyó fuertemente a la formación del panteón de los próceres patrios. Se procedía así a la integración subordinada de los inmigrantes, y especialmente de sus hijos e hijas, a la comunidad nacional a partir de performances patrióticas escolares como los desfiles, las peregrinaciones patrióticas y las fiestas escolares.

Si los caudillos en el pasado habían arrastrado a las masas a fines irracionales y destructivos, se trataba ahora de reconducir esa potencia; no, sin embargo, a partir de una Razón superior, sino logrando un orden y un sentido nuevos a través de una manipulación de su “sensorialidad”. Este será justamente el sentido fundamental de la “educación patriótica” de Ramos Mejía y de la liturgia nacionalista escolar, homogeneizar a partir de imágenes.

35 González, H. y Rinesi E. (1996). “Las multitudes Argentinas”. En *Revista Milenio*, N° 4.

36 Pineau, Pablo (2014). “Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar. Entrevista realizada por Tália Meschiany (FaHCE-IDHICS-UNLP)”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, N° 8.

Se trata de penetrar en la sensibilidad de las masas, para orientar su acción y permear su subjetividad. Con ese fin, Ramos Mejía propuso el concepto de “hombre carbono”:

Estos sujetos, como los átomos de carbono, poseerían una especial afinidad por sus congéneres y el calor de la pasión, la irritabilidad que despierta un sentimiento herido, el ardiente estímulo de la lucha, aumentan su afinidad y las valencias del contagio, como un flujo de chispas eléctricas o el efluio de descarga obscura puede determinar combinaciones entre átomos que permanecen sin acción los unos sobre los otros, en las condiciones ordinarias (Ramos Mejía, 1952, p. 60).<sup>37</sup>

Es nuevamente la apelación a la pasión y al sentimiento lo que posibilita una combinación entre átomos, la formación de una masa que, como afirmaba su maestro Gustave LeBon: “[D]esde el punto de vista de los sentimientos y de los actos que los sentimientos provocan, puede, según las circunstancias, ser mejor o peor. Todo depende del modo en que sea sugestionada”.<sup>38</sup>

Vale decir del modo en que sea “manipulada”. La “sugestionabilidad” de las masas es, en suma, el fundamento teórico en que se apoyó Ramos Mejía para desarrollar su programa de educación patriótica, con lo cual se observa la coherencia entre su principal obra teórica y su posterior acción político-pedagógica en la presidencia del CNE.

## **Al frente del Consejo Nacional de Educación**

El Consejo Nacional de Educación fue un organismo dependiente del Poder Ejecutivo Nacional para el gobierno, dedicado a la administración y control de las escuelas primarias públicas creado por el presidente Julio Argentino Roca a través del decreto del 28 de enero de 1881.

En sus comienzos su autoridad se limitaba a los establecimientos ubicados en la ciudad de Buenos Aires, pero con la progresiva centralización del sistema, su influencia se extendió a las escuelas nacionales de todo el país.

37 Ramos Mejía, J. (1952), *Óp. cit.*, p. 60.

38 Le Bon, Gustave (2005). *Psicología de las Masas*. Editorial Morata. Disponible en: <http://diseno.info/wp-content/.../06/Psicologia-de-las-masas-G.-Le-Bon.pdf>

En 1908 el presidente José Figueroa Alcorta designó a Ramos Mejía al frente del CNE. Durante su gestión el sistema educativo actuará como un dispositivo de control que servirá al proceso de identificación, marcación y de normalización de un “otro” más o menos difuso que amenaza la salud del cuerpo social y desafía la soberanía estatal, en la emergencia de la “sociedad de masas” que preocupaba a Ramos Mejía.

Se trataba de la urgencia por producir nacionalidad frente al aluvión inmigratorio, aun cuando ello significara borrar todo vestigio de las culturas portadas por los “otros” o de las comunidades nativas. Esta tarea debía ser emprendida con una actitud misional, muy congruente con la concepción del docente como “apóstol”: “la importancia social de su misión educadora tomó los rasgos de un ‘apostolado laico’ cuya misión era instruir, educar y civilizar a semejanza con la antigua obra de los sacerdotes y pastores cristianos [...]”<sup>39</sup>.

En ese periodo, desde el CNE, se fue consolidando la centralización del sistema educativo que habría de ser un instrumento fundamental para llevar a cabo el “experimento positivista de ingeniería cultural” (Escudé) que fue la educación patriótica.

En su informe “La Educación Común en La República Argentina. Años 1909-1910”<sup>40</sup> Ramos Mejía observa con alarma que, por ejemplo, en la escuela Mitre, los salones se encuentran adornados con retratos de Humberto I y de la reina Margarita y de otros próceres de la nación italiana; lo que es aún más grave, en una escuela de la Boca, mientras se cantaba el Himno Nacional, los niños silbaban y otros entonaban el Himno al trabajo, para que “este acto incalificable, asumiera mayores proporciones” hubo que acudir a la policía.<sup>41</sup>

Tal era “el grado de olvido del concepto de ‘patria’” y las dificultades que ofrecía la “constitución étnica” de nuestro país.

Otro problema era la presencia de numerosos maestros extranjeros, del que no se podía esperar todo el entusiasmo necesario para despertar el sentimiento patriótico en sus alumnos.<sup>42</sup> Era pues imprescindible también formar y acudir a maestros nativos.

39 Acri, Martín Alberto (2013). *Asociación y gremios docentes. Las primeras organizaciones y luchas 1881-1930*. Buenos Aires: Barcos Ediciones.

40 Ramos Mejía, J. (1913). Óp. cit.

41 Ídem, p. 8.

42 Ídem, p. 9.

Señalaba asimismo que en las provincias el espectáculo es aún peor: en el corazón de Entre Ríos, en una extensión de 3000 kilómetros, existía una población de 10.000 rusos judíos, cuyo idioma era el hebreo y su cultura y sentimientos inspirados en las tradiciones bíblicas “refractarios a todo sentimiento nacional”.<sup>43</sup>

No escapaba al escándalo de Ramos Mejía que en las provincias limítrofes con el Brasil y el Paraguay se continuara hablando el guaraní y el portugués, lo que demostraba que en toda la extensión del territorio se había descuidado atender el problema de la nacionalidad.

## Conclusiones preliminares

*[E]l asesino, el blasfemo, el incendiario, se ha convertido en el discípulo humilde y respetuoso [...] (Memoria del año 1892 de la Escuela Normal de Capital Federal).*

*Hoy en día la ciencia se ha apoderado del cerebro infantil y lee en él tanto como en un libro abierto (Monitor de la Educación Común N° 443, Noviembre 1909, p. 470).*

Creemos que las citas del epígrafe ilustran de manera reveladora en su extrema síntesis las distintas formas en que el Estado Nación, en su vertiente educadora, ejerció el poder en esta etapa, haciendo y deshaciendo; destruyendo y construyendo subjetividades; marcando, estigmatizando y disciplinando los cuerpos; y en particular cómo se concibió desde el Estado la “obra misionera” que el docente debía llevar a cabo.

En el contexto económico, social y cultural que hemos intentado describir se impuso la formación de una legión de “maestros patrioterros”, la redacción de unos determinados textos escolares o de intervención político pedagógica y la proliferación de una diversa y compleja liturgia escolar, todos instrumentos cuyo objetivo final y fundamental fue “formar ciudadanos homogéneos y sometidos a los valores y utilidades necesarias para la reproducción del orden social imperante”.<sup>44</sup>

En las políticas educativas elaboradas confluyeron las corrientes de pensamiento hegemónicas en los orígenes del sistema educativo argentino (en espe-

---

<sup>43</sup> Ídem, p. 10.

<sup>44</sup> Acri, Martín (2013). Óp. cit.

cial el normal-positivismo, el evolucionismo spenceriano o darwinismo social, el higienismo); un sentido fundamentalmente autoritario, represivo y discriminatorio se impuso sobre la escuela en nuestro país, debido al alto grado de violencia simbólica con que se realizó esa operación de hegemonía. Se intentó desde la escuela primaria, y se logró en gran medida, hacer advenir de una multitud heterogénea de individuos a una masa homogénea, una “personalidad colectiva” que viniera a encarnar una ficción identitaria en base a emociones y sentimientos prolijamente estimulados, la invención de la argentinidad y el relato mítico de una unívoca historia compartida. Por lo tanto, presentamos las conclusiones propuestas por Luis García Fanlo en un trabajo ya citado:

En la Argentina del período 1890-1914, el aparato educativo público escolar fue el principal dispositivo de una política de Estado orientada a la producción social de la nacionalidad. El eje del dispositivo estaba centrado en la formación de maestros normales y la producción sistematizada de textos escolares, bajo estrictos controles reglamentarios por parte del Consejo Nacional de Educación [...].

Los intelectuales orgánicos de la república conservadora cumplieron un papel fundamental a través de intervenciones científico, políticas, pedagógicas, diseñando estrategias y tecnologías de “disciplinamiento y censura entre cuyas finalidades ocupaba un lugar privilegiado dirigir el orden de los cuerpos”.

Y como muy bien ha sintetizado la cuestión Adriana Puigross: “El modelo médico-militar instalado en las escuelas bajó desde el Consejo Nacional de Educación hacia los sectores sociales, las provincias, los géneros y las etnias. Las provincias repitieron el mismo esquema [...]”<sup>45</sup>.

Pero no se trata solo de lo que el poder disciplina y censura sino también de lo que *produce*. En ese sentido proponemos la hipótesis de que “la educación patriótica”, explica –siquiera parcialmente– el interrogante que se plantea Sandra McGee respecto de las causas del “influjo profundo y persistente”<sup>46</sup> de la extrema derecha en nuestro país. Tan profundo y persistente ha sido que para 1976 la dictadura militar de Videla redactó la circular, nada casualmente, llamada de

45 Puigross A. (1990). Óp. cit.

46 McGee, Sandra (2005). Las derechas. *La extrema derecha en la Argentina, el Brasil y Chile (1890-1939)*. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal.

“Educación Patriótica”, que en alusión al dictado de la materia Formación moral y cívica dice lo siguiente:

La cultura cívica o política debe disponer al hombre a comportarse frente a la Nación y al Estado conforme a los dictados de la virtud de la justicia, procurando el bien de la comunidad nacional en aras del amor patriótico.<sup>47</sup>

Queda para un trabajo que excede el propósito de estas páginas, y como pregunta abierta, hasta qué punto ese modelo de educación patriótica con sus implicaciones racialistas y discriminatorias ha calado en nuestra sociedad, y qué vigencia tiene hoy en nuestro sistema educativo, en nuestra cultura política y en las relaciones y prácticas que reproducen nuestra cotidianeidad.

De hecho, para ver la profunda articulación y coherencia entre estas políticas citamos en extenso este conocido trabajo de Alain Rouquié:

La instauración del servicio militar obligatorio en 1901 responde también al mismo esfuerzo de homogeneización cultural llevado a cabo por los sectores dominantes, a fin de paliar el “caos” que representaba la gran afluencia de extranjeros. En el marco de los debates que tuvieron lugar previamente a la promulgación de la ley, un diputado afirmará con meridiana claridad que “[...] la conscripción es el ejército del sufragio universal”. En realidad, los soldados argentinos serían soldados antes de ser verdaderamente y libremente electores, lo que tendría consecuencias políticas directas: no en el sentido señalado a veces de una preeminencia de las instituciones militares sobre las instituciones políticas representativas por el simple hecho de la cronología, sino porque el ejército de la conscripción estaría encargado de moldear la mentalidad de los futuros electores [...]. El servicio militar por la remoción social y la disciplina neutraliza los virus de disolución social que vinieron del viejo mundo. El ejército que supo anteriormente doblegar al gaucho, en adelante tiene como objetivo “argentinar al gringo” y formar al argentino.<sup>48</sup>

47 Doval, Delfina (1976). “Circular sobre Educación Patriótica, Subsecretaría de Educación de la Nación”. En *La juventud como blanco*, p. 16.

48 Rouquié, Alain (1998). *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé Editores, p. 83.

## Bibliografía

- Acri, Martín Alberto (2013). *Asociación y gremios docentes. Las primeras organizaciones y luchas 1881-1930*. Buenos Aires: Barcos Ediciones.
- Alliaud, Andrea (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bertoni, Lilia (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bibliografía de la materia “Problemáticas Históricas de la Educación Argentina en el contexto Latinoamericano, 1880-1976”.
- Bunge, Carlos O. (1908, agosto). “La educación patriótica ante la sociología”. En *El Monitor de la Educación Común*.
- De Vedia, Enrique (1913). *El concripto*. Buenos Aires.
- \_\_\_\_ (1909). “Votar es gobernar”. En *Catecismo Cívico*. Buenos Aires.
- \_\_\_\_ (1910, octubre). “La escuela”. En *Monitor de la Educación Común*.
- Doval, Delfina (1976). “Circular sobre Educación Patriótica, Subsecretaría de Educación de la Nación”. En *La juventud como blanco*.
- Escudé, Carlos (1990). *El fracaso del proyecto argentino: educación e ideología*. Buenos Aires: Tesis-Norma.
- García Fanlo, Luis (2007). “Sociología positivista y educación patriótica”. En el discurso de Carlos Octavio Bunge. Disponible en <http://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/13.pdf>
- González, Joaquín V. (1900). *Patria*. Buenos Aires: Lajouane Editor.
- González, H. y Rinesi E. (1996). “Las multitudes Argentinas”. En *Revista Milenio*, N° 4.
- Le Bon, Gustave (2005). *Psicología de las Masas*. Editorial Morata. Disponible en [diseno info/wp-content/.../06/Psicologia-de-las-masas-G.-Le-Bon.pdf](http://diseno.info/wp-content/.../06/Psicologia-de-las-masas-G.-Le-Bon.pdf)
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1999). *La segregación negada: cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Ed. Biblos
- McGee, Sandra (2005). *Las derechas. La extrema derecha en la Argentina, el Brasil y Chile (1890-1939)*. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal.
- Pineau, Pablo (2014). “Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar. Entrevista realizada por Tália Meschiany (FaHCE-IDHICS-UNLP)”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, N° 8.

- Puigróss, A. (2012). *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puigróss, Rodolfo (2006). *Pueblo y Oligarquía*. Buenos Aires: Editorial Galerna
- Ramos Mejía, José María (1913). *La educación común en la República Argentina*. Buenos Aires: Talleres de la Penitenciaría Nacional.
- \_\_\_\_\_. (1899). *Las multitudes argentinas*. Buenos Aires: Editorial Guillermo Kraft Limitada.
- \_\_\_\_\_. (2012). *La neurosis de los hombres célebres*. Buenos Aires: Emecé.
- Revista El Monitor de la Educación Común*. Consejo Nacional de Educación, 1894-1914.
- Rojas, Ricardo (2010). *La restauración nacionalista*. Presentación Darío Pulfer. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Rouquie, Alain (1998). *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Terán, Oscar (2004). *Las palabras ausentes: para leer los escritos póstumos de Alberdi*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



## **Educación para el trabajo en las Escuelas de Artes y Oficios de la Ciudad de Buenos Aires.**

### **Institucionalización y unificación de la educación técnica durante el primer peronismo (1944-1952)**

*Sebastián Mauro (UBA - FFyL)*

#### **Especificación del tema y problema**

En la Argentina las Escuelas de Artes y Oficios surgieron de forma aislada a partir de 1909, en el contexto de una serie de propuestas de reformas que inicialmente no prosperaron, tendientes a fortalecer orientaciones y contenidos prácticos y técnicos. Hasta entonces, el proceso de organización del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE)<sup>1</sup> no privilegiaba este modelo pedagógico de nivel medio. Los nacientes establecimientos estaban dirigidos a los hijos de obreros y a la población urbana y semiurbana, vinculándose así a los gremios artesanales, más que a una sociedad moderna e industrial.

Este formato de escuela fue creciendo lentamente en los márgenes del sistema educativo junto con las Escuelas Técnicas de Oficios y las Escuelas Industriales de la Nación. Pero hubo que esperar hasta 1944, cuando la dictadura iniciada el 4 junio de 1943 y, luego, el gobierno peronista llevaron a cabo la institucionalización de todos estos antecedentes que se venían desarrollando. De esa manera, el peronismo ordenó un sistema estatal de capacitación técnico-profesional como parte de la construcción de su discurso hegemónico y un

<sup>1</sup> Adriana Puiggrós denomina SIPCE al modelo educativo oligárquico-liberal dominante desde fines del S. XIX, inaugurado por la Ley 1420. Su objetivo era la homogeneización, la centralización y el disciplinamiento de la sociedad.

proyecto productivo de país basado en la justicia social y la industrialización creciente. Este proceso culminó en el año 1952 con la creación del Ministerio de Educación y la reforma unificadora de las escuelas dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET).

El proyecto estableció una educación integral que englobó tres elementos: la formación intelectual, física y moral de los alumnos. Nos interesa hacer eje en la formación moral ya que significó una bisagra en las relaciones del Estado con la clase obrera. Hasta entonces, este ámbito era facultad de los sindicatos, quienes tenían el control educativo de los trabajadores. La capacitación de los obreros en las fábricas brindaba una educación técnica, pero también política, permitiendo formar un sujeto íntegro que defendiera los intereses comunes de clase.<sup>2</sup>

En este marco las Escuelas Raggio<sup>3</sup> aparecen como un caso paradigmático ya que surgen en el año 1924 bajo el modelo de Escuelas de Artes y Oficio. Debemos aclarar que este establecimiento fue una de las tres escuelas que nunca estuvieron bajo la dependencia de lo que hoy es el Ministerio de Educación de la Nación.<sup>4</sup> Sin embargo, durante este proceso fueron alterando sus planes de estudio y su orientación educativa en consonancia con las modificaciones que realizó el gobierno peronista a nivel nacional. En este sentido, nos permiten indagar acerca de la relación entre la educación para el trabajo y las luchas sociales, económicas, políticas y culturales durante la formación del peronismo. Por otro lado, muestran una especificidad en la formación técnica dentro del período que no ha sido trabajada anteriormente: que la DGET comenzó como un organismo unificador e institucionalizador, pero con el desarrollo del peronismo se insertó junto con la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) a conformar una política educativa para la clase obrera que se acopló al plan de industrialización que desarrolló el gobierno.

A partir de lo expuesto planteamos diferentes objetivos específicos. En primer lugar, analizamos las formas de construcción del discurso hegemónico que dispuso el peronismo a partir de la instrucción moral dentro de los colegios públicos en función del caso de las Escuelas Raggio. El objetivo es dar cuenta

2 Dussel, Inés y Pineau, Pablo (1995). "De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica en el primer peronismo". En Puiggrós, Adriana (Dir.), *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VI: Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Ed. Galerna, pp. 121-122.

3 Actualmente Escuelas Técnicas Raggio.

4 Acri, Martín y Cáceres, María (2011). *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres, p.16.

de la retracción de los sindicatos en su función como formadores a nivel político y moral de los sujetos que integrarán la masa obrera. Además, describimos el modelo educativo y los planes de estudio de estas escuelas para luego analizar la propuesta educativa y los objetivos planteados desde el Estado, explicando la construcción del nuevo sujeto pedagógico: el obrero especializado. En tercer lugar, construimos parte del relato de la educación peronista a partir de los discursos de docentes, directivos y planes de estudio de las escuelas describiendo cómo se erigió en la práctica la educación para el trabajo.

La elección de las Escuelas Raggio como objeto de estudio está en sintonía con nuestros objetivos de trabajo ya que desde el 2006 esta institución está construyendo un museo con la finalidad de recuperar, restaurar y catalogar 90 años de historia. Este trabajo se realizó a partir de los planes de estudio de estas Escuelas y las reformas curriculares para las Escuelas de Artes y Oficio bajo la dependencia de la DGET. Por eso, nos pareció necesario cotejar las leyes y decretos peronistas con los programas que se fueron desarrollando en esta institución y los discursos de directivos y profesores de las escuelas. Este material lo extrajimos de las memorias escolares denominadas *La orden de formación* y más tarde *Palabras de un docente*<sup>5</sup>.

## **Los antecedentes del Sistema Educativo Técnico-Profesional (ETP)**

La educación para el trabajo fue y es un tema que atraviesa la historia de la educación en la Argentina. Este proceso tiene antecedentes en los comienzos de la formación del Estado y la constitución del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE) a través de la Ley 1420. Los primeros proyectos de educación técnico-profesional fueron presentados por representantes de la oligarquía, el Plan Magnasco (1899) y la Reforma Saavedra Lamas (1916). Ambas propuestas no tuvieron fines exclusivamente económicos, para permitir la formación de un grupo de especialistas, sino que ambos planes perseguían objetivos políticos y sociales, ya que buscaban frenar el desarrollo de la clase trabajadora y sus corrientes políticas. Ambos fueron desestimados a causa de distintos motivos por los gobiernos de la época.

5 Se trata de un acta donde se dejaban asentados los discursos que emitían docentes y directivos a lo largo del año lectivo. Allí se comunicaban novedades y modificaciones escolares, actos patrios y opiniones sobre determinados temas como la educación religiosa o la educación técnico-profesional.

El proceso de industrialización por sustitución de importaciones iniciado durante la Década Infame generó un aumento de la demanda de la educación técnico-profesional que fue absorbida tanto por las tradicionales instituciones técnicas estatales como por instituciones no estatales vinculadas con partidos, sindicatos obreros, academias privadas, empresas, sociedades populares y las propuestas de la Iglesia Católica. En el caso de la oferta oficial de educación técnica, Tedesco (2009), Pineau y Dussel (2003) y Gaggero (2002) señalan que hasta 1943, además de las Escuelas de Artes y Oficios, había tres tipos de instituciones más: las Escuelas Industriales de la Nación, las Escuelas Técnicas de Oficios, y las Escuelas Profesionales para mujeres. En el caso de las dos primeras, se exigía el ciclo primario completo como condición de ingreso, y ninguna permitía el acceso a la universidad.

Las Escuelas Industriales de la Nación fueron creadas a partir de 1899, eran similares a las escuelas profesionales alemanas y francesas. Para su ingreso era necesario haber concluido la escuela primaria, su plan de estudios se extendía a seis o siete años. El currículum estaba centrado en las disciplinas científico-técnicas y las horas dedicadas al taller se reducían a un 20 o 25% del total. El título que otorgaban era el de Técnico en la especialidad cursada: mecánica, electricidad, química, construcciones civiles y navales. Sus especialidades eran Dibujantes, Ayudantes topógrafos, Sobrestantes de obras viales, Sobrestantes de construcciones (todos de 4 años de duración); Mecánica, Eléctrica, Construcciones y Química (de 6 años de duración); Construcción de obras (3 años), Construcciones navales menores (2 años), Auxiliar industrial y Auxiliar Dibujante (ambos de 1 año de duración).

Las Escuelas técnicas de oficios, creadas en 1935, ofrecían cuatro especialidades: electricidad, hierro, carpintería y construcciones, de 3 años de duración y otorgaban el título de Obrero especializado en el oficio cursado. Con un año más de perfeccionamiento se obtenía el certificado de Capataces.

Las Escuelas profesionales de mujeres tenían por finalidad proporcionar a la alumna aptitudes manuales en determinadas ramas del trabajo. En ellas funcionaban las especialidades de bordado, lencería, corsés, encajes, pintura, dibujo y arte decorativo, tejidos en telares, sombreros, cartonado y encuadernación, fotografía, joyería, corte y confección.

Finalmente, las Escuelas de artes y oficios exigían para su ingreso haber aprobado cuarto grado del ciclo primario. Brindaban cursos de 4 años de dura-

ción, en orientaciones tales como mecánica, herrería, carpintería y algunas otras de importancia regional.

Tedesco relativiza el valor de la formación de trabajadores en estas instituciones: “La mayor parte de estas escuelas estaban ubicadas en el interior del país; los recursos monetarios para la compra de materias primas necesaria para el trabajo en los talleres fueron decreciendo a lo largo de este período; los equipos eran existentes u obsoletos y la deserción operada después de haber realizado los aprendizaje básicos parecen haber sido muy significativos. Estas profesiones dan cuenta que se preparaba a los estudiantes para una formación artesanal más que para un obrero calificado.”<sup>6</sup>

## La construcción del Sistema Educativo Técnico-Profesional

Hasta 1943, ninguna de las ofertas de educación técnico-profesional satisfacía la demanda de una población trabajadora y las complejidades del mundo del trabajo. ¿Cuáles eran las ventajas y las desventajas de que la educación para los trabajadores la concentrara el Estado? Los gremios habían monopolizado la capacitación de sus miembros, creando verdaderos subsistemas educativos. Dussel y Pineau explican que esta forma de capacitación no se perderá con el peronismo ya que estas características fueron recogidas y continuadas por la CNAOP. En cambio, para Tedesco la incorporación masiva de la clase obrera a la educación pública le permitió al Estado expandir su aparato ideológico sobre un sector que históricamente era difícil de controlar.

La dictadura militar encabezada por el Grupo de Oficiales Unidos (GOU) recuperó estas demandas de los trabajadores y comenzó a realizar una transformación de la política educativa técnico-profesional que continuó el peronismo. De esta forma, se incorporarán los ideales de tradición, religión y patriotismo al discurso educativo de la época.<sup>7</sup> Nos interesa describir cuáles fueron las características centrales del discurso oficial en torno a este tema, ya que para nuestra investigación son el eje de la construcción de hegemonía que intentó ejercer el gobierno del general Perón.

6 Tedesco, Juan Carlos (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 218.

7 Puiggrós, Adriana (Dir.) (2006). *Peronismo: Cultura política y Educación (1943-1952)*, Tomo V de la *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Galerna, p. 87.

En primer lugar, se retomó la idea de la Instrucción Pública, sumándole contenidos nacionales, regionales y religiosos, y haciendo especial mención a la necesidad de que esta llegue a aquellos sectores que aún no concurrían a la escuela. En segundo lugar, a partir de una fuerte influencia del espiritualismo, se comenzó a hablar de una educación integral que englobaba tres elementos: las formaciones intelectual, física y moral de los alumnos. La preparación física adoptó tres orientaciones: en primer lugar, la capacitación para el trabajo en las escuelas fábricas, las misiones monotécnicas, y la Universidad Obrera Nacional; en segundo lugar, se orientó a la militarización y a la formación atlética y deportiva, con reminiscencias del higienismo y, en tercer lugar, la educación moral que englobó tres sentidos fuertemente imbricados: en primer lugar, la orientación religiosa<sup>8</sup>, con el establecimiento de la obligatoriedad de su enseñanza en las escuelas públicas y la creación del Profesorado de y religión; en segundo lugar, la orientación nacionalista, con la incorporación de tradiciones regionales y populares en el currículum y la incentivación de las prácticas y rituales patrióticos; finalmente, y sobre todo luego de 1952, la orientación “peronista”, que buscaba la adhesión al régimen por medio de las lecturas laudatorias de Perón y Evita, la obligatoriedad de exhibir sus retratos en las aulas y otros ritos.<sup>9</sup>

Para pensar en las interpretaciones que se esgrimieron en torno a los objetivos que persiguió el discurso peronista, atenderemos a las hipótesis que recuperan Santa Cruz y Riccono de distintos autores, que proponen tres lecturas posibles. La primera ubica al Estado en su rol de benefactor y sostiene que se propone “cuidar” al obrero menor de edad de ciertos riesgos laborales comunes, como la higiene, la seguridad y la protección dentro de la fábrica. En una segunda aproximación, es posible analizar esta situación desde otro punto de vista, referida a la necesidad del Estado de ampliar y profundizar los saberes técnicos de esos jóvenes obreros para que desempeñen sus labores de manera adecuada. Aquí, la mirada se traslada hacia la idea de crecimiento personal y posibilidades

8 Decretada en 1937, la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en la Provincia de Buenos Aires durante la gobernación de Manuel Fresco, la escalada culminaría con el Decreto 18.411 el 31/12/1943, cuando ocupaba la presidencia de la Nación Pedro Ramírez. Se instituía la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas, primarias, posprimarias, secundarias y especiales. El decreto mencionado tomaría fuerza de ley por la 12.978 promulgada por el Congreso de la Nación el 29/05/1947, durante la presidencia del general Juan D. Perón. Puiggrós, Adriana (Dir.) (1992). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Tomo III de la *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

9 Dussel, Inés y Pineu, Pablo (2003). Óp. cit., pp. 126-127.

de ascenso social por parte de los menores, y por la importancia dada al fortalecimiento nacional. Por último, la tercera lectura supone que si los intereses del Estado con el movimiento obrero están vinculados a la necesidad de extirpar las ideologías combativas del seno de sus organizaciones, la enseñanza cumple una función radical como transmisora de ideología nacionalista, contraria a las que se circunscriben a la nación como parte del concierto de naciones divididas en clases sociales en conflicto.<sup>10</sup>

Durante esta etapa se amplió el viejo sistema de capacitación técnica oficial y se crearon nuevas alternativas dentro del mismo. El Decreto 17.854 del 6 de julio de 1944 creó la DGET con el objeto de dirigir, administrar y someter a inspección todos los establecimientos de enseñanza técnica que hasta la fecha dependían de la Inspección General de Enseñanza, y elaborar los planes educativos de la modalidad. Dependían de esa dirección las Escuelas Industriales, Técnicas de Oficios, Artes y Oficios y Profesionales para mujeres, las escuelas normales de adaptación regional, y los establecimientos incorporados a cualquiera de aquellos.<sup>11</sup> Bajo la dependencia de la DGET se crearon cuatro tipos de escuelas de educación industrial: las Escuelas Industriales, Escuelas Industriales Regionales, Misiones Monotécnicas y las de Extensión Cultural, y los cursos nocturnos de perfeccionamiento en las escuelas técnicas.

Un mes más tarde se creó la CNAOP bajo la órbita de la Secretaría de Trabajo y Previsión, con el propósito de reglamentar el aprendizaje industrial y el trabajo de menores. Dos de las acciones más relevantes de la CNAOP fue la creación de las Escuelas Fábrica y la Universidad Obrera Nacional (UON). Las primeras tenían 3 años de duración. Funcionaban cumpliendo un plan mixto de enseñanza y producción durante 48 horas semanales y contaban con una planta industrial dedicada a cada especialidad. Como condición de ingreso, se exigía escolaridad primaria, que podía suplirse excepcionalmente con un examen de equivalencia. Se le ofrecía una ayuda escolar a los alumnos, lo que permitió la

10 Santa Cruz, Claudia y Riccono, Guido (2012). "Mundo del trabajo y educación obrera: las escuelas fábricas durante el 1er gobierno peronista". En Acri, Martín (Comp.), *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina (1881-1973)*. Buenos Aires: Barcos Ediciones, p. 133.

11 Gaggero, Horacio (2002). "La expansión de la educación técnica durante el gobierno peronista (1943-1955)". En *IIº Encuentro de Cátedras de Sociedad y Estado (CBC-UBA)*. Buenos Aires, p. 1. Disponible en [http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco\\_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero\\_trabajo.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero_trabajo.pdf) (Último acceso: 14/2/2016).

incorporación de sectores de bajos recursos.<sup>12</sup> Los sindicatos tuvieron una participación activa dentro de la CNAOP porque

[L]os trabajadores no solo reclamaron el espacio productivo y político al que el peronismo los convocaba en tanto obreros y ciudadanos, sino que exigieron al estado profundizar la democratización del sistema educativo, en este sentido la lógica de clase tensionó la lógica estatal en pro de sus intereses.<sup>13</sup>

Las diferencias entre ambas fueron que la CNAOP asumió las características para el mejoramiento material y moral de la clase trabajadora por encontrarse dentro de la órbita de la Secretaría de Trabajo. Mientras que en la DGET se refugiaron aquellos que impulsaban “modelos más desarrollistas” que dejaban de lado los significantes sociales de los sujetos involucrados.<sup>14</sup> Finalmente, en 1959 se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CNET) que las unificó.

La nueva política educativa se insertó y modeló el discurso peronista que apareció, también, en el Primer Plan Quinquenal (1947-1951). En su capítulo dedicado a la educación se destaca el principio de democratización de la enseñanza entendiéndola como un patrimonio igual para todos, una modalidad de compensación que debe ofrecerse a quien no tiene las oportunidades de educación que otros poseen. Se enfatiza el concepto de enseñanza práctica y profesional en el nivel medio.<sup>15</sup> Puiggrós y Bernetti sostienen que la novedad de esta reforma producía un doble movimiento: por un lado, se daba una respuesta sin precedentes por su magnitud a la demanda de educación típica de sectores que alcanzaban los estratos más bajos de la pirámide educacional, se les proponía educación básica sumada a la educación laboral. Por otro lado, se les diseñaba una zona especial del sistema, separada del tronco clásico mitrista (bachillerato-universidad) por reglamentación y requerimientos.<sup>16</sup>

---

12 Dussel, Inés y Pineu, Pablo (2003). Óp. cit., p. 133.

13 Cruz, Claudia y Riccono, Guido (2012). Óp. cit., p. 165.

14 Dussel, Inés y Pineu, Pablo (2003). Óp. cit., p. 143.

15 Puiggrós, Adriana (2006). Óp. cit., p. 236.

16 Ídem, p. 241.



Un año más tarde, el Decreto 9078 del 31 de marzo de 1948 estableció una reforma curricular para las escuelas dependientes de la DGET. Se trató de uniformar los planes de estudio de las escuelas de artes y oficios, las técnicas de oficio y las industriales nacionales, que pasaron a denominarse Escuelas Técnicas de la Nación, organizándolas en tres ciclos de formación. Las de artes y oficios pasaron a constituir el ciclo básico o de capacitación y al cabo de 2 años de estudios otorgaban el correspondiente certificado. Las Escuelas Técnicas de Oficio correspondieron al ciclo medio o de perfeccionamiento y permitían obtener, después de otros 2 años, el certificado de experto en un oficio.<sup>17</sup> El argumento de la disposición giraba en torno a la necesidad de que las reformas se adaptaran al Plan de Gobierno y que también adecuaban la enseñanza profesional a las necesidades actuales y futuras de la industria nacional y al “pujante desarrollo de la técnica moderna”, con la preparación de artesanos y expertos con amplio conocimiento de su oficio y una adecuada preparación humanística.<sup>18</sup> Estos planes fueron nuevamente reformados en 1952 por el Decreto 2164/52.<sup>19</sup>

En base a lo expuesto, nuestra investigación tiene por tema la relación entre la educación para el trabajo y el rol que cumplió el Estado nacional en el desarrollo de en este proceso. Las hipótesis que guían esta investigación se desprenden de la exposición anterior:

1. La educación para el trabajo del gobierno peronista se adaptó a su proyecto de industrialización que se estableció en el primer Plan Quinquenal. Este proceso fue el intento de construir una mano de obra especializada que estuviera en consonancia con los valores morales y políticos que pretendía el Estado peronista.

2. En la construcción del discurso hegemónico peronista, el Estado se hizo cargo de la unificación de las experiencias previas de la educación técnica profesional desde la DGET para consolidar y controlar la educación para los trabajadores.

---

17 Las asignaturas para la formación de técnicos (ajustadores, torneros, ebanistas, fresadores, herreros de obra y artístico, fundidos, modelistas, dibujantes carpinteros de ribera, de obra y de aviación), comprendían Matemática, Castellano, Historia y Geografía nacional, Religión o moral, Educación física, Dibujo en las distintas especialidades, Higiene y seguridad industrial, Física y química especializada, Tecnología de máquinas y herramientas. Gaggero, Horacio (2002). *Óp. cit.*, p. 4.

18 Puiggrós, Adriana (2006). *Óp. cit.*, p.259-260.

19 Gaggero, Horacio (2002). *Óp. cit.*, p. 6.

3. El desarrollo estatal de la educación técnico-profesional le permitió a la clase obrera la incorporación institucional de saberes que le estuvieron vedados desde la organización del sistema educativo, pero a su vez este sector perdió el control de la formación política y moral de los individuos.

## Las Escuelas de Artes y Oficios Raggio

Las Escuelas Raggio se inauguraron el 8 de diciembre de 1924 en un acto público donde el Intendente de la Ciudad de Buenos Aires, Carlos Noel, recibió dos edificios donados por la familia Raggio: uno para varones, Lorenzo Raggio y otro para mujeres, María Celle de Raggio. En la jornada también estuvieron presentes el presidente de la Nación, Marcelo T. de Alvear, su esposa Regina Pacini, y los secretarios, Emilio Ravignani y Antonio Barrera Nicholson.

La institución comenzó a proyectarse en 1922, con la denominación de “Artes y Oficios” ya que adscribía una concepción sumamente actualizada para el siglo, inspirada en el movimiento de *Arts and Crafts* (de artes y oficios) y *Deutscher Werkbund*. Su planteo arquitectónico abierto resultaba novedoso, diferenciándose de otros prestigiosos establecimientos, como el colegio Nacional Buenos Aires, Comercial Carlos Pellegrini, Nacional Avellaneda, Industrial Otto Krause, en tanto valorizaba revolucionariamente los espacios verdes para áreas de expansión y recreativas.<sup>20</sup>

Las escuelas se adaptaron rápidamente a las necesidades de la industria y a los cambios en el modelo de acumulación capitalista en la Argentina. La institución comenzó a funcionar el 26 de julio de 1926 con la inscripción de 181 alumnos, quedando establecido el primer período escolar hasta el 30 de noviembre de ese año. En esta primera etapa se inauguraron 8 cursos: Corte y confección, Puntilla y encaje, Tejidos, Hilados, Herrería, Ebanistería, Cincelado y grabado y Modelado. En 1931 fueron incorporados los cursos de Mecánica y Electrotécnica, en consonancia con el cambio de modelo por el de industrialización por sustitución de importaciones. El 15 de diciembre de 1935, tras otra donación de la familia Raggio, se ampliaron a 5 pabellones y se abrieron talleres. Entonces, los cursos dictados aumentaron a 15<sup>21</sup>, con 781 alumnos. De esta forma, a nueve

20 Ací, Martín y Piaggi, Fernando (s/d) (2013). *Breve historia de las Escuelas Técnicas Raggio*. Disponible en [www.escuelaraggio.edu.ar](http://www.escuelaraggio.edu.ar)

21 Se agregaron los cursos de Lencería, Telares, Herrería artística, Carpintería, Construcciones, Dibujo y pintura, Encuadernación, Imprenta, Técnica en propaganda, Mecánica de aviación.

años de su fundación, las Escuelas que comenzaron a funcionar como de Artes y Oficios incorporaron especialidades que estaban vinculadas con las Escuelas Técnicas, que describimos anteriormente.

En 1944, en el contexto de la dictadura presidida por Edelmiro Farrel, las Escuelas Raggio al inicio del año lectivo realizaron una síntesis sobre la orientación del establecimiento. El texto sostiene que la institución, a través de sus 18 años de existencia, se caracterizó por “la practicidad de su enseñanza prestigiándose por la eficiencia de sus cursos y sobre todo por el espíritu netamente artesano u obrero que ha orientado la formación de sus alumnos”<sup>22</sup>. Esta institución mantuvo entre sus especialidades cursos orientados tanto a la preparación de artesanos como de obreros industriales.

El escrito sostiene también que “el alumno no ha concurrido a las escuelas buscando un título para lograr una posición burocrática o de mayor categoría social, sino para ser un obrero eficiente en el oficio que ha elegido”. Esta mención revela la función que tenía para los directivos y docentes una escuela de artes y oficios: capacitación práctica para el trabajo. Además, se destaca:

[L]a falta de interés (de los alumnos) en retirar el título final, pues son muy pocos los que lo hacen y, más aún, los que terminan íntegramente los cursos, retirándose en el 3° o 4° año para ingresar en algún taller u empresa favorecidos por el interés en ocuparlos dada su eficiencia.<sup>23</sup>

Finalmente, se hace mención del éxito logrado por los estudiantes de las Escuelas Raggio en el concurso abierto por YPF, en el año 1941, en el que compitieron con los estudiantes formados en la Escuela Industrial de la Nación y otras instituciones similares.<sup>24</sup>

22 Todas las citas aquí mencionadas fueron extraídas de los libros de Orden de formación y palabras de un docente de los años 1944, 1945, 1947, 1948, 1949 y 1952 y los Planes de Estudio de 1948 y 1958 que se encuentran en los archivos del Museo Raggio.

23 En la Orden de Formación de 1944 se destaca que diversos alumnos han conseguido ingresar como obreros en los talleres militares y en YPF: “Estos alumnos rindieron satisfactoriamente las pruebas de examen a que fueron sometidos y es justo destacarlo”.

24 En la Orden de Formación de 1944 se destaca que diversos alumnos han sido propuestos para desempeñarse como obreros en los talleres militares: “Estos alumnos rindieron satisfactoriamente las pruebas de examen a que fueron sometidos y es justo destacarlo, ya que tiene para las escuelas un alto significado, y para los alumnos el afianzamiento de su propio prestigio”.

## Reformas curriculares para la educación técnico-profesional

A partir de 1944 el Estado comenzó a incorporar la educación técnica profesional como política educativa con la creación de la CNAOP y la DGET. Esta última dependencia fue la que se encargó de ordenar y uniformar las distintas instituciones de educación técnica ya existentes hasta 1943. Las Escuelas Raggio no entraron en este ordenamiento por encontrarse dentro de la dependencia municipal, pero sí acompañaron varios de los cambios que se dispusieron desde esta Dirección.

Ese año en las escuelas, bajo la dirección de Francisco Torino, se dictaron 14 cursos<sup>25</sup>. El 2 de junio, cinco meses después que lo decretara el gobierno nacional, se informó la incorporación a los planes de estudio de la Enseñanza Religiosa, de acuerdo al Decreto 1517 publicado en el boletín oficial municipal. Los cursos se iniciaron el 24 de julio de acuerdo con los programas aprobados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación para los establecimientos de enseñanza secundaria y especial. El comunicado afirmaba que “las clases se dictan sin excepción en todos los cursos, en los años 1°, 2° y último de cada uno”. El 12 de agosto se inauguraron las clases de Moral: “para los que por disposición expresa, no concurren a los cursos de religión, [...] quedando ellas a cargo del profesor Isaur Nolte con una inscripción de 15 alumnos”.

En cuanto a los planes de estudio de las especialidades hubo avances respecto a los títulos que otorgaban las escuelas para los egresados de Construcciones y Electrotecnia:

Ha sido incorporada a las disposiciones contenidas en el Código de Edificación la relacionada con los alumnos que egresen de estas escuelas con certificado de dichas especialidades. Los que finalicen el 5° año de Construcciones se podrán inscribir como constructores de 3ra categoría y los que egresen de 6° año se podrán inscribir como constructores de 2da categoría. A su vez, los egresados de Electrotecnia podrán inscribirse como instaladores de 3ª categoría para instalaciones eléctricas, mecánicas, electromecánicas, térmicas y de inflamables.

---

25 Corte y confección, Telares, Técnica en propaganda, Carpintería, Cincelado y grabado, Construcciones, Electro-técnica, Encuadernación, Herrería artística, Imprenta, Mecánica, Mecánica de aviación, Lencería y Ebanistería.

Este reconocimiento a través de distintos títulos que se otorgó a todas las escuelas técnico-profesionales implicaba un mejoramiento para los egresados, ya que no solo se los preparaba para ser obreros calificados en la práctica sino que se valoraban sus saberes teóricos, los que les permitían un ascenso social y económico. Esta situación les consentirá más adelante la posibilidad de acceder a la universidad. De esta forma se acentuaron las diferencias entre las especialidades que capacitaban a los alumnos para ser un obrero industrial y las que los preparaban para ser un artesano.

Sin embargo, la reforma más importante que se introdujo durante este proceso se realizó el 1° de junio de 1948 cuando se impulsó un nuevo plan de estudios, “de acuerdo con las instrucciones verbales impartidas por la Superioridad al aplicarse el régimen de estabilidad y escalafón para el personal docente municipal y en base a las modificaciones auspiciadas por la dirección del establecimiento”. En la presentación de las modificaciones a los docentes, el director José Luis Mohr, explicaba:

[E]l excelentísimo señor Presidente de la Nación en su discurso recientemente pronunciado con motivo de la inauguración de las clases ha trazado normas precisas para desarrollar un ponderable plan cuya ajustada realización de acuerdo con los principios enunciados nos enaltecerá como profesores y maestros argentinos.

Estos cambios se realizaron a la par del Decreto 9078 del 31 de marzo de 1948 que estableció una reforma curricular para las escuelas dependientes de la DGET. Como dijimos anteriormente, se trató de uniformar los planes de estudio de las escuelas con orientación técnica, que pasaron a denominarse Escuelas Técnicas de la Nación, organizándolas en tres ciclos de formación. Las Escuelas Raggio realizaron algunas modificaciones en su currícula aunque mantuvieron particularidades: no dividieron sus cursos en tres ciclos y conservaron su denominación de “Artes y Oficio” hasta 1958. Finalmente, por el Decreto 7703/948, de mayo 14 de 1948, se implantaron los programas de enseñanza religiosa o moral aprobado por el Decreto nacional 7706/948, ampliando hasta el cuarto año de cada curso a razón de 2 horas semanales, lo resuelto por el Decreto 1517, del 17 de mayo de 1944.

En las Escuelas Raggio la nueva política educativa avanzó sobre la jerarquización de algunas especialidades que pretendió incorporar mano de obra calificada a la industria moderna. Como se observa en el Cuadro N.º 1, se reagrupan los cursos de acuerdo a su especialidad, pero también se abre una separación entre los cursos para preparar obreros y para preparar artesanos. Las denominadas “especialidades” adquirieron mayor relevancia, ya que para poder anotarse era necesario realizar un examen de ingreso. A su vez, son las que tenían más años de cursada con materias teóricas, teórico-prácticas, prácticas y complementarias<sup>26</sup> y mayor carga horaria en las asignaturas. Además, otorgaban títulos y títulos intermedios –excepto Dibujo publicitario– que les permitieron a los egresados ser contratados por la creciente industria argentina. El resto de los cursos quedaron dentro de las consideradas especialidades artísticas dictadas por las Escuelas de Artes y Oficios. Sin materias teóricas, constan de menos años de formación y menor carga horaria. Al finalizar el curso solo se entregaba un certificado de competencia.

La siguiente modificación del Plan de estudios se realizó en 1958, durante el final de la dictadura autodenominada Revolución Libertadora. Si bien escapa a nuestro marco temporal, nos parece importante señalar algunos cambios que se realizaron en el nuevo plan, ya que suponemos que la piedra fundacional de estas mejoras estuvo vinculada a las reformas que estamos analizando. En primer lugar, dejó atrás la denominación de Artes y Oficios y pasó a llamarse Escuelas Técnicas Municipales Raggio. Asimismo, consideramos importante subrayar que los cambios estuvieron motivados por factores económicos. El informe elevado por el interventor de las escuelas, arquitecto Rafael M. Lynch, argumenta las razones de las modificaciones:

Ha sido inquietud permanente de sus autoridades, la revisión y modificación periódica de sus programas de estudios. Hasta el año 1948, en que se realizó la última reforma, se marchó casi a la par de los descubrimientos científicos y los adelantos técnicos e industriales. La actualización de los programas, tal como lo enumero más adelante, ha de ser la principal inquietud de la nueva Dirección [...].

26 Las materias teóricas eran específicas de cada especialidad como Hormigón armado, Motores o Tecnología. Las teórico-prácticas eran materias generales vinculadas, la mayoría, con las ciencias exactas como Aritmética, Física o Álgebra. Las materias prácticas eran las de mayor carga horaria como Taller o Dibujo. Finalmente, las complementarias son las que irán adquiriendo mayor relevancia en el proyecto pedagógico peronista, incluían asignaturas como Castellano, Historia, Folclore, Educación física o Religión o Moral.

Cuadro N.º 1 – Escuelas de Artes y Oficios “Raggio” – Plan de Estudios 1948

Agrupamientos	Cursos	Años	Asignaturas	Títulos
Especialidades (con examen de ingreso)	Construcciones	6	T - TP - P - C	4º: Sobrestante de construcciones 5º: Constructor de 3ª categoría 6º: Constructor de 2ª categoría*
	Electrotecnia	6	T - TP - P - C	4º: Electricista de 2ª categoría 5º: Electrotécnico** 6º: Electrotécnico
	Mecánica	5	T - TP - P - C	4º: Oficial mecánico 5º: Técnico mecánico
	Dibujo publicitario	4	T - TP - P - C	Certificado de competencia
Artes gráficas	Encuadernación	3	T - TP - P - C	Certificado de competencia
	Imprenta	3	T - TP - P - C	Certificado de competencia
Artesanía femenina	Corte y confección	3	P - C	Certificado de competencia
	Lencería	3	P - C	Certificado de competencia
	Telares	3	T - P - C	Certificado de competencia
Industria manual y artística	Carpintería	3	T - P - C	Certificado de competencia
	Cincelado y grabado	4	T - P - C	Certificado de competencia
	Ebanistería	4	TP - P - C	Certificado de competencia
	Herrería artística	3	T - P - C	Certificado de competencia

T: Teóricas / TP: Teórico-prácticas / P: Prácticas / C: Complementarias

\* El sexto año serán de práctica profesional (en obras de la Municipalidad y luego someterse a un examen final que consistirá en la presentación de un proyecto que exigirá un tribunal examinador) obtendrá el título de “Constructor de 2ª categoría”. Los títulos de constructores están en concordancia con lo establecido en el “código de edificación”.

\*\* En el plan aprobado incluye: 5º A “especializado en instalaciones eléctricas”; 5º B “especializado en montaje de máquinas eléctricas”; 5º C “especializado en telecomunicaciones”. 6º abarca el estudio de las tres especialidades con la excepción de que el alumno haya aprobado. Título: “Electrotécnico”.

La modificación de los programas adaptándolos a las necesidades actuales, debe hacerse con amplio criterio. Es necesario capacitar a los egresados para el desempeño de tareas que actualmente le son vedadas y colocarlos en igualdad de condiciones con los egresados de otras Escuelas del mismo carácter, facilitándoles, además, el acceso a los Estudios superiores como meta de un esfuerzo de superación. Esta modificación deberá resolverse con el consejo de grupo de profesores que desarrollan cada especialidad.

Cuadro N.º 2 – Escuelas Técnicas Municipales “Raggio” - Plan de Estudios 1958

Cursos	Años	Plan 1948	Títulos
Construcciones	6	Construcciones	4º: Sobrestante de obras 6º: Maestro mayor de obras
Electrotecnia	6	Electrotecnia	4º: Oficial electricista 6º: Electrotécnico*
Mecánica	6	Mecánica	4º: Oficial mecánico 6º: Técnico mecánico
Dibujo publicitario	5	Dibujo publicitario	Dibujante publicitario
Técnico en Propaganda	5	No existía	Técnico en propaganda
Artes gráficas	4	Imprenta / Encuadernación	Tipógrafo y maquinista
Artesanía femenina	4	Corte y confección / Lencería	Certificado de competencia
Cincelado y grabado	5	Cincelado y grabado	Cincelador o Grabador
Ebanistería	5	Carpintería / Ebanistería	Ebanista
Herrería artística	4	Herrería artística	Herrero artístico

\* Especializado en Instalaciones o Comunicaciones.

Como se observa en el Cuadro N.º 2, la reforma del Plan de estudios significó una jerarquización para los cursos que estaban orientados hacia las artesanías. El comunicado del nuevo Plan de estudios sostenía: “Hoy las industrias han



cochado en nuestro país una categoría tal, que la demanda de artesanos y operarios ha sido superada, requiriéndose técnicos especializados dentro del inmenso panorama que presentan la mecánica y la electricidad”. Luego informaba los cambios y las unificaciones que se dieron en las especialidades que graficamos en el Cuadro N.º 2. Asimismo, “dada la importancia e incremento actual de la propaganda”, se creó el curso de Técnico en propaganda, “el que además de satisfacer una demanda permanente de la actividad privada, permite la canalización de los alumnos que ingresando a Dibujo publicitario no demuestran, pese a su inclinación por la publicidad, poseer las condiciones naturales que para dicho arte se requieren”.

Por otra parte, las especialidades de Construcciones, Electrotecnia y Mecánica mantuvieron su estructura jerarquizada respecto de los otros cursos. Las tres tuvieron seis años de duración que se realizaban íntegramente en las escuelas. Además, se agregó un ciclo optativo de Extensión Cultural que se programó en paralelo a los años quinto y sexto. “Este ciclo favorecerá a los alumnos que con ánimo de superarse deseen seguir estudios universitarios”.

## **La peronización en las Escuelas Raggio**

En el plano de nuestro análisis nos interesa observar cómo se vio reflejada la construcción del nuevo discurso de Instrucción Pública, donde se incluyó a los sectores que aún no concurrían a la escuela en función de lograr la democratización de la educación, lo cual encuadraba a su vez con la creciente necesidad de mano de obra de la industria. También nos importa observar el agregado de los contenidos nacionales, morales y religiosos.

La dictadura y el peronismo levantaron la bandera del nacionalismo dentro de su alocución. En la escuela pública se establecieron distintas fechas patrias que exaltaron esta idea, así como también se sumó al calendario el 4 de junio –Día de la Revolución– y el 17 de octubre –Día de la Lealtad–. En las Escuelas Raggio se reflejó esta orientación de múltiples maneras.

El 2 de junio de 1944 la Dirección de las Escuelas invitaba “especialmente al personal docente y administrativo y cuerpo de alumnos a concurrir a los actos que con motivo de la revolución del 4 de junio se llevarán a efecto próximamente, haciendo notar que la concurrencia no es obligatoria”. Unos días más tarde se

recalcaba el saludo del presidente de facto Edelmiro Farrell por el regalo de un disco de parte de los alumnos de Mecánica con la grabación de la marcha “4 de junio”. También, se enfatizaba la visita a la exposición que exaltaba los logros del gobierno dictatorial:

Con un propósito educacional y a los efectos de que los alumnos tuvieran una impresión de conjunto de la obra realizada por nuestro gobierno en un año de esfuerzo la Dirección dispuso que en el día de ayer el alumnado concurriese acompañado con sus profesores y maestros a la aludida exposición.

Cinco años más tarde, en 1949, la profesora María C. Musacchio leyó unas palabras por un nuevo aniversario del golpe de Estado. El texto tenía varias citas del presidente, el general Perón:

Por eso es que, cuando los auténticos criollos sintieron profundos anhelos de redención social, economía y política, que constituyen las más altas formas de la aspiración de libertad, puede gestarse una revolución de profundo sentido nacional y auténtico: la del 4 de junio de 1943.

La profesora destacaba:

[E]se esplendoroso pronunciamiento del pueblo, es el resultante de nuestros anhelos profundos, largamente acariciados. El Gral. Perón, portaestandarte de esos anhelos que llevó a la feliz realización, y que simbolizan en el Preámbulo de nuestra nueva Constitución: “la Argentina socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana”.

Un año antes, tras cumplirse otro aniversario del golpe de Estado, el profesor Adolfo Saubidet, leía un discurso denominado “Acción de Gobierno”, donde se establecían las cualidades de una buena administración nacional. Entre sus palabras hubo un párrafo dedicado a la educación estatal:

[El objetivo es] dirigir su juventud dándole, con la educación, los principios de madurez, y hacerle entender que aquí en las Escuelas, o en

los liceos y colegios, o en las escuelas fábricas, se vela, como en las Universidades, por una conciencia bien argentina, y por su mayor aptitud, capacitación y bienestar.

La doctrina peronista apareció asociada en varios festejos patrios donde se mezclaban la gesta independentista del siglo XIX con lo realizado por el gobierno. En la conmemoración del 9 de julio de 1947, un profesor afirmaba: “Libertad, Justicia y Soberanía estuvieron siempre al tope con el pabellón nacional”. El texto sostenía:

Miremos hacia atrás, volvamos a 1816, y las mismas fuerzas, las mismas causas de entonces, se reproducían nuevamente: el pueblo argentino luchaba una vez más por su libertad; antes contra el opresor de afuera, y ahora, contra la opresión de adentro y de afuera. La lucha cambiaba de escenario y de almas, más el orgullo indómito y el sentimiento de libertad y justicia fueron idénticas.

El docente también relataba que ese año se había proclamado en la Casa de Tucumán la independencia económica de la Nación rescatando los valores de crecimiento económico local:

No basta la independencia de fronteras para afirmar que un pueblo es verdaderamente libre, si en los hechos en su vida interior económica depende de fuerzas extrañas, del mismo modo que la independencia del individuo depende de su situación económica. Y así las grandes fuerzas de la economía nacional estaban dirigidas por capitales del exterior, y la organización bancaria y el transporte a merced de fuerzas extrañas. Y el resultado de esto, eran las crisis periódicas y el aparente e incompresible resultado de nuestra ingente riqueza era paralela al gradual empobrecimiento de la Nación.

Finalmente, el texto hacía mención al primer Plan Quinquenal:

Para este reajuste, para esta rectificación de rumbos, era necesario una doctrina, un plan regulador y orientador: Por eso el Plan Quinquenal

de Gobierno para trazar, poner en acción y dirigir los postulados de los nuevos tiempos [...].

El panorama de la Nación muestra la riqueza en la Capital y otras pocas ciudades, pero en muchas Provincias el hambre y la sed fueron el enemigo de todos los tiempos, marcando así la desigualdad de la distribución de la riqueza.

Dos años más tarde, tras cumplirse un nuevo aniversario del Día de la Independencia, el profesor José Romeo López señalaba: “Si en 1810 comenzó la batalla por la soberanía política y se jalonó en 1816. Si en 1947 se afianzó con la Declaración de la Independencia Económica; hoy el país lucha denodadamente por mantener su soberanía total”.

En la víspera al Día del Trabajador, en 1948, un docente leyó unas palabras alusivas a la fecha con evocaciones al gobierno: “En este momento en que la República Argentina es una especie de oasis para todos los hombres fatigados del mundo, que ven en ella tierra de promisión y de esperanzas”. Otra vez, aparecen menciones sobre dichos del presidente:

Yo quisiera pedirles que cada uno de Uds., profesores y alumnos, en lo más íntimo de su conciencias formularan un solemne voto y una inquebrantable promesa de preservar en la labor de cada día, para que como bien lo dijo el Presidente de los argentinos, el General Perón, cada uno de nosotros, aún el que realice el trabajo más humilde y más anónimo, debe tener la certeza de que está trabajando por un fin superior, de que esfuerzos redunden, en la medida de su propia nobleza, en pro de la nobleza de la Patria.

No solo hubo discursos por parte de autoridades y docentes que mezclaron las fechas patrias con la acción del gobierno. También, los estudiantes participaron en actos oficiales. Durante el mes de mayo tras conmemorarse el 138° aniversario de la Revolución de Mayo, el regente Federico Barlesi elogió la representación de las escuelas en dichos actos:

Llegaron al escenario de la ceremonia escoltando la bandera de la patria y cuando el Presidente de la Nación se dirigió a izarla le formaron calle.

Dos honores inmensos que premian el espíritu de los alumnos de esta casa, que a través de tantos años han sabido merecer la confianza y distinción de las autoridades municipales.

Las Escuelas Raggio están ubicadas al lado de Escuela de Mecánica de la Armada. Durante esta etapa tuvieron un vínculo estrecho con esta institución. Por ejemplo, el 14 de mayo de 1949, el Director de la Escuela de Mecánica de la Armada recibió en un acto una bandera y su correspondiente cofre, donado por esta institución. El Director, en agradecimiento, emitió unas palabras donde destacaba:

Desde hace veinticinco años (las Escuelas Raggio), innumerables jóvenes alumnos de ambos sexos, sanos de alma y cuerpo, han desfilado por sus aulas para adquirir no solo conocimientos técnicos en las artes y oficios que le permitirían luego desenvolverse con dignidad en la vida, sino, y muy principalmente para formar su corazón y templar su voluntad en el ejercicio de todas aquellas virtudes cristianas y ciudadanas, en las cuales la convivencia humana se tornaría imposible o carecería de razón de ser.

Esta esmerada instrucción y educación [...] han de contribuir con su trabajo y esfuerzo a la realización de esa sublime idealización de patria que para todos los argentinos reclama su Preámbulo nuestra Carta Magna, al postular por una nación socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana.

Además, el discurso pedagógico peronista orientó a la militarización y a la formación atlética y deportiva. En los partes periódicos que se ofrecían al alumnado de las Escuelas se destacaba cómo iban los estudiantes en las distintas competencias en las que participaban. En 1944 la Escuela Raggio tomó posesión de terrenos aledaños para la instalación del campo de deportes, que aún hoy es uno de los espacios más valorados por estudiantes y docentes. Ese mismo año, el Ministerio del Interior invitó a la institución a participar de una competencia intercolegial de Educación Física “por tener similitud en los programas de esta disciplina”. Asimismo, se valoraba la utilización del uniforme escolar, la disciplina y la acción de los estudiantes como cuerpo homogéneo.

El último tema de nuestro trabajo es la obligatoriedad de la enseñanza de orientación religiosa que incorporó el peronismo. El 13 de julio de 1944 se reali-

zó un acto en el Teatro Municipal de la Ciudad de Buenos Aires, con la concurrencia del Secretario de Cultura y Policía Municipal, altas autoridades, familia Raggio, e invitados especiales, para inaugurar los cursos de enseñanza religiosa donde el Padre Leonardo Artesse pronunció una conferencia relacionada con los principios fundamentales de la religión.

En este sentido, el Padre Francisco Mascilino, encargado de la educación religiosa en las escuelas, brindó un discurso el 6 de mayo de 1949, ante los estudiantes defendiendo esta medida de gobierno:

El hombre es un ser espiritual y por lo mismo religioso y moral, de lo que se deduce lógicamente que no habrá educación verdaderamente humana sin educación religiosa y moral. Ahora bien educar al hombre religiosa y moralmente, constituye el fin y la razón de la Iglesia como que es, por institución divina, la encargada de facilitar al hombre el logro de su destino.

La enseñanza religiosa en las Escuelas no es un triunfo de los católicos contra nadie pero sí la vuelta a la tradición cristiana de nuestra tierra, que le proporcionará la necesaria base espiritual para la unificación social que la nuestra como todo el mundo necesita con tanta urgencia.

Las clases de religión motivaron a algunos estudiantes a realizar distintas acciones que fueron exaltadas por las autoridades. Las de Corte y Confección donaron un crucifijo:

Con verdadero agrado la Dirección ha recibido el crucifijo donado [...], ello tiene un alto significado y es así como el primer jalón que marcará en la historia de las Escuelas un hecho trascendente y magno; la implantación de la Religión en esta casa.

También, los estudiantes bautizaron el boletín escolar con el nombre *Fray Beltrán*. Pero por pedido de los directivos se cambió el nombre a *La Chispa*, cuya bajada tuvo el lema “Nunca mucho costó poco”.

## Conclusión

La investigación propuesta es un primer acercamiento a la educación para el trabajo y su institucionalización durante el peronismo. A través de lo expuesto nos permite establecer nuevas hipótesis e interrogantes para seguir desarrollando futuros trabajos. En este recorrido pudimos reconstruir en qué contexto la educación técnico profesional alcanzó la órbita estatal y con el estudio de las Escuelas Raggio logramos analizar cómo se llevó a la práctica.

Nuestro estudio de caso nos posibilitó observar cómo una Escuela de Artes y Oficios que no dependía directamente de la DGET, tuvo reformas en sus planes de estudio en consonancia con este organismo y con los cambios de orientación pedagógica que se realizaron durante el peronismo. Esta idea nos abre el primer interrogante: ¿cuál fue el motor de la institucionalización y ampliación de la educación técnico-profesional que permitió a la clase obrera acceder a saberes que le estaban vedados? A partir de nuestra aproximación postulamos una posible hipótesis para seguir investigando: fueron las necesidades económicas de la industria sustitutiva las que requerían mano de obra calificada y disciplinada para ocupar mandos medios, que impulsó la educación técnica y, en un segundo plano, el reclamo de la clase trabajadora al Estado.

Sostenemos esta conjetura a partir de la clara diferenciación que se daba en las Escuelas Raggio entre los cursos que preparaban obreros y los que preparaban artesanos. Como demostramos, las especialidades que capacitan obreros –Construcciones, Electrotecnia y Mecánica– cobraron mayor jerarquía en contenidos, años de preparación y títulos que obtenían los egresados. En cambio, las otras especialidades que instruían artesanos, si bien mejoraron su capacitación, mantuvieron un rango menor. Sin embargo, podemos observar que con el tiempo fueron mejorando su instrucción hasta alcanzar la misma categoría. Como demuestran diversos autores, las especialidades que se propusieron coinciden con las necesidades de la industria argentina.

Esta situación nos abre otro interrogante: ¿qué tipo de democratización de los saberes se practicó durante el peronismo? Nos parece inobjetable que durante esta etapa la clase obrera pudo acceder a una educación que antes le estaba negada económica, política y socialmente. Como demuestran los índices de escolaridad, muchos hijos de trabajadores alcanzaron la educación media y algunos hasta pudieron ingresar a la universidad. No obstante, la férrea orientación

moral que estableció el peronismo cuestiona la calidad de esta democratización. Nos queda pendiente otro interrogante: ¿qué consecuencias tuvo para la clase obrera perder el control de la formación de los jóvenes? ¿Qué tipo de cuestionamientos realizaron sindicatos, maestros, estudiantes o partidos políticos a esta nueva modalidad? ¿Qué beneficios implicó para el Estado acceder al control ideológico de los jóvenes?

Estas preguntas no son factibles de responder en el marco de esta investigación. Pero sí nos permiten un primer contacto para conocer cómo se reprodujo la orientación moral peronista en las escuelas técnico-profesionales. Es necesario aclarar que la fuente a la que accedimos muestra solo una parte del pensamiento docente de las Escuelas.<sup>27</sup> Pero indudablemente hubo un acompañamiento por parte de algunos directivos, docentes y estudiantes a la propuesta peronista. Esta situación permitió que los objetivos pedagógicos que se establecieron desde el gobierno ingresen a un colegio que no fue creado por la CNAOP, es decir, las escuelas que mejor incorporaron y adaptaron la propuesta gubernamental. Cabe preguntar si esto se reprodujo en el resto de las escuelas técnicas dependientes de la DGET.

En resumen, las Escuelas Raggio son el reflejo de la etapa donde se institucionalizó la educación técnico-profesional. La consecuencia del desarrollo del capitalismo en el país hizo que se necesitara mano de obra mejor calificada y más disciplinada para emplear en la industria que ampliaba y mejoraba su producción. Esta situación se desarrolló en un contexto social donde la clase obrera aumentaba sus reclamos económicos y avanzaba sobre el Estado. En consecuencia, es con el peronismo y su proyecto de capitalismo con justicia social, desarrollo autónomo y una base industrialista, que cobra importancia la clase trabajadora y se impulsa desde el Estado el desarrollo de modalidades de enseñanza vinculadas con el trabajo productivo. Esta democratización de saberes le permitió a parte a la clase obrera acceder a un ascenso social. Los jóvenes dejaron de formarse en las fábricas, lo que implicó alejar a menores de edad de ciertos riesgos laborales comunes, como la higiene, la seguridad, la protección dentro de la fábrica. Sin embargo, los sindicatos perdieron el control ideológico de los jóvenes trabajadores que pasó a estar atesorado por el Estado. De esta manera, el gobierno pudo encontrar un camino para extirpar las ideologías combativas

---

27 Puiggrós y Bernetti señalan que muchos docentes estuvieron en contra de los contenidos de orientación moral que se incorporaron durante el peronismo.



del seno de sus organizaciones. La enseñanza cumple una función radical como transmisora de ideología nacionalista, contraria a las que se circunscriben a la nación como parte del concierto de naciones divididas en clases sociales en conflicto.

## Bibliografía

- Acri, Martín (Comp.) (2012). *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina (1881-1973)*. Buenos Aires: Barcos Ediciones.
- Acri, Martín y Cáceres, María (2011). *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres.
- Acri, Martín y Piaggi, Fernando (s/d) (2013). *Breve historia de las Escuelas Técnicas Raggio*. Disponible en [www.escuelaraggio.edu.ar](http://www.escuelaraggio.edu.ar).
- Dussel, Inés y Pineau, Pablo (1995). "De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica en el primer peronismo". En Puiggrós, Adriana (Dir.), *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VI: Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Gaggero, Horacio (2002). "La expansión de la educación técnica durante el gobierno peronista (1943-1955)". En *IIº Encuentro de Cátedras de Sociedad y Estado (CBC-UBA)*. Buenos Aires. Disponible en [http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco\\_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero\\_trabajo.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero_trabajo.pdf) (Último acceso: 14/2/2016).
- Museo Tecno Educativo Lorenzo Raggio: Libros de Orden de formación y palabras de un docente de los años 1944, 1945, 1947, 1948, 1949 y 1952. Planes de Estudio de los años 1947, 1948 y 1958.
- Puiggrós, Adriana (Dir.) (1992). *Escuela, democracia y orden (1916-1943), Tomo III de la Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Peronismo: Cultura política y Educación (1943-1952), Tomo V de la Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Santa Cruz, Claudia y Riccono, Guido (2012). "Mundo del trabajo y educación obrera: las escuelas fábricas durante el 1er gobierno peronista". En Acri, Martín (Comp.), *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina (1881-1973)*. Buenos Aires: Barcos Ediciones.
- Tedesco, Juan Carlos (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.



# Las transformaciones en el sistema educativo y su relación con la expansión y diversificación de la educación posprimaria durante el primer peronismo (1945-1955)

*Karen Elizabeth Cattelotti (FHAyCS-UADER)*

## Introducción

A través del presente trabajo abordaremos los cambios que experimentó el campo educativo durante el primer peronismo, poniendo énfasis en las transformaciones en la educación media, teniendo en cuenta sus dimensiones cualitativa y cuantitativa.

Lo novedoso del peronismo reside en las características de la base social que le servía de sustento, la cual incluye por primera vez a sectores que hasta entonces estaban marginados de la vida política. Sin embargo, cabe destacar que la incorporación de estos sectores implicó indefectiblemente nuevas demandas, muchas de ellas fuertemente vinculadas con la educación.

Aunque, para mediados de la década de 1940, la educación contaba con cierta masividad en el nivel primario, el desafío estaba planteado en los desarrollos posteriores, por ello nuestro interrogante central: ¿Qué sucedió con la educación posprimaria<sup>1</sup> en este periodo? ¿Se produjo una transformación o solo una am-

1 Más allá de que en los documentos de la época (legislación, cuerpo de los planes quinquenales, discursos pronunciados por el mismo Perón o sus funcionarios) aparece el término *educación media*, en el presente trabajo hemos adoptado la denominación de *educación posprimaria*. La razón fundamental por la que la hemos definido de esta manera se relaciona con que consideramos este término como más amplio, asumiendo así que nos permite hablar de modalidades y propuestas formativas presentes en dicho momento

pliación? Partimos de que estamos ante la apertura de nuevos canales de formación, así como también ante la reestructuración de la educación técnica, que, aunque existía, no había alcanzado mayor trascendencia.<sup>2</sup> Esto está íntimamente vinculado con una resignificación de los objetivos de la educación a nivel general, donde se comienza a priorizar la *formación en y para el trabajo*,<sup>3</sup> cambio que se enmarca en un proyecto político de más amplio alcance y que se estructura en función de una serie de objetivos relacionados con el perfil que asumirá la Argentina en términos económicos y sociales.

De ahí que las principales reformas planteadas para la formación posprimaria formen parte del cuerpo de los planes quinquenales, y que estén contempladas incluso en el texto constitucional sancionado en 1949 en consonancia con la profundización del modelo sustitutivo de importaciones propuesto desde la esfera gubernamental.

No son pocas las producciones historiográficas referentes a la temática, sino que, en cambio, existe un rico abanico de trabajos al respecto; aún así, consideramos fundamental seguir indagando e interrogándonos, ya que “la historia de la educación durante el peronismo [...] al ser más reciente, adquiere mayor vigor y genera nuevos descubrimientos, suscitando diferentes abordajes favorecidos por la heterogeneidad del campo de estudio”,<sup>4</sup> sin dejar de lado la importancia de esta coyuntura histórica para los desarrollos posteriores.

En relación con el análisis de las transformaciones, tomamos como referencia directa los trabajos que analizan la educación técnica y la formación de obreros calificados a partir de la ampliación de esta modalidad educativa al tiempo que se consideran las diversas aproximaciones generales sobre la educación posprimaria en el periodo. En este sentido la historiografía presenta un parteaguas

---

histórico, diferenciándolo de la mera consideración de la educación media o secundaria común, y englobando la formación técnica y los nuevos circuitos de formación como las escuelas fábrica. Nos apoyamos al mismo tiempo en los testimonios recabados por Pécora (2007), donde los entrevistados tipifican la propuesta formativa a la que nos referimos como posprimaria, no media o secundaria.

- 2 Sánchez, M. (2011). “Sobre escuelas, fábricas y empresas: Los cambios en la educación técnica entre 1943 y 1983”, en Acri, M. et ál. *La educación y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la Educación Técnica (1776-1983)*. P. 71. Buenos Aires: JLB.
- 3 Ruiz, G., Muiños, C., Ruiz, M. y Schoo, S. (2009) “La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo”, *Anuario de Investigaciones*, 16, p. 266.
- 4 Perrupato, S. (2013). “Historiografía y educación peronista: un estado de la cuestión sobre historia de la educación durante el primer peronismo”. *Revista Escuela de Historia*, p.150.

entre aquellos que consideran los cambios educativos de manera negativa,<sup>5</sup> otorgándole una intencionalidad de diferenciación social, y quienes los identifican como un avance democratizador.<sup>6</sup> Más allá del tiempo transcurrido desde la publicación de las primeras producciones historiográficas al respecto, la discusión diferenciación/democratización no ha perdido vigencia, aunque sí se deja entrever que en la última década se ha comenzado a explorar nuevos problemas.<sup>7</sup> Mamilovich (2010) y Perrupato (2012) han llevado adelante una recapitulación de lo producido en torno a esta problemática, partiendo del análisis y la interpe-lación de lo que ya ha sido escrito, y sus trabajos nos parecen dignos de resaltar como balance de lo ya acaecido. Es pertinente, al mismo tiempo, retomar lo que propone Perrupato (2012), citando a Michel Vovelle (2000), quien definía el problema de la historiografía sobre la Revolución Francesa como una cantera abierta, haciendo hincapié en lo que está por descubrirse sobre el tema y las múltiples posibilidades de trabajo que este tiene a futuro. En el mismo sentido, el problema en torno a la educación peronista es para la historiografía “como una cantera abierta, donde las riquezas y análisis de lo explotado no superan en absoluto las posibilidades de explotación”.<sup>8</sup>

A través del presente trabajo, abordamos las transformaciones de la educación posprimaria durante el primer y segundo gobierno de Perón, es decir, en el periodo que va de 1945 a 1955. Indagando específicamente acerca de la relación entre los cambios educativos y los objetivos que los motorizan, con la expansión del acceso a la formación posprimaria y con las transformaciones de corte más profundo en el seno de la sociedad, tomamos para ello como elemento clave las respuestas que ha dado la historiografía en torno a dicha relación y al carácter de los cambios producidos dentro del periodo histórico establecido.

5 Los escritos “fundacionales” o más destacados son los trabajos de Wiñar (1970) y Tedesco (1980), quienes, más allá de abordar la problemática desde ejes distintos, comparten un mismo enfoque respecto del tema. Otro autor que ha incursionado en esta línea interpretativa de corte “negativista” es Plotkin (2007), sobre lo cual volveremos más adelante.

6 Dentro de los autores que han asumido los cambios educativos del primer peronismo como “un avance democratizador” se destacan los trabajos de Dussel y Pineau (1995) y Somoza Rodríguez (1998), así como también los aportes de Penella (2003). Sobre estas perspectivas también profundizaremos más adelante.

7 Dentro de los autores que se proponen realizar nuevas aportaciones sobre el tema se destacan los trabajos de Ruiz et ál. (2009) y Sánchez (2011).

8 Perrupato, óp. cit., pp.160-161.

Al comenzar este recorrido, nos propusimos como objetivos conocer los cambios que experimentó la educación posprimaria durante el primer peronismo y explorar el impacto social y demográfico de las políticas educativas implementadas en el periodo, analizando al mismo tiempo las perspectivas adoptadas por la producción académica existente sobre la forma en que se relacionan los fenómenos antes mencionados. Y son estos mismos ejes los que estructuran el desarrollo que proponemos a continuación.

## Estado de la cuestión

A la hora de aproximarnos a un balance de la historiografía sobre la política educativa del primer peronismo, no podemos dejar de resaltar, como bien mencionan Dussel y Pineau (1995), la importancia que cobró la ampliación del sistema de educación técnica oficial, entendiendo como oficial a la organizada y solventada desde el Estado. Cabe destacar que “los trabajos que han abordado esta cuestión se orientan en dos direcciones: por un lado quienes hacen particular ahínco en la educación técnica y en la formación de obreros calificados; y por otro quienes trabajan la universidad y su ampliación, así como la creación de las universidades obreras”.<sup>9</sup> Aquí nos enfocamos en analizar el primer grupo de trabajos, con el objetivo de complementar las aproximaciones más generales sobre la educación secundaria en el periodo. Para referirnos a dichos trabajos, los dividiremos en dos grandes grupos: aquellos que ven en estos cambios una animosidad de diferenciación social y aquellos que identifican en ellos una clara tendencia hacia la democratización.

En cuanto al primer grupo, los escritos de Wiñar (1970) y Tedesco (1980) cobran relevancia en tanto son los primeros en aventurarse en este análisis, aunque presentando perspectivas interpretativas contrapuestas respecto del problema en estudio. En el caso de David Wiñar, este se enfoca en la relación de los cambios en la política educativa con las necesidades impuestas por el mercado de trabajo y parte, para realizar dicha vinculación, de la teoría de los *recursos humanos*. En palabras del autor: “El sistema educacional responde a la demanda de recursos humanos de la economía y el modo en que lo hace está determinado por la presión de distintos agentes sociales”.<sup>10</sup>

---

9 Wiñar, citado por Perrupato, óp. cit., p.152.

10 Loc. cit.

Por su parte, Tedesco (1980) analiza la resignificación de la educación técnica desde otro ángulo, al considerar la presión de los grupos sociales en ascenso sobre el poder político como elemento clave, dando especial preeminencia a su necesidad de generar alternativas formativas de “diferenciación” de los sectores populares. Desde su perspectiva, los cambios educativos no tendrían una tendencia a la “democratización”. Este esquema es retomado por Plotkin (2007), quien considera que, a pesar de las intenciones democratizadoras del discurso peronista, sus políticas educativas, puntualmente en lo que refiere a la educación técnica, asumían un carácter reaccionario que favorecía desde sus fundamentos mismos la división clasista de la sociedad, puesto que “la educación de la clase obrera no tenía conexiones con el sistema educativo regular”.<sup>11</sup>

Respecto del segundo grupo, debemos resaltar que estamos ante una mirada abiertamente contrapuesta a la que se expresa en los antes mencionados trabajos. Dussel y Pineau (1995) caracterizan de una manera positiva los cambios educativos, haciendo hincapié en la democratización que significó la tendencia al industrialismo (basado en el modelo ISI y como contrapartida al antindustrialismo oligárquico), que termina por configurar un circuito educativo diferente, ampliado y diversificado, y que comprendía a las escuelas fábrica y las escuelas industriales de la Nación. Los autores entienden las políticas educativas del peronismo como una resignificación del concepto de *educación popular* estableciendo “la necesidad de una educación diferenciada para sectores sociales diferenciados en vistas de su promoción social”.<sup>12</sup> En esta misma línea, Somoza Rodríguez (1998) valoriza la relevancia puesta en la educación técnica al sostener que esta favoreció una “segmentación positiva” que tuvo como característica principal la posibilidad de ascenso de los trabajadores. Más específicamente, la creación de nuevas instituciones y la reestructuración de las ya existentes cumplió una triple función, en palabras del autor: política, económica y cultural.

Contrariamente a lo postulado por Plotkin (2007), Penella (2003) resalta la articulación que se pretende lograr entre lo viejo y lo nuevo en materia educativa, a decir del autor: “Las reformas [...] muestran una clara tendencia a vincular

11 Plotkin, citado por Mamilovich, C. (2010). “Consenso y conflicto en la educación política en la escuela. Relecturas en torno del discurso pedagógico del primer peronismo”. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, p. 8.

12 Dussel, I. y Pineau, P. (1995). “De cuando la clase obrera entro al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”, en Puiggrós, A. (Dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. P. 16. Buenos Aires: Galerna.

los distintos circuitos que se han ido constituyendo, tratando de establecer lazos entre las ramas tradicionales y la educación para el trabajo, aunque también compensando la formación estrictamente técnica de algunas modalidades con conocimientos humanísticos”,<sup>13</sup> siendo este su principal aporte a la discusión.

Por su parte, Mamilovich (2010) y Perrupato (2012) han llevado adelante una recapitulación de lo producido historiográficamente en torno a esta problemática, intentando generar nuevos interrogantes. Ruiz et ál. (2009), por su parte, han puesto el acento en el carácter *transformador* de los cambios acaecidos, y Cammarotta (2011), en el papel de la sociedad en su conjunto como demandante de estos cambios.

Por su parte, Sánchez (2011), sin adentrarse en la discusión antes mencionada, considera positivamente los cambios, enfatizando en que, especialmente en lo que refiere a la educación técnica, van a marcar un antes y un después, ya que a partir de este momento “no se consideró ya a los sujetos como seres cuya única credencial distintiva es el mérito académico, sino que se los evoca a partir de significantes previos a su inserción en el sistema, como ser la procedencia social o la condición de obrero”.<sup>14</sup> De Luca & Kabat (2010), desde una perspectiva más cercana a la vertiente que considera negativamente las reformas, destacan la ausencia de trabajos que analicen la relación entre el sistema de aprendizaje profesional y el empleo de menores en jornadas de trabajo de la misma extensión que la de los obreros adultos, e intentan dar cuenta de las discusiones en torno a dicha temática entre el Estado, la UIA y las organizaciones obreras, resaltando al mismo tiempo que la mayoría de los estudios existentes se concentran en las reformas o los planes y no en las prácticas educativas concretas o las luchas a ellas asociadas.

Por último, debemos mencionar la emergencia de estudios de casos, que, mediante la observación de instituciones particulares, realizan importantes aportes para el conocimiento de la dinámica y el funcionamiento de ciertos canales de formación que se insertan en la trama educativa nacional del periodo en estudio, como es el caso de Pécora (2007), solo por citar un ejemplo.

A pesar de la presencia de innumerables trabajos, muchos de los cuales han hecho significativos aportes, como ya mencionamos, no existen estudios recién-

---

13 Panella, C. (2003). “Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas, 1946-1955”. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*. P. 149.

14 Sánchez, óp. cit., p. 75.



tes exhaustivos sobre la experiencia de las Escuela Fábrica, así como tampoco unos que den cuenta de modo acabado de la complejidad de la oferta formativa posprimaria; es este uno de los problemas fundamentales que identificamos en la historiografía sobre el tema en estudio.

### **Una síntesis de los cambios propuestos en la legislación y llevados adelante durante el gobierno de Perón**

Los cambios educativos operados durante el peronismo tuvieron como marco referencial esencialmente los planes quinquenales, aunque en la Constitución sancionada en 1949 están presentes varias concepciones claves sobre la educación en términos generales. Ruiz et ál. (2009) sostienen que pueden distinguirse dos etapas en relación con las reformas, delimitadas por los dos periodos al frente del Estado de Juan Domingo Perón y enmarcados políticamente en los planes quinquenales.<sup>15</sup>

En relación con la reorganización de la enseñanza posprimaria, esta comprendía la definición de una amplia propuesta formativa que constaba de dos circuitos diferenciados. El primero, de corte humanista y utilidad práctica, se diversifica en sus modalidades de especialización, sobre todo ante la incorporación a la órbita del Estado de la educación técnica. Así, los estudiantes podían optar entre las siguientes opciones: bachillerato común, magisterio, comercial y técnico-profesional. En relación con estos cambios, en el propio cuerpo de la legislación se daba cuenta de los objetivos que los orientaban:

Contribuirá a formar conciencia nacional de los alumnos, despertando y fomentando el amor a la patria y el sentido de la propia responsabilidad [...] esta enseñanza será en su ciclo básico fundamentalmente formativa, humanista. Tendrá además el carácter de preparatoria para los estudios superiores y de oficios, favoreciendo y estimulando el desarrollo de las aptitudes vocacionales.<sup>16</sup>

Paralelamente, se creó un circuito de aprendizaje y orientación profesional destinado al “joven obrero”, el cual comprendía cursos de medio turno, escuelas

15 El primer plan abarcó el periodo 1947-1951 y el segundo, 1953-1957.

16 Decreto N° 26.944/47, citado por Penella, óp.cit., p. 141.

fábrica, escuelas privadas de fábricas y contratos de aprendizajes por fuera de la enseñanza tradicional.<sup>17</sup>

En lo que refiere a la reestructuración de la enseñanza técnica debe mencionarse la creación de la Dirección General de Enseñanza Técnica (DIGET), a través del Decreto N° 17.854/44, y desde 1948, su organización en tres ciclos:

Primero: Escuelas técnicas de capacitación, que implicaban un grado técnico inferior y tenían como requisito el certificado de enseñanza primaria o examen de ingreso.

Segundo: Escuelas técnicas de perfeccionamiento: en este caso se otorgaba un grado técnico medio, y para poder ingresar se necesitaba la enseñanza primaria y el certificado de capacitación respecto del perfeccionamiento al que se aspirara, o rendir examen de ingreso.

Tercero: Escuelas técnicas de especialización, también denominadas “escuelas técnicas superiores”, las cuales estaban divididas por especialidades y se requería haber transitado por los antes mencionados niveles, realizar pruebas de ingreso o contar con certificado de perfeccionamiento en la especialidad elegida.

El principal objetivo de esta reorganización curricular consistió en “ajustar las escuelas técnicas al Primer Plan Quinquenal, unificando los estudios en una estructura básica, y diferenciándolos en las asignaturas de aplicación particular”,<sup>18</sup> uniformando de esta manera en nueve planes de estudio las diferentes especialidades,<sup>19</sup> que compartían las asignaturas del primer año y comenzaban a diferenciarse a partir del segundo.

Paralelamente, se desarrolló una propuesta formativa “en el trabajo” que inicialmente se llevó adelante desde la Secretaría de Trabajo y Previsión, con el fin de generar la mano de obra calificada necesaria para el modelo económico impulsado desde el Estado. Esta iniciativa tiene sus orígenes en 1943, con Perón al frente de la antes mencionada secretaría. Ya en 1946 se termina de configurar este nuevo circuito de formación a través de la ley 12.921, que recupera decretos anteriores<sup>20</sup> y define categorías de formación en los lugares de trabajo, dando origen a las denominadas “escuelas fábrica”. Estos nuevos espacios adquieren también nuevas funciones, puesto que “las escuelas de la CNAOP poseían una

17 Ruiz et ál., óp.cit., p. 267.

18 Ibíd., p. 273.

19 Estas especialidades eran Industria Metalúrgica, Industria de la Madera, Industrias de las Construcciones Civiles, Industrias de las Construcciones Navales, Industria de los Motores y Transportes, Industrias Químicas, Industrias del Frío e Industria de la Aviación.

20 Estos son el 14.538/44 y el 6.648, que creaban y daban un marco a las CNAOP.

función social menos vinculada a aspectos estrictamente académicos y en las que se privilegió la relación con los sindicatos. En cambio, la DGET poseía una marcada distinción académica y una mayor cantidad de estudiantes”.<sup>21</sup>

La formación en el trabajo estaba constituida también por la oferta de diferentes cursos complementarios, cuyos planes de estudio comprendían cultura general, nociones de idioma nacional, historia y geografía argentinas, nociones de tecnología del oficio y dibujo, nociones de legislación obrera y reglamentos de trabajo, y cultura moral y cívica.<sup>22</sup>

Con respecto al marco conceptual en que se fundamentan estos cambios, vemos que “un aspecto muy importante lo constituye la introducción del concepto de justicia social a través de la compensación a quien no tuviera los medios”,<sup>23</sup> para lo cual tuvo un papel central el otorgamiento de becas por parte del Estado a quienes no poseyeran los recursos necesarios para costearse los estudios. También los antes mencionados espacios de formación en el trabajo fueron en gran medida costeados por el propio Estado.

### **Problematización y discusiones en torno a los objetivos de las modificaciones experimentadas por el sistema educativo en el periodo**

Uno de los aspectos que más controversias generó fue la aparición de las escuelas fábrica, así como el propio énfasis puesto en la educación técnica. Puntualmente, a partir de estos canales educativos diferenciados surgió la ya antes mencionada discusión discriminación/integración. En palabras del propio Perón, este tipo de espacios de formación se definían como “escuelas profesionales donde el chico iba y recibía un salario y a la vez estudiaba [...] eso fue para la masa”.<sup>24</sup> Con esta afirmación también deja en claro a qué sectores se dirigía la propuesta. En el mismo sentido, la escuela técnica cumple una función clave, pues “pasa a ser parte de un discurso hegemónico sostenido sobre una interpelación novedosa a los sectores destinatarios.”<sup>25</sup>

21 Santa Cruz, C. y Riccono, G. (2012). “Mundo del trabajo y educación obrera: Las Escuelas-Fábrica durante el primer gobierno peronista (1943-1955)”, en Acri, M. (comp.). *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina 1881-1973*. P:161. Buenos Aires: Barcos.

22 Panella, óp. cit., p. 150.

23 Ruiz et ál., óp. cit., pp. 266-267.

24 Perón, Juan Domingo (1971). Entrevista fílmica.

25 Sánchez, óp. cit., p. 71.

Sin lugar a dudas, estas modificaciones del campo educativo no pasaron desapercibidas e interpelaron a las propias estructuras sociales. Incluso se plantea la aparición de un nuevo sujeto pedagógico proveniente de los sectores obreros<sup>26</sup> que hasta ese momento estaba excluido de todos los circuitos de formación. Desde una óptica similar, Dussel y Pineau (1995) sostienen que durante el periodo se rompen algunas de las fronteras establecidas por el modelo hegemónico de la instrucción pública, y fundamentan su postulado con la afirmación de que “los sujetos son interpelados en función de significantes previos, como su origen social y su condición de obreros. En segundo lugar, se amplía el currículum: no solo los contenidos académicos, sino también conocimientos técnicos y tecnológicos y saberes políticos vinculados a la condición de obreros tales nociones de derecho laboral, cultura obrera o historia del gremialismo”.<sup>27</sup>

Concretamente, en lo que refiere a los planes quinquenales, Martínez (2012) resalta que los principios que sostenían el primero de estos (1947-1951) “estaban planteados desde la perspectiva de democratización de la enseñanza mediante la igualdad de oportunidades de acceso, contemplando la necesidad de implementar otros elementos de promoción de estudio como mecanismos de compensación para aquellos que no tuvieran los medios necesarios para acceder a los beneficios de la escolaridad”.<sup>28</sup> La demanda por una mayor accesibilidad a la educación posprimaria no surgió principalmente desde los sectores de poder. Según Cammarota (2011), medidas como el Decreto N° 10.409<sup>29</sup> del 26 de mayo de 1952 fueron respuestas a las propias demandas sociales. En el mismo texto del decreto, se expresa que este se sanciona ante “numerosas presentaciones de instituciones gremiales, sociales y culturales, señalan necesidades de la población escolar, que por otra parte han sido consideradas favorablemente por los organismos técnicos del Ministerio de Educación”.<sup>30</sup>

26 Balduzzi, J. (1987). “Peronismo, saber y poder”, en Puiggrós, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina* (p. 200). Buenos Aires: Contra punto.

27 Dussel y Pineau, óp. cit., p. 19.

28 Martínez, S. y Garino, D. (2012). “Juventud y trabajo. Una mirada de la educación para el trabajo en épocas distintas en la Argentina”. *Actas de la III Reunión de la Red de Investigadores sobre Juventud de Argentina (RENIJA)*. P. 144. Viedma.

29 Mediante este decreto, el Poder Ejecutivo creó diecinueve establecimientos de enseñanza secundaria en todo el territorio argentino.

30 Boletín de Comunicaciones, N° 227, 27 de junio de 1952, citado por Cammarota, A. (2011). “Consideraciones sobre la educación media humanística bajo el primer peronismo (1946-1955): Expansión de la matrícula se-

Pero no todas las lecturas son positivas ante este esquema de cambios educativos en la formación posprimaria. Incluso, como ya hemos mencionado en la presentación del trabajo, no es esta la perspectiva que más se ha difundido, ejemplo de lo cual son los estudios fundacionales.<sup>31</sup> En este sentido, Wiñar (1970) rechaza toda vinculación de la política educativa del peronismo con la respuesta a demandas de sectores obreros o empresariales y las inscribe en el marco de un plan mayor que considera tenía como objetivo fundamental la construcción de consenso en torno al proyecto político del peronismo: “La conclusión fuerte de Wiñar es que las escuelas de la CNAOP [...] fueron el producto de programas de la burocracia educativa y política que, con intención demagógica, trataron de encontrar consenso para el proyecto de industrialización de los sectores dominantes”.<sup>32</sup> En esta misma línea, se vincula su proyecto educativo con la idea de *socialización política*, asimilando dicho proceso con la difusión/adquisición de valores/creencias por parte de la clase obrera, la cual es considerada como mera víctima de un adoctrinamiento llevado adelante desde el Estado por parte del gobierno peronista.<sup>33</sup> Desde este ángulo, no se perciben los cambios acaecidos como superadores o beneficiosos para ningún sector social, sino como medio de legitimación simbólica del sector político en el poder, negando así la participación activa de los sectores obreros en la gestación de las transformaciones y desconociendo los cambios concretos en el acceso y difusión de la educación posprimaria que significaron dichas políticas.

Esta discusión sobre los objetivos se potencia si nos referimos a las escuelas fábrica específicamente, ya que los autores que han abordado la temática mencionan tres posibles motivaciones por las cuales el gobierno peronista implementó esta nueva modalidad de enseñanza, y dentro de las posibles explicaciones se encuentran:

a) cuidar a los obreros menores de edad de ciertos riesgos propios del desempeño laboral, lo cual posicionaría al Estado en un rol de benefactor;

---

cundaria, inversión estatal y orden educativo meritorio”. *Temas de Historia Argentina y Americana*, 19, p. 58.

31 Los dos escritos fundamentales son Wiñar (1970) y Tedesco (1980), como ya hemos mencionado antes.

32 Puiggrós, A. y Bernetti, J. (2006). *Historia de la Educación Argentina, Tomo 5: Peronismo: cultura, política y educación (1945-1955)*. P. 274. Buenos Aires: Galerna.

33 Plotkin, M. (2007). *Mañana es San Perón: Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. P. 159. Buenos Aires: UNTREF.

- b) lograr una mayor ampliación y profundización de los conocimientos técnicos de esos jóvenes obreros, apuntando así a su crecimiento y ascenso social, como al fortalecimiento nacional en materia de formación de la mano de obra; y
- c) funcionar como medio para eliminar las ideologías combativas del movimiento obrero, para así poder transmitir una ideología nacionalista.<sup>34</sup>

En este sentido, los intereses de las organizaciones sindicales y los de la UIA se encontraban contrapuestos, pues el empleo de aprendices en establecimientos industriales y las condiciones de trabajo suscitaron innumerables discusiones.<sup>35</sup> La forma en que estas se resuelven, aunque satisface el interés principal de los industriales, también atiende a reclamos parciales de los obreros y termina por consolidar un aumento de la participación del Estado en la formación técnica de los jóvenes.<sup>36</sup>

Sin lugar a dudas, podemos concluir, a partir de lo expuesto, que lo que sucedió se trató de una amalgama entre los tres posibles objetivos enunciados, en un intento de dar respuesta a las crecientes demandas de inclusión educativa de los sectores obreros y de calificación de la mano de obra por parte del empresariado y, al mismo tiempo, un intento de capitalizar políticamente esas medidas asegurándose la adhesión de los sectores beneficiados al proyecto político del peronismo. Por esto, no nos parece adecuado remitir a una sola motivación a la hora de pensar los porqués de los cambios educativos motorizados en el periodo, ya que, al hacerlo, estaríamos asumiendo una perspectiva sesgada del proceso en el que estamos indagando.

## **Impacto demográfico e impacto social de las transformaciones**

A la hora de analizar el impacto de los cambios, consideramos necesario tener en cuenta dos aspectos principales. El primero, de corte demográfico, relacionado con la expansión de la oferta educativa y de la matrícula en las diferentes modalidades posprimarias. El segundo, de carácter social, que hace a la acogida

---

34 Santa Cruz y Riccono, *óp. cit.*, p. 163.

35 Para mayores precisiones sobre esta discusión, y las posiciones en pugna ver: De Luca, R. y Kabat, M. (2010). "Trabajo juvenil y formación para el trabajo en los orígenes del peronismo". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 5, pp. 41-66.

36 *Ibíd.*, pp. 61-62.

concreta de los cambios por parte de los diferentes grupos sociales, así como a las transformaciones que estos cambios implicaron para su realidad inmediata.

### **Impacto demográfico**

Si nos centramos en el primero de los niveles antes mencionados, debemos resaltar que, al ampliarse y diversificarse la oferta formativa, se generaron nuevas condiciones de acceso a la educación posprimaria por parte de sectores que hasta ese momento se encontraban al margen.

Sobre el contexto del acceso a la educación al momento de la asunción de Perón, Cammarota (2011) sostiene que el Estado se encontraba sobrepasado por las aspiraciones de los jóvenes que anhelaban seguir sus estudios secundarios, generándose así numerosas dificultades relacionadas con la cuestión espacial y edilicia para incorporar a los nuevos estudiantes. Estas dificultades se multiplicaban en el interior del país, ante la ausencia de unidades educativas en sus lugares de residencia, aunque los documentos oficiales dan cuenta de la intención de revertir esta situación por parte del gobierno peronista:

La marcha efectiva y ascendente de todos los sectores de trabajo de la Nación hacen necesario e impostergable cimentar los anhelos de elevación cultural de la juventud de todo el territorio, facilitándole —sin retaceos— los medios para que puedan completar el ciclo educativo que lo capacite para la carrera universitaria o bien para afrontar con mayor preparación la vida de trabajo.<sup>37</sup>

Sobre la situación previa a la implementación de los cambios en el sistema educativo, el propio Perón afirmó en 1971: “Normalmente en la República Argentina en nuestra época había 4 millones de población estudiantil, de esos 4 millones solamente 300.000 hacían los estudios secundarios, de manera que de la escuela primaria que era obligatoria a la enseñanza secundaria ya había un descarte de 3 millones 700.000 muchachos”.<sup>38</sup> Si bien las cifras que menciona

37 Boletín de Comunicaciones, Año IV, N° 227, 27 de junio de 1952, p. 505, citado por Cammarota, óp. cit., pp. 58-59.

38 Perón, óp.cit.

pueden no ser precisas, sí da cuenta de que el acceso a los estudios pos-primarios era porcentualmente mínimo en la Argentina.

Para 1943, la matrícula de la escuela secundaria<sup>39</sup> rondaba en el 6,43% de la totalidad de los jóvenes de ambos sexos entre 14 y 21 años<sup>40</sup> y no existían otras opciones formativas dentro de la esfera estatal.

Evolución de la matrícula de la educación secundaria 1930-1950

1930	82.064
1940	150.364
1950	317.551

Tabla 1. Fuente: Bonantini, C. (2000). Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina. Tomo II (1945-1983). Rosario: UNR editora. Basado en: Ministerio de Educación y Justicia. Departamento de Estadísticas.

Durante los dos primeros gobiernos peronistas, se llevan adelante, como ya mencionamos más arriba, los principales cambios en la configuración de la educación posprimaria, aumentando al mismo tiempo la cantidad de unidades educativas y la de estudiantes matriculados en las diferentes modalidades:

Es notable en este periodo el fuerte desarrollo de los colegio nacionales, los que duplican la matrícula —de 46.997 en 1914 a 110.755 en 1955—, así como la cantidad de establecimientos —de 237 en 1941 a 458 en 1955—, [aunque] los cambios más significativos se producen con la expansión de la enseñanza técnica que pasa de 128 escuelas en 1948 a 775 en 1958 y de una matrícula de 21.016 alumnos a 146.258 durante el periodo mencionado.<sup>41</sup>

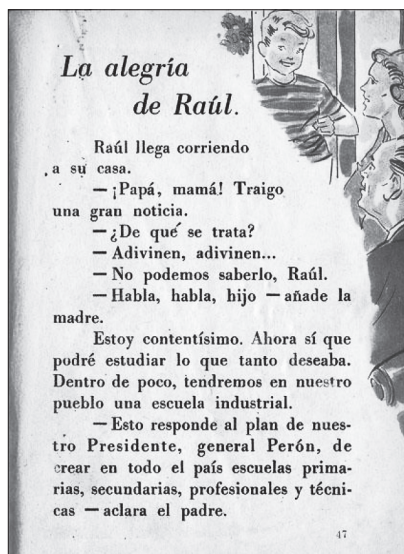
39 Nos referimos a escuela secundaria cuando tenemos en cuenta solamente a las modalidades tradicionales existentes previamente a 1945.

40 Santa Cruz y Riccono, óp. cit., p. 161.

41 Acosta, F. (2012). "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX". *Cadernos de História da Educação*, 11(1), p. 138.



En la imagen que presentamos a continuación, perteneciente a un libro de texto escolar del periodo en estudio, podemos ver cómo se retrataba desde la esfera oficial el aumento de la oferta formativa, no solo en modalidades, sino también en la llegada que esta tenía a diferentes puntos geográficos del país, poniendo énfasis en el acceso de personas que hasta el momento estaban fuera del sistema educativo pos-primario.



Fuente: Domínguez, M. (1953). *Niños Felices: Libro de lectura para primer grado superior* (p. 47). Buenos Aires: Kapelusz.

En referencia a esta expansión cuantitativa, cabe destacar que entre 1948 y 1958 se produce una ampliación significativa, donde el número de escuelas y de estudiantes se duplicó, triplicó y hasta cuadruplicó en algunos casos, solo en las modalidades típicamente secundarias, sin tener en cuenta los nuevos canales de formación como las escuelas fábrica. En lo referente a la matrícula, entre 1945 y 1955 se da un crecimiento a ritmo acelerado y a nivel general; vale resaltar que el número de estudiantes que accedieron a la educación secundaria se duplicó.

La expansión descrita para el periodo analizado no solo tuvo un impacto numérico sino que también implicó el acceso a estudios pos-primarios de los sectores obreros, hasta entonces marginados de dicha posibilidad.

## Impacto social

Al indagar en torno al segundo de los aspectos enunciados al inicio del presente apartado, aspecto que refiere al impacto social de las políticas educativas del peronismo, la innovación que mayor impacto generó, sin lugar a dudas, es la aparición de las escuelas fábrica, no solo en cuanto a la población a la que fueron destinadas y la incorporación de nuevos sectores al sistema educativo formal, sino fundamentalmente porque a partir de su aparición se generaron innumerables experiencias formativas hasta ese momento inéditas, y se acumularon las controversias suscitadas al respecto de este nuevo proyecto articulado entre el Estado y las industrias en pos de un proyecto político/económico de mayor alcance.

La ampliación de la oferta formativa generó la aparición, incluso, de un nuevo sujeto social, los aprendices, Pero ¿quiénes eran estos nuevos sujetos?

El aprendiz [era] aquel joven que insertó de temprana edad en el mundo del trabajo o presto a insertarse, no concurría al nivel medio común ni tampoco a las escuelas de artes y oficios. La finalidad de su preparación lo vinculará directamente con la salida laboral y resinificará el concepto de aprendizaje, entendido como capacitación de los futuros obreros y de los que ya lo eran.<sup>42</sup>

La significatividad de esta modalidad de formación estaba dada por el tipo de capacitación que ofrecía, la cual contribuía fuertemente a la organización del régimen de trabajo, asegurando de esta manera:

- a) la enseñanza efectiva de un oficio o trabajo determinado;
- b) que dicho trabajo guarde una relación con su edad y fuerza física, y su incremento sea gradual en relación con la capacitación y las condiciones antes mencionadas del aprendiz;
- c) que la enseñanza teórica sea complementaria del trabajo ejecutado, incluyendo al mismo tiempo aquellos conocimientos que se consideren indispensables para su formación cultural, moral y cívica.<sup>43</sup>

---

42 Pécora, G. (2007). "La Escuela-Fábrica N° 200 y la enseñanza técnica en la trama educativa nacional: Algunos aspectos", en *Primeras Jornadas Nacionales de Historia Social*, p. 5. Córdoba: La Falda.

43 Panella, óp. cit., p. 150.

Evolución de la matrícula en el nivel secundario 1946-1955  
(BASE 1946: 100)

1946	100, 0
1947	101,66
1948	106,37
1949	114,13
1950	152,52
1951	168,44
1952	172,51
1953	191,71
1954	202,45
1955	222,48

Tabla 2. Fuente: Gaggero, H. y Garro, A. (1999). "Una evaluación de la política educativa de los dos primeros gobiernos de Perón a través del estudio de los datos estadísticos", en VII Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia (pp. 3 y 13). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Citado por Penella, óp. cit. (p. 156).

Por su parte, aunque lo hemos mencionado en reiteradas oportunidades en el presente desarrollo, nos es indispensable remitirnos nuevamente a la población a la que reciben las escuelas fábrica y su origen obrero. En este sentido, Pécora (2007) afirma en su trabajo sobre la Escuela-Fábrica N° 200 de la ciudad de Río Cuarto que, ante el análisis de los legajos de los alumnos, constató que provenían de hogares humildes y que en su mayoría trabajaban. También destaca las numerosas solicitudes de los padres de recomendaciones por parte de la escuela para presentar ante diferentes empresas de la región. Por esto, podemos establecer que la escuela era vista como una forma de capacitación para el trabajo, ya sea en función de tareas que los alumnos ya estaban llevando adelante o como puerta de ingreso al mundo laboral.

Al mismo tiempo, además del Estado y las industrias, las organizaciones representativas de los trabajadores cumplen un papel clave en estas nuevas modalidades de formación para y en el trabajo. Sin dudas, este es uno de los aspectos más novedosos respecto a los cambios:

Los sindicatos participaron activamente en los lineamientos de los contenidos, organización y gestión de esta reforma educativa. Las escuelas fábrica forman parte de un modelo de escuela deseable y permitida para la formación de los trabajadores. El modelo de obrero propuesto por el Estado se caracterizaba por su eficiencia y capacitación acorde a las necesidades de la actividad industrial del periodo.<sup>44</sup>

El proceso antes descripto impactó fuertemente en la sociedad en su conjunto pues, más allá de la discusión sobre los objetivos que lo motorizaron, trastocó ciertas bases establecidas sobre la educación y los habitantes del sistema educativo, lo cual interpeló a los propios sectores de poder tradicionales y consolidó otro bloque dominante, así como un nuevo modelo de desarrollo económico que ya había sido iniciado en la década de 1930.

## Conclusiones

A modo de síntesis, los cambios educativos operados durante el primer y segundo gobierno de Juan Domingo Perón marcaron un antes y un después en la historia del sistema educativo argentino. Entre sus defensores y sus detractores se han encargado de dejar en claro la relevancia histórica que conlleva este proceso. La expansión cuantitativa del acceso a la educación posprimaria y la apertura de nuevos canales de formación son los elementos claves que dan cuenta de ello, así como las innumerables controversias que han suscitado. La creación de nuevas instituciones educativas tradicionales y modalidades no tradicionales fundamentalmente orientadas a la formación técnica significaron la gestación de una oferta educativa formal basada en el apoyo social obrero y de la burguesía industrial, sectores en plena expansión por estos años a raíz del modelo económico sustitutivo. En este sentido, la formación en y para el trabajo ofrecida y

---

44 Santa Cruz y Riccono, *óp. cit.*, p. 165

organizada desde el Estado constituyó uno de los elementos más innovadores y trascendentes, así como una de las iniciativas más controvertidas.

Consideramos que el proyecto educativo del peronismo fue una amalgama entre demandas sociales, intereses económicos y la necesidad de construcción de poder por parte del sector político al frente del Estado. Esta vinculación se evidencia a las claras si analizamos las características de la propia expansión del sistema educativo. En primer lugar, cabe destacar que estamos ante un fenómeno principalmente urbano, ligado al propio desarrollo industrial y las demandas de mano de obra calificada del sector, siendo las ciudades con una población asalariada mayoritaria con intenciones de movilidad social el lugar predilecto por el Estado para el establecimiento de nuevos centros educativos. Esta decisión, sin duda, no fue al azar, sino que se llevó adelante en pos de objetivos claros, como generar consenso social en torno al proyecto político, aumentar sus bases de apoyo y, a su vez, “responder a las aspiraciones de ascenso social como producto de un proceso de democratización del Bienestar”,<sup>45</sup> entendiendo esta democratización del campo educativo como el resultado de la expansión del consumo, el empleo y el bienestar general que posibilitó que un gran número de familias comenzara a contar con los recursos necesarios para que sus hijos pudieran acceder a la educación posprimaria, así como la garantía por parte del Estado de que ese acceso fuera efectivo.<sup>46</sup>

Esta orientación, claramente, puso al proyecto en tensión con los intereses de la burguesía tradicional, que no veía con buenos ojos la masificación de la educación posprimaria, hasta entonces circunscripta a un escaso número de personas, casi exclusivamente pertenecientes a la élite. Esto, sin dudas, significó, aunque no un cambio en la estructura social, sí una atenuación de la percepción de las diferencias sociales por parte de los que hasta ese momento permanecían marginados del nivel secundario y que a raíz de los cambios educativos se insertaron en él. Significó también un estado de alerta por parte de la burguesía, que consideraba dicha ampliación del acceso como una afrenta a sus privilegios formativos. Así, el impacto demográfico no puede divorciarse del impacto social de las transformaciones.

Esto nos lleva a considerar que para intentar dar cuenta de este proceso se hace necesario partir de su complejidad, dada por el reconocimiento de los

---

45 Cammarota, *óp. cit.*, p. 63.

46 *Ibíd.*, p. 49.

numerosos elementos que lo componen, sin perder de vista las innovaciones superadoras respecto de la estructura educativa precedente, pero identificando al mismo tiempo las limitaciones que implicó el proyecto educativo del peronismo.

Aquí hemos intentado recorrer los principales cambios que experimentó la educación en el periodo delimitado, repasando al mismo tiempo las lecturas que ha hecho la historiografía de ellos y de sus objetivos y resaltando el impacto que han tenido en términos demográficos y sociales.

No queda más que reiterar, como ya mencionamos al inicio de este escrito, lo mucho que aún queda por indagar en torno a la temática que nos ha ocupado.

## Bibliografía

- Acosta, F. (2012). "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX". *Cadernos de História da Educação*, 11(1).
- Acri, M., Piaggi, F., Morales, C. y Fioretti, M. (2011). *La Educación y el Trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la Educación Técnica (1776-1983)*, Buenos Aires: JLB.
- Balduzzi, J. (1987). "Peronismo, Saber y poder". En Puiggrós, A. (Dir). *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires: Contra punto.
- Cammarota, A. (2011). "Consideraciones sobre la educación media humanística bajo el primer peronismo (1946-1955): Expansión de la matrícula secundaria, inversión estatal y orden educativo meritório", en *Temas de historia argentina y americana*, 19 (pp. 47-93).
- Cucuzza, H. (1996). "Peronismo y educación (1943-1955): El problema historiográfico de las fuentes". *III Seminario Nacional de Estudios y Pesquisas*, II (1).
- De Luca, R. y Kabat, M. (2010). "Trabajo juvenil y formación para el trabajo en los orígenes del peronismo". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 5 (pp. 41-66).
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). "De cuando la clase obrera entro al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo", en Puiggrós, A. (Dir). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* Buenos Aires: Galerna.
- Mamilovich, C. (2010). "Consenso y conflicto en la educación política en la escuela. Relecturas en torno del discurso pedagógico del primer peronismo". *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 15 (pp. 3-30).
- Martínez, S. y Garino, D. (2012). "Juventud y trabajo: Una mirada de la educación para el trabajo en épocas distintas en la Argentina", en *Actas de la III Reunion de la Red de Investigadores sobre Juventud de Argentina (RENIJA)*. Viedma: 2012.
- Pécora, G. (2007). "La Escuela-Fábrica N° 200 y la enseñanza técnica en la trama educativa nacional: Algunos aspectos", en *Primeras Jornadas Nacionales de Historia Social* (p. 5). Córdoba: La Falda.

- Panella, C. (2003). "Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas, 1946-1955". *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 3 (pp. 139-157).
- Perrupato, S. (2013). "Historiografía y educación peronista: un estado de la cuestión sobre historia de la educación durante el primer peronismo". *Revista Escuela de Historia*, 11(2).
- Pineau, P. (1994). "El concepto de 'educación popular': un rastreo histórico comparativo en la Argentina". *Revista de educación* 305(pp. 257-278).
- Plotkin, M. (2007). *Mañana es San Perón: Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: UNTREF.
- Puiggrós, A. y Bernetti, J. (2006). *Historia de la Educación Argentina, Tomo 5: Peronismo: cultura, política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Ruiz, G., Muiños, C., Ruiz, M. y Schoo, S. (2009) "La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo", *Anuario de Investigaciones*, 16 (pp. 265-276).
- Sánchez, M. (2011). "Sobre escuelas, fábricas y empresas: Los cambios en la educación técnica entre 1943 y 1983", en Acri, M. et ál. *La educación y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la Educación Técnica (1776-1983)* (pp. 67-91). Buenos Aires: JLB.
- Santa Cruz, C. y Riccono, G. (2012). "Mundo del trabajo y educación obrera: Las Escuelas-Fábrica durante el primer gobierno peronista (1943-1955)", en Acri, M. (comp.). *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina 1881-1973*. Buenos Aires: Barcos.
- Somoza Rodríguez, M. (1998). "Interpretaciones sobre el proyecto educativo del primer peronismo: De 'agencia de adoctrinamiento' a 'instancia procesadora de demandas'. *Anuario de Historia de la educación N° 1 - Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Tedesco, J. C. (1980). *La educación en Argentina (1930-1955)*, Buenos Aires: CEAL.
- Wiñar, D. (1970). *Poder político y educación: El peronismo y la comisión nacional de aprendizaje Industrial*. Buenos Aires: Instituto Di Tella.



## Fuentes citadas

- Bonantini, C. (2000). *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Tomo II (1945-1983). Rosario: UNR editora. Basado en: Ministerio de Educación y Justicia. Departamento de Estadísticas.
- Domínguez, M. (1953). *Niños Felices: Libro de lectura para primer grado superior*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Gaggero, H. y Garro, A. (1999). “Una evaluación de la política educativa de los dos primeros gobiernos de Perón a través del estudio de los datos estadísticos”, en *VII Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia* (pp. 3 y 13). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Citado por Penella, óp. cit., p. 156.
- Perón, J. D., film realizado por el Grupo Cine Liberación encabezado por Fernando Solanas y Octavio Getino, en 1971 en España. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=tDFvjk-MHCE>



# La educación técnica argentina: notas sobre sus orígenes e interpretaciones (1945-1983)

*Martín Acri y Juan Martín Beylis*

*La modernidad significa muchas cosas, y su advenimiento y su avance pueden evaluarse empleando varios parámetros. Sin embargo, un rasgo de la vida moderna y de sus puestas en escena sobresale particularmente, como “diferencia que hace toda la diferencia”, como atributo crucial del que derivan todas las demás características. Ese atributo es el cambio en relación entre espacio y tiempo. [...] Cuando la distancia recorrida, en una unidad de tiempo pasó a depender de la tecnología, de los medios de transporte artificiales existentes, los límites heredados de la velocidad del movimiento pudieron transgredirse. Sólo el cielo, (o, como se reveló más tarde, la velocidad de la luz) empezó a ser el límite, y la modernidad fue un esfuerzo constante, imparable y acelerado por alcanzarlo. (Zygmunt Bauman, Modernidad líquida).<sup>1</sup>*

## Introducción

El presente trabajo realiza un recorrido sobre las investigaciones historiográficas y sociológicas que han abordado la historia de la educación técnica en la Argentina, o también denominada como técnico-profesional, durante el periodo comprendido entre 1945 y 1983. En un primer momento se realiza una sistematización bibliográfica sobre la educación técnica –a lo largo del periodo– en la modalidad de enseñanza y aprendizaje del nivel medio. Análisis que, a su vez, nos permite, de manera amplia, reflexionar sobre las interpretaciones de las diferentes producciones sobre este tema. Las cuales pueden resumirse a partir de interpretar si dicha propuesta pedagógica estuvo enmarcada como una instancia democratizadora de la educación pública o, por el contrario, implicó la segregación y la diferenciación de grupos socioculturales a partir de la configuración

1 Bauman, Zygmunt (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE, pp. 14-15.

de un nuevo espacio cerrado a un sector particular de la sociedad. Debate que tiene un antecedente relevante en el propio Congreso Nacional, al momento a la sanción de la Ley 13.229 (1953) que creaba la Universidad Obrera Nacional y, si bien ocurrió en un ámbito estrictamente político, es interesante ver cómo se replican ciertos argumentos en la producción académica referidas a la educación técnica. Además, durante los años de la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) se produjeron cambios educativos que acompañaron el proceso de desindustrialización nacional, que se sustanciaría plenamente durante la década menemista. De hecho, cabe aclarar que durante la dictadura se produjo la incorporación de la enseñanza de la informática, y la implementación del Plan Dual: escuela-empresa, que articulaba la formación pedagógica de los estudiantes con el ámbito empresarial y sus reglas. Experiencia educativa que tuvo, además, la característica de ser inadecuado para la época: era vista como la llave para obtener un puesto laboral en un contexto en que comenzaron a escasear, cada vez, los mismos. Pues la dictadura, unida al capital extranjero y la clase dominante argentina, promovieron el desarrollo de la desindustrialización que marcó la situación económica del país, situación acompañada por un Estado neoliberal que retrajo sus niveles de intervención en todas las esferas de la vida económico-social del país, hasta la educativa. “El deterioro que resultó de esta política afectó también a la educación técnica, la más costosa y necesitada de una constante actualización de contenidos y equipamiento”<sup>2</sup>.

En este sentido, el periodo abordado se encuentra delimitado por dos hechos políticos trascendentales en la historia argentina: el advenimiento del primer gobierno peronista y el golpe de estado que inauguró el llamado “proceso de reorganización nacional” en 1976. Si bien la vida política del país fue inestable, dada la alternancia de regímenes políticos en mayor o menor medida democráticos con dictaduras, puede trazarse una línea de continuidad, desde el punto de vista económico, basada en las perspectivas de desarrollo industrial que con diferentes estrategias políticas y económicas –sustitución de importaciones primero y las políticas desarrollistas posteriores– coadyuvaron a la conformación de un modelo productivo y de acumulación capitalista basado en la producción de pro-

---

2 Sánchez, María Belén (2011). “Sobre escuelas, fábricas y empresas: los cambios en la educación técnica argentina entre 1943 y 1983”. En Acri, Martín et ál., *La educación y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la Educación Técnica (1776-1983)*. Buenos Aires: Ed. JLB., p. 84.

ductos industriales<sup>3</sup>. Este fue el marco estructural en el cual la educación técnica tuvo un notorio desarrollo, a pesar de haber antecedentes de Escuelas de Artes y Oficios como la fundación de la Escuela Otto Krause en 1899 y las Escuelas Técnicas Raggio en 1924. Junto a otras instituciones que estaban por fuera del ámbito estatal vinculadas a partidos políticos o determinados sindicatos<sup>4</sup>. Así el surgimiento de la educación técnica o técnico-profesional –como parte del sistema de educación masivo organizado por el Estado– tomó consistencia firme a comienzo del periodo estudiado.

Por otro lado, el periodo abierto por el golpe cívico-militar, el 24 de marzo de 1976, supuso un duro traspíe para el sector industrial, poniendo en el primer plano de la dinámica económica los procesos de valorización financiera a partir de la instauración de políticas liberales que retrajeron fuertemente a la industria nacional. Conjuntamente, la aplicación de una fuerte reducción del gasto público minó la importancia de la educación técnica, achicando su peso relativo dentro del sistema. Esto se cristalizará años después, desde el punto de vista normativo, con la Ley Federal de Educación de la década de 1990. Por supuesto esto no supuso el fin de la educación técnico-profesional<sup>5</sup>, pero sí un punto quiebre importante que exige otro análisis.

## La educación técnica durante el primer peronismo

Como señala Adriana Puiggrós<sup>6</sup> el gobierno peronista encaró, a partir del Primer Plan Quinquenal (1947-1951), una serie de reformas en el ámbito educativo vinculadas, por un lado, con su *ethos* democratizador tendiente a

3 Los censos industriales de 1964 y 1974 revelan, en efecto, una transformación notable de la industria nacional con fuertes aumentos de la productividad, el empleo y capacidad competitiva.

4 Para más detalles sobre la relación entre educación, sindicatos y trabajadores véase Elsalde, Roberto et ál. (1991). *Trabajadores y Educación en Argentina*. Buenos Aires: Ed. Buenos Libros. Y Pineau, Pablo (1991). *Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)*. Buenos Aires: CEAL.

5 Para más detalles véase Ley de Educación Técnico Profesional 26.058, 2005, Buenos Aires.

6 Puiggrós, Adriana (2006). *Que pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ed. Galerna, p. 134. Y David Wiñar indica: “el hecho más significativo en cuanto a la ampliación del reclutamiento social del alumnado tuvo lugar en el nivel medio de enseñanza. En este periodo la gran mayoría de los egresados de la enseñanza primaria acceden a la enseñanza media. Este hecho implica que la enseñanza media se hizo accesible a la mayor parte de los grupos ocupacionales no manuales [...] y una mayor proporción de estratos ocupacionales manuales urbanos”. Wiñar, David (1974). “Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970”. *Revista del Centro de Estudios Educativos* (México), Vol. IV, (4), México, p. 31.

incorporar a sectores de la sociedad a nuevos ámbitos<sup>7</sup> y, por el otro, con las transformaciones estructurales que estaba atravesando la Argentina a partir de las décadas de 1920 y 1930. Transformaciones asociadas a la crisis económica mundial de la década siguiente, el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial. Operaba en estas reformas, asimismo, una nueva concepción del rol del Estado como ente de regulación e inclusión social y como garante del desarrollo nacional a partir de la planificación centralizada y la intervención en las diversas esferas de la vida social. Era claro que, al igual que otras partes del mundo como en los EEUU, y algunos países europeos como Inglaterra, la preeminencia del liberalismo en materia económica era fuertemente cuestionada.

En el plano económico, a partir de 1930, se desarrolló en la Argentina –como en otros países latinoamericanos: Brasil y México– un proceso de industrialización por sustitución de importaciones (ISI). Proceso que, pese a no existir un amplio consenso historiográfico en cuanto al cariz de las medidas proteccionistas que lo hicieron posible, se erigió como la respuesta a la crisis mundial que se había desatado en 1929, tras el crack bursátil de Nueva York en los EEUU, que limitaba la capacidad de exportar e importar productos. Ante esta problemática los grupos de poder tradicionales, nuestra clase dominante, sin alterar en lo fundamental su hegemonía económica ni política buscó mantener la actividad económica, evitando la recesión. El modelo de ISI tuvo dos rasgos principales: una elevada proporción de abastecimientos importados de insumos y equipos, y una baja capacidad de exportaciones de bienes de origen industrial. Es decir, el desarrollo económico operaba con un déficit en su balance de pagos internacionales<sup>8</sup>. En consecuencia, durante las fases de expansión de la actividad industrial aumentaba el déficit de divisas y se generaba un cuello de botella en la balanza de pagos originando un periodo de crisis económica. Esta estructuración del desarrollo industrial determinó una dinámica particular conceptualizada bajo el modelo *stop & go*<sup>9</sup>.

---

7 Cabe aclarar que la enseñanza media duplicó su población en el período 1943-1955, creciendo a su vez que el peso relativo de las escuelas medias de gestión pública.

8 En una primera fase la producción industrial permitió ahorrar divisas disminuyendo el coeficiente importaciones/PBI, del 25% en 1929 al 10% hacia 1950, a partir de esa década se inauguró un período de crisis cíclicas.

9 Para más detalles véase Schvarzer, Jorge y Tavonanska, Andrés (2008). *Modelos macroeconómicos en la Argentina: del stop and go al go and crush*. Buenos Aires: Cespa, Facultad de Ciencias Económicas-UBA (Doc. de Trabajo N° 15).

A pesar de ello el sistema tuvo un desarrollo no despreciable sobre todo en momentos donde las distintas circunstancias atemperaban esta restricción externa. En efecto en una primera etapa –al calor de la crisis económica mundial– la sustitución de importaciones se basó en las nuevas empresas o en la ampliación y transformación de las plantas ya instaladas. Luego, en una segunda etapa, la industrialización sustitutiva se desarrolló a través de nuevas industrias que proliferan a partir de la circunstancia excepcional de la Segunda Guerra Mundial, pero que demostraron luego no ser competitivas a nivel internacional generando una dependencia respecto de la protección estatal. Durante toda esta etapa hubo un gran crecimiento de la clase obrera, desde el punto de vista cuantitativo como en lo que concierne a su organización sindical y política.

De hecho, como señalaron Inés Dussel y Pablo Pineau<sup>10</sup> existía, desde la década de 1930 –y en algunos casos desde antes–, una oferta previa de educación técnica y profesional brindada tanto por instituciones estatales como no estatales, vinculadas con partidos políticos, sindicatos obreros, asociaciones profesionales, academias privadas, empresas, sociedades populares y la iglesia católica. Estas últimas ocuparon un espacio destacado dado que reponían aquello que desde el Estado no era impulsado con la suficiente fuerza. Si bien en un principio eran autónomas, luego estas experiencias educativas confluyeron con el Estado canalizando a través de él la demanda de formación técnica. Así, la novedad del periodo inaugurado en 1945 fue la transformación de este entramado institucional heterogéneo en un sistema más amplio articulado desde el Estado. En este sentido puede trazarse una línea de continuidad entre el peronismo y su periodo inmediato anterior: una operación historiográfica que recuerda a aquellos planteos realizados por Murmis y Portantiero<sup>11</sup> en su libro *Estudios sobre los orígenes del peronismo*, donde se cuestiona a las concepciones –hasta entonces vigentes– que hacían hincapié en los aspectos rupturistas de la experiencia peronista con respecto a los gobiernos y luchas sociales previas.

10 Dussel, Inés y Pineau, Pablo (1995). "De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica en el primer peronismo". En Puiggrós, Adriana, *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VI: Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

11 Murmis, Miguel y Portantiero, J. C. (2004). *Estudio sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Respecto de la oferta estatal para la formación técnica, tanto Tedesco<sup>12</sup>, Pineau y Dussel<sup>13</sup> y Gaggero<sup>14</sup> señalan que, hasta 1944, estaba compuesta por cuatro tipos de instituciones: Las Escuelas de Artes y Oficios (4574 alumnos en 1944), las Escuelas Industriales de la Nación (8157 alumnos en 1944), las Escuelas Técnicas de Oficios (3495 alumnos en 1944) y las Escuelas Profesionales para mujeres. Las dos primeras exigían el ciclo primario completo como condición de ingreso, pero ninguna de estas instituciones otorgaban un título que permitiera la continuación de estudios oficiales y representaban solamente el 15,7% de la matrícula total para el nivel secundario.

Sobre la oferta brindada por fuera del aparato del Estado cabe destacar su heterogeneidad dada la variedad de organizaciones que la conformaban. La participación sindical brindaba una formación que incluía, además de lo estrictamente técnico, educación sindical y política, contribuyendo en la conformación cultural y sindical de los trabajadores. Cuestión que retomaremos al describir la educación durante el peronismo.

Durante la década de 1930 y la primera mitad de la siguiente se consolidó la dinámica de una mayor intervención estatal sobre la resolución de los conflictos laborales y en las diversas esferas de la vida social, incluida la educación técnica y su relación con el mundo del trabajo. En este punto el aporte de Pineau y Dussel resulta importante, al destacar que tanto los pequeños y medianos empresarios como los más poderosos –agrupados en la Unión Industrial Argentina (IUA)– estaban interesados en socializar los costos de la formación de la fuerza de trabajo. Del mismo modo los sindicatos, que habían sido protagonistas de la conformación de la educación técnica autónoma a partir de 1930, se volcaron al Estado. En 1943 el *Programa Mínimo* de la CGT establecía en su punto número 7: “Estudio y adopción de un plan para formación profesional y el aprendizaje técnico de la juventud”<sup>15</sup>. En este escenario y condicionado por estas demandas fue que el peronismo se planteó una reforma en el sistema educativo nacional.

12 Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

13 Dussel, Inés y Pineau, Pablo (1995). Óp. cit.

14 Gaggero, Horacio (2002). “La expansión de la educación técnica durante el gobierno peronista (1943-1955)”. En *IIº Encuentro de Cátedras de Sociedad y Estado (CBC-UBA)*. Disponible en [http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco\\_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero\\_trabajo.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero_trabajo.pdf) (Último acceso: 14/2/2016).

15 Boletín de la CGT N° 485, septiembre de 1943, Buenos Aires.



A nivel institucional el punto de partida de nuestra periodización es la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) –Decreto 14538/44– junto con la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGT) cuya administración regulaba a la oferta estatal ya existente. La oferta en el nivel secundario entonces se encontraba dividida en las Escuelas Fábrica de la CNAOP y por las Escuelas Industriales Nacionales dependientes de la DGT, que surgieron a partir del Decreto 19379/48, absorbiendo a las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas Técnicas de Oficios y las Escuelas Industriales, pasando cada una de ellas a ser un tramo específico de una nueva formación. Este entramado de instituciones conformaba un subsistema al poseer una articulación vertical y horizontal entre sus ciclos de formación, títulos y con posibilidad de extenderse al nivel superior. En 1948 se dictaminó por ley que los egresados de las escuelas técnicas podían ingresar a cualquier universidad quedando así la rama técnica integrada con las distintas ramas de los niveles primarios y secundarios.

La creación de la CNAOP implicó una redistribución matricular en el nivel secundario. Las modalidades técnicas cubrieron el 22% del total en un contexto de crecimiento general del nivel del 8,4% entre 1945-1955. Por último, la creación en 1953 de la Universidad Obrera Nacional (UON), significó un importante avance de la educación técnica en el nivel superior, más allá de ser sumamente controversial las decisiones que tomó el gobierno tras el golpe cívico-militar de 1955.

Durante el peronismo la ampliación del sistema de educación técnica oficial fue un espacio donde concurrieron los distintos sujetos interesados para canalizar sus consideraciones al respecto. Mientras que en la CNAOP parecen haber logrado más poder los grupos sindicales, en la DGET se refugiaron aquellos que impulsaban modelos más desarrollistas que dejaban de lado los significantes sociales de los sujetos, como la importancia estratégica para el desarrollo industrial del país, que tenía la educación técnico-profesional.

Autores como Claudia Santa Cruz y Guido Riccono<sup>16</sup> plantean un eje interpretativo adicional para comprender la importancia que la educación técnica adquirió en el periodo peronista vinculada a la necesidad de extirpar las ideologías más combatives en el seno de las organizaciones del movimiento obrero. En

16 Santa Cruz, Claudia y Riccono, Guido (2012). "Mundo del trabajo y educación obrera: las escuelas fábricas durante el 1er gobierno peronista". En Acri, Martín (Comp.), *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina (1881-1973)*. Buenos Aires: Barcos Ediciones, pp. 159- 177.

este sentido la educación técnica es vista como una estrategia disciplinadora del Estado para este movimiento. También para Tedesco la incorporación masiva de la clase obrera a la educación pública le permitió al Estado expandir su aparato ideológico sobre un sector que históricamente era difícil de controlar, sin visualizar la apertura democrática e igualadora que se dio en la Argentina con el acceso universal e irrestricto a los estudios secundarios (técnicos y humanísticos) como universitarios, de cientos de miles de niños, jóvenes y adultos.

Asimismo, cabe señalar, que el sistema de bachillerato clásico continuó vigente estableciendo una división en el sistema educativo que perduró durante el periodo 1945-1976. Básicamente, a partir del advenimiento de las reformas del peronismo quedó establecida una educación diferenciada para sectores sociales diferenciados en vistas de su promoción social. Desde la perspectiva estatal la enseñanza técnica tuvo un carácter estratégico: a la vez que otorgaba a los estudiantes la posibilidad de un futuro trabajo que permitiera su desarrollo personal, servía a las necesidades del Estado, al promover el desarrollo industrial y la modernización. De hecho, como veremos, algunas interpretaciones opuestas identifican esta situación con una configuración del espacio educativo que tendió a la segregación y la diferenciación de grupos socioculturales distintos en función de los posicionamientos de clase de los alumnos.

En suma, a partir de los elementos expuestos puede entenderse que el establecimiento de la enseñanza práctica y profesional estuvo vinculada al Estado, en un contexto de industrialización que intentó dar a la escuela —en tanto representante del Estado— una participación activa en la vida social atendiendo a la demanda de capacitación técnica para el mundo del trabajo de diversos sectores productivos, gracias al desarrollo de la ISI y el advenimiento del gobierno peronista y sus políticas de diversificación productiva, aumento del consumo interno y redistribución de la riqueza.

### **La educación técnica entre 1955 y 1983**

El año 1955 significó el comienzo de una época caracterizada por la estructuración de una nueva alianza de clases en el poder y por un cambio en el modelo de acumulación. El creciente control extranjero de la economía y la distribución regresiva del ingreso surgieron como rasgos distintivos de esta etapa. Junto a la exclusión de sectores mayoritarios del proceso político como contrapartida para

garantizar esa política económica y social. En el ámbito educativo este cariz antipopular se manifestó en el lento crecimiento de la matrícula en todos los niveles del sistema educativo y la reorganización y expansión, también en todos los niveles, de un sistema de educación privada<sup>17</sup>.

En este contexto, el devenir de la educación técnica estuvo signado, desde el punto de vista simbólico y político, por la necesidad de “desperonizar” a la sociedad, aspecto que tuvo su correlato tanto en la educación técnica que constituía un legado del peronismo como en los más diversos ámbitos de la sociedad argentina. Llegó incluso al paroxismo con la prohibición del peronismo en tanto fuerza política formal, con la imposibilidad de utilizar públicamente sus símbolos y escudos partidarios como cantar la marcha peronista. Desde el punto de vista económico se dio un cambio en la política, ahora estrechamente vinculada con el Desarrollismo. Si bien esta política coincidía con la anterior la necesidad de la industrialización como condición para el desarrollo general del país, esta debía basarse en la presencia de capitales extranjeros como centros dinámicos del esquema de acumulación, en la modernización tecnológica del aparato industrial y en el desarrollo de nuevos sectores de la economía: petroquímicos, electrónica y siderurgia. Respecto de los trabajadores, la necesidad era el aumento de la productividad, lo que a la postre no resultaría una tarea sencilla en virtud de los avances, que en materia de control del proceso productivo y sobre la oferta de fuerza de trabajo, había logrado consolidar la experiencia organizativa peronista.

Por entonces, se mantuvo el reconocimiento de la educación técnica como un elemento relevante para el desarrollo industrial y la modernización del país. La meta comenzó a ser preparar recursos humanos para el desarrollo económico bajo los nuevos parámetros del desarrollismo, desde una mirada puramente tecnocrática, muy diferente de la reivindicación obrera contenida en la educación técnica peronista y cristalizada en al CNAOP, referida en el apartado anterior.

Desde el punto de vista conceptual la idea que prevaleció en el desarrollismo fue la del *capital humano*. El mayor o menor grado de capital humano alcanzado determina la capacidad que un individuo tiene para realizar un trabajo y adecuarse al mercado laboral. El capital humano comprende aptitudes de tipo físico e intelectual y se constituye a lo largo de la vida de los sujetos, a través de la educación formal, de la educación informal y de la experiencia acumulada. Estos tres tipos de formación adquirida van a condicionar la instrucción laboral y el

17 Wiñar, David (1974). Óp. cit., pp. 9-35.

sistema de valores de los sujetos, que determinarán, junto a las aptitudes innatas, su rendimiento en el trabajo<sup>18</sup>. Así planteado, un mayor grado de capital humano puede transformarse en una ventaja competitiva para la economía de un país. Como se puede observar, el concepto de *capital humano* fue elaborado desde el punto de vista de las necesidades del capital, por lo que no deja espacio para la conformación de reivindicaciones obreras de ningún tipo. Básicamente es una educación que pone el acento en el desarrollo y perfeccionamiento de la fuerza de trabajo en tanto factor de producción y deja afuera otras consideraciones que pueden realizarse desde un punto de vista más amplio: social, laboral y humano.

En el plano institucional –luego de la intervención de la CNAOP, la DGET y la UON– se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), en 1959, como ente autónomo del Ministerio de Educación, y la UON pasó a llamarse Universidad Tecnológica Nacional (UTN), denominación que conserva hasta nuestros días. Finalmente en 1963 se procedió a la unificación curricular de todo el nivel medio bajo el modelo de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET).

Por otro lado, tras la constitución del CONET en 1959, se permitió que las empresas industriales creen escuelas técnicas o las apoyen económicamente a través de impuestos específicos destinados a este sector de la formación y la capacitación educativa nacional. Todo ello, junto al desarrollo en aquellos años de 1960 de aires de renovación en las aulas, que hicieron surgir algunos cuestionamientos político educativos que fortalecieron la opción de la educación problematizadora y el influjo de Paulo Freire y las nuevas corrientes pedagógicas. Pero las interrupciones democráticas en 1966, 1973 y 1976 asestaron duros golpes a la educación argentina, cercenando la libertad de cátedra, postulando la selección de contenidos fundamentalistas y perimidos, y la persecución y desaparición de miles de estudiantes, docentes y trabajadores en general.

Desde 1976, con la dictadura, se inició una política económica neoliberal que motorizó el desarrollo de un periodo de decadencia de las industrias del país y una concentración del empleo en el sector terciario de la economía. Si bien el modelo industrialista comenzó, lentamente, a quedar atrás, la demanda por la educación técnica, como destacó Antonia Gallart<sup>19</sup>, siguió todavía vigente. Lo

18 Giménez, Gregorio (2005, agosto). "La dotación de capital humano de América Latina y el Caribe". *Revista de la CEPAL* (86), pp. 103-122.

19 Gallart, María Antonia (2003). *Tendencias en la educación técnica en América Latina. Estudio de caso en Argentina y Chile*, Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. París: Unesco.

que cambió fue la capacidad del gobierno nacional para responder ante ella a través de la creación de nuevas escuelas, hecho que posibilitó la provincialización de la educación técnica. Las nuevas escuelas fueron creadas por los gobiernos provinciales, pero desde el principio fueron menos prestigiosas que las escuelas nacionales.<sup>20</sup>

Por lo tanto se inició un proceso de subsidiariedad educativa, que se tradujo en la generación de un proyecto mediante el cual el Estado pasó a compartir su rol de principal proveedor de la educación con otras instituciones de la sociedad civil: las empresas. El deterioro que resultó de esta política afectó también a la educación técnica, debido a su característica costosa y necesidad constante de actualización de contenidos y equipamiento pedagógico. Por aquellos años, la educación técnica sufrió un permanente deterioro educativo: sus ingresantes y egresados llegaban al nivel medio sin la preparación necesaria y se iban de él sin encontrar una salida laboral concreta.

En este contexto, se llegó a la década de 1980 y la necesidad de una transformación completa del sistema educativo, como de la educación técnica en el país. Con el retorno de la democracia y –a pesar de no contar con un presupuesto acorde a las necesidades educativas de la modalidad– las escuelas técnicas lograron sobrevivir. Puesto que con la democracia, se volvió nuevamente la mirada hacia ellas, pese a que las industrias, producto de políticas económicas que respondían al neoliberalismo, comenzaban a languidecer.

En los años 1990 el embate neoliberal propulsó el cierre de algunas escuelas, tras el desarrollo de políticas económico-productivas que promovieron la desindustrialización, la desocupación, la pobreza, y la consecuente crisis social y política del 2001. Luego, desde 2003, comenzó a erigirse un modelo abierto de promoción de la educación técnica en todo el país. De hecho, se promulgó en 2005 la Ley 26.058, de Educación Técnico Profesional, que estableció una formación pedagógica y laboral de jóvenes y adultos, a partir de considerar las distintas realidades, necesidades y capacidades regionales, nacionales y continentales. Es decir, mediante la generación de mejores condiciones y oportunidades escolares, con la finalidad de cambiar la cultura de la dádiva y el desgano colectivo en acción productiva, en acción creadora, en acción liberadora.

---

20 Para más detalles véase Sánchez, María Belén (2011). *Óp. cit.*, p. 83.

## La educación técnica: ¿democratización o segregación?

El debate en torno a la sanción de la Ley 13.229 en 1953 que proponía la creación de la Universidad Obrera Nacional –junto con algunas definiciones sobre los ciclos de CNAOP– enfrentó en el Congreso Nacional a dos sectores del arco político. Por un lado, estaban quienes sostenían que el proyecto funcionaría como una política que segmentaría al sistema educativo a partir de la diferenciación social existente al apartar a los sujetos del modelo cultural humanista. Por otro lado, desde el oficialismo, fue vista como una oportunidad para satisfacer los derechos a la educación, en todos los niveles, de los sectores tradicionalmente excluidos, es decir, como una instancia genuinamente democratizadora que ampliaba el acceso al nivel universitario. Lo que estaba en juego –más allá de la lógica propia que impone el juego político parlamentario– era, por un lado, la forma que debía tomar la inclusión de nuevos sectores al sistema educativo superior y, por otro, una reversión de la jerarquía tradicional que organizaba el plano del mundo simbólico colocando a los saberes intelectuales en la cima de los saberes universales establecidos. Este planteo dicotómico también ha tenido su expresión en el ámbito académico, signando a gran parte de las producciones realizadas sobre el problema de la educación técnica.

En el plano académico la versión más sistematizada de una mirada segregacionista la hemos encontrado en Guillermina Tiramonti, en un artículo del libro *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*<sup>21</sup> –del cual es una de las compiladoras– llamado “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”. Allí la autora desarrolla el problema teórico en torno al concepto de fragmentación social –tomado de Max Weber– y se proponen una serie de ejemplos históricos. El planteo general es que el sistema educativo argentino, desde los años 1950 y a medida que incorporaba a la escuela a sectores emergentes, construyó fragmentos sociales diferenciados. En palabras de la autora: “el mito de una sociedad igualitaria y de una escuela pública que incorporaba a todos por igual, tenía un rasgo desigualador, en la medida en que la incorporación se

21 Este libro reúne una serie de artículos de especialistas en educación acerca de la situación de la escuela media argentina en los últimos años, divididos en cuatro ejes: desigualdad y fragmentación educativa, educación y trabajo, la escuela media como institución: sujetos y prácticas curriculares; y cultura política, juventud y subjetividad. Véase Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (2009). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Ed. Manantiales.

realizaba generando segmentos diferentes para los grupos que accedían al bien educativo”<sup>22</sup>.

Bajo esta perspectiva es posible interpretar que las escuelas técnicas se constituyeron en espacios que atendieron a un grupo sociocultural específico –básicamente los hijos de las clases trabajadoras– y actuaron entonces, como un mecanismo de diferenciación en un sistema educativo que se presentaba como único e igual para todos. Fue la presencia activa del Estado al incorporar nuevos sectores la que determinó esta dinámica. Si bien el peronismo incidió en la distribución de ingresos con el desarrollo de políticas tendientes a incorporar a sectores obreros al intercambio de bienes y servicios de los que antes estaban excluidos, lo hizo con un modelo binario que proponía patrones diferenciados en función de los posicionamientos de clase de los alumnos: operó un elemento clasista que obturaba los lazos con los “otros”. El campo educativo se fragmentó y reforzó las distancias existentes entre mundos culturales diferentes, en virtud de sus valores, expectativas y modos de vida que los organizaban. En esta misma línea Plotkin<sup>23</sup> interpretó que el plan educativo peronista, con su fuerte énfasis en la educación técnica, fue una medida reaccionaria y conservadora, al excluir a la clase trabajadora del sistema educativo regular.

Sin embargo, la historia de la educación técnico-profesional en la Argentina merece otras interpretaciones. Autores como el británico Daniel James han señalado que el atractivo político fundamental del peronismo residió en su capacidad para redefinir la noción de ciudadanía dentro de un contexto más amplio, esencialmente social<sup>24</sup>. A partir de ello, el peronismo pudo reunir capital político denunciando la hipocresía de un sistema democrático formal, encarnado a los ojos de los contemporáneos en el régimen de la década anterior, que tenía escaso contenido democrático real.

En rigor el discurso y la acción política del peronismo negaba la validez de la separación formulada por el liberalismo entre el Estado y la política, por un lado, y la sociedad civil, por otro. El sistema político liberal había reconocido la existencia política de los trabajadores –a partir de la Ley Sáenz Peña en 1912– en tanto individuos dotados de una forma de igualdad en el derecho político, pero

---

22 Ídem.

23 Para más detalles véase Plotkin, Mariano (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Ed. Ariel.

24 Para más detalles véase James, Daniel (2010). *Resistencia e integración: El peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976*. Buenos Aires: Siglo XXI.

al mismo tiempo había rechazado su constitución como clase social. Es decir, el sistema democrático formal no reconocía las identidades colectivas conformadas al calor del conflicto social: las desagregaba en voluntades individuales que debían ser representadas luego a través de los distintos partidos políticos. En cambio, el peronismo fundaba su llamamiento político en un reconocimiento de la clase trabajadora como fuerza social propiamente dicha, que solicitaba reconocimiento y representación como tal en la vida política de la nación, mediante la conformación de un movimiento político y social estructurado sobre la base de una alianza policlasista. El Estado era un espacio donde las clases y no los individuos aislados podían actuar política y socialmente para establecer derechos y exigencias laborales y sociales. Esta afirmación de los trabajadores como presencia social y su incorporación directa al manejo de la cosa pública supuso un nuevo concepto de sus legítimas esferas de interés e influencia. Los trabajadores tenían derecho a interesarse por el desarrollo de la nación, a contribuir a determinarlo como a cambiarlo, con la finalidad de lograr la ansiada social. Es decir, más allá de que los sujetos fuesen interpelados en función de significantes previos, como su origen social y su condición de obreros, ellos eran parte de un proceso democratizador de cambios reales en el bienestar de sus condiciones laborales y de vida.

Esta novedosa interpelación política se expresó también en el plano de la educación. Durante ese periodo no solo aumentó la matrícula también se amplió el currículo a impartir. Ya no se trataba solo de contenidos académicos sino también se incluyeron los conocimientos técnicos, tecnológicos y saberes laborales y políticos, fuertemente vinculados a la condición obrera. Estos nuevos contenidos fueron validados por el Estado y puestos en condiciones de igualdad frente a los anteriores, expresando así el ascenso de la clase trabajadora como un importante actor social. Debemos recordar también que desde el inicio de la gestión de gobierno, una de las preocupaciones que manifestaron con mayor asiduidad los funcionarios del área fueron los niveles de deserción escolar, y por ello la estrategia elegida fue la de diversificar la oferta educativa como estrategia de inclusión. El crecimiento matricular relativo de la modalidad dentro de un contexto de aumento general matricular de todo el sistema pone de manifiesto el éxito de esta política en términos de inclusión. Como señala Santa Cruz: “los trabajadores no solo reclamaron el espacio productivo y político al que el peronismo los convocaba en tanto obreros y ciudadanos sino que exigieron al Estado



profundizar la democratización del sistema educativo, en este sentido la lógica de clase tensionó la lógica estatal en pro de sus intereses”<sup>25</sup>.

Por su parte, Horacio Gaggero<sup>26</sup> señaló que durante el peronismo la educación técnica fue un elemento que colaboró en la movilidad social ascendente de los trabajadores. Los hijos de los obreros no fueron apartados de una educación regular sino incluidos en un sistema que fue ampliado, e incluso extendido al nivel superior, en un contexto económico en la cual la formación de técnicos y mano de obra calificada era requerida.

En este punto cabe decir que lo que produce la existencia de una clase que debe vivir de la venta de su fuerza de trabajo, no es el sistema educativo, sino la estructuración capitalista de las economías nacionales, lo cual constituye un problema mucho más amplio. En este sentido, la educación técnica logró incorporar significativamente a ciertos estratos de la clase trabajadora –probablemente aquellos que contaban con el capital cultural y los recursos materiales– y les permitió mejorar su posición relativa dentro de la estructuración social, entonces vigente. Sin embargo, ello no debe hacernos perder de vista que existieron diversas propuestas para la educación técnica dentro del peronismo, cristalizadas en la CNAOP y la DGET. En esta última propuesta, que se desplegará en mayor grado con el desarrollismo posterior, se quitó el acento sobre aquellos significantes sociales previos de los sujetos involucrados –su condición de trabajadores– y se puede relacionar más directamente con intentos de disciplinamiento social de la fuerza de trabajo.

## Consideraciones finales

En relación a lo expuesto en el presente trabajo, no creemos que en la Argentina la educación técnica se haya constituido como un factor que necesariamente acentuó las diferencias sociales: en todo caso el sistema educativo actuó sobre realidades y estructuras que lo precedieron y lo condicionaron. Las ilusiones de que una educación uniforme es un factor de homogeneización de los sujetos, niega precisamente que exista una estructuración previa de la sociedad que construye y condiciona el desarrollo material y cultural de los sujetos. En todo caso, si bien la oferta educativa plural no puede modificarla, bajo ciertas condiciones

---

25 Santa Cruz, Claudia y Riccono, Guido (2012). Óp. cit., p. 165.

26 Gaggero Horacio (2002). Óp. cit.

se pueden generar mayores posibilidades de integración social dentro de la complejidad que supone la realidad social. Como vimos, los avances, estancamientos y retrocesos que se produjeron en torno a la participación de los distintos estratos sociales en el sistema educativo están en relación directa con la estructura de poder, con las condiciones económicas subyacentes y las orientaciones ideológicas de los grupos dominantes en cada periodo analizado. Por lo tanto, es en este sentido que se determinó históricamente el contenido real de la educación y no la existencia de una oferta diversificada u uniforme, que solo contemplase determinados intereses sectoriales.

La heterogeneidad de ideas y experiencias educativas analizadas hacen posible afirmar que, la educación técnica en la Argentina no nació de una experiencia social propia, sino de decisiones gubernamentales que la consideraron un importante factor del desarrollo económico nacional. Las orientaciones curriculares y las lógicas formativas de este tipo de educación comenzaron a orientarse con la finalidad de formar a estudiantes de manera directa con el mundo del trabajo: las diferentes ramas productivas como de los servicios.

De hecho, desde la década de 1930, con el desarrollo de los procesos de ISI comenzó un proceso de diversificación de la matriz productiva, que potenció las experiencias de educación técnico-profesional en relación directa con el proyecto de industrialización que propulsó el peronismo. Es decir, una industrialización sustitutiva de importaciones que fue apoyada fuertemente por una alianza policlasista entre el Estado, la burguesía local y la clase trabajadora nacional, en relación ambigua con el capital extranjero y un marcado discurso nacionalista y antiimperialista. Proyecto político que impulsó a su vez, una considerable ampliación de ciudadanía/derechos sociales y laborales, el crecimiento de un mercado interno diversificado y un paulatino desplazamiento de las clases terratenientes del eje de la política y la economía por las burguesías nacionales industriales. Mediante la utilización de plantas industriales existentes, la diversificación de la producción y la importación de algunos bienes de capital, norteamericanos o europeos.<sup>27</sup>

Asimismo, merece destacarse que de por sí, tales experiencias de educación técnico-profesional no modificaron los aspectos laborales, económicos o sociales de la Argentina, pero redundaron en un crecimiento importante y una conside-

---

27 Para más detalles véase Ansaldi, Waldo y Giordano, Verónica (2012). *América Latina la construcción del orden*, Tomo 1. Buenos Aires.

nable actualización curricular de la formación estudiantil, gracias a las acciones estatales, y la real posibilidad de incorporación de miles de jóvenes y adultos como trabajadores, aprendices y estudiantes en las distintas ramas productivas del país. Aunque, la redefinición unilateral de la relación entre el capital y el trabajo, tras el golpe cívico militar del 24 de marzo de 1976, posibilitó una revancha oligárquica –clasista– hacia la clase trabajadora, con el inmediato deterioro de sus condiciones de trabajo, salariales y vida. Los trabajadores perdieron los derechos constitucionales y laborales más elementales –conquistados tras décadas de lucha–. Las nuevas condiciones de dominación permitieron la acelerada caída del salario real y una creciente dispersión de este entre las distintas categorías de los asalariados y las diferentes actividades económicas. Se intervinieron los sindicatos, se suprimieron las convenciones colectivas de salarios, el derecho a huelga y reunión. Al tiempo que el despido, el secuestro y la desaparición fueron la moneda de cambio de la dictadura y la clase dominante hacia la sociedad argentina. Una revolución conservadora que generó así los “mecanismos de consenso en todos los órdenes de la vida cotidiana a fin de legitimar las nuevas reglas de juego y alcanzar la plena hegemonía”<sup>28</sup>. Por lo tanto la educación en general y la enseñanza técnico-profesional en particular, no estuvieron ajenas a tales cambios, como al proceso de desindustrialización que se propulsó durante las dos décadas siguientes.

---

28 AA.VV. (2001). *El Terrorismo de Estado en la Argentina: apuntes para su historia y sus consecuencias*. Buenos Aires: Instituto Espacio para la Memoria (IEM), pp. 112-113.

## Bibliografía

- Ansaldi, Waldo y Giordano, Verónica (2012). *América Latina la construcción del orden, Tomo 1*. Buenos Aires: Ariel.
- Bauman, Zygmunt (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Boletín de la CGT N° 485, septiembre de 1943, Buenos Aires.
- Dussel, Inés y Pineau, Pablo (1995). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica en el primer peronismo”. En Puiggrós, Adriana, *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VI: Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Elisalde, Roberto et ál. (1991). *Trabajadores y Educación en Argentina*. Buenos Aires: Ed. Buenos Libros.
- Gaggero, Horacio (2002). “La expansión de la educación técnica durante el gobierno peronista (1943-1955)”. En *II° Encuentro de Cátedras de Sociedad y Estado (CBC-UBA)*. Buenos Aires. Disponible en [http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco\\_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero\\_trabajo.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero_trabajo.pdf) (Último acceso: 14/2/2016).
- Gallart, María Antonia. *Tendencias en la educación técnica en América Latina. Estudio de caso en Argentina y Chile, Instituto Internacional de Planeamiento Educativo*. París: Unesco.
- Giménez, Gregorio (2005, agosto). “La dotación de capital humano de América Latina y el Caribe”. *Revista de la CEPAL* (86).
- James, Daniel (2010). *Resistencia e integración: El peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ley de Educación Técnico Profesional 26.058, 2005, Buenos Aires.
- Murmis, Miguel y Portantiero, J. C. (2004). *Estudio sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pineau, Pablo (1991). *Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)*. Buenos Aires: CEAL.
- Plotkin, Mariano (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Ed. Ariel.
- Puiggrós, Adriana (2006). *Que pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

- Sánchez, María Belén (2011). “Sobre escuelas, fábricas y empresas: los cambios en la educación técnica argentina entre 1943 y 1983”. En Acri, Martín et ál., *La educación y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la Educación Técnica (1776-1983)*. Buenos Aires: Ed. JLB.
- Santa Cruz, Claudia y Riccono, Guido (2012). “Mundo del trabajo y educación obrera: las escuelas fábricas durante el 1er gobierno peronista”. En Acri, Martín (Comp.), *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina (1881-1973)*. Buenos Aires: Barcos Ediciones.
- Schvarzer, Jorge y Tavonanska, Andrés (2008). *Modelos macroeconómicos en la Argentina: del stop and go al go and crush*. Buenos Aires: Cespa, Facultad de Ciencias Económicas-UBA (Doc. de Trabajo N° 15).
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (2009). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Ed. Manantiales.
- Wiñar, David (1974). “Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970”. *Revista del Centro de Estudios Educativos* (México), Vol. IV, (4), México.



## Trabajo y globalización en el mundo laboral contemporáneo

*Norberto Mancuso*

La realidad del mundo laboral contemporáneo nos convoca a una intensa reflexión sobre la naturaleza y las implicancias del nuevo contexto económico mundial. Términos como “globalización”, “mundialización” o “transnacionalización” de la economía atraen la mirada de no pocos teóricos, quienes han intentado contextualizar los alcances e impactos reales de un fenómeno que convive con nosotros resignificando la actual etapa de desarrollo del capitalismo del siglo XXI. Ya Immanuel Wallerstein<sup>1</sup> nos hablaba en la década de los ochenta de “mundialización” cuando aludía a los flujos del comercio mundial de la edad moderna; pero hoy asistimos a un fenómeno inédito, que afecta muy especialmente las estructuras contemporáneas políticas, sociales y laborales. La problemática de la globalización atraviesa todos los estamentos de la vida económica actual y constituye un tópico incorporado en el lenguaje empresarial, político, académico, y en los medios masivos de comunicación. Podríamos afirmar que, en cierto modo, ya forma parte del sentido común del hombre de nuestro siglo.

Las tendencias a la universalización no son un fenómeno histórico nuevo. Nacen en los inicios mismos de la Modernidad (siglo XIV). Más aún, el llamado “encuentro de dos mundos” a partir de la gesta colombina es consecuencia

---

<sup>1</sup> Wallerstein, Immanuel (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI Editores.

directa de esa tendencia globalizadora. De tal manera que la sociedad global no se inicia –más bien se consume– en los finales del siglo XX. Y el elemento dinamizante de este proceso fue preponderantemente económico, aunque claro está, también fueron acompañados por soportes ideológicos que oficiaron de verdaderas cruzadas “civilizatorias” de estas empresas económicas.

La globalización entonces, no es un fenómeno reciente sino una consecuencia directa e inevitable de la Modernidad. El capitalismo, en este nuevo contexto, se autoconcebe como un fenómeno “universal” y necesario.

La globalización tiene su máxima expresión en el despliegue mundial del capital productivo a partir de las empresas multinacionales, verdaderos agentes de este fenómeno. Hoy en día se produce en diferentes partes del planeta, prescindiendo del origen del capital y del mercado final al que se dirigen las mercancías producidas. Este proceso fue auxiliado por una rebaja general de aranceles propiciada por organismos internacionales como el Acuerdo General de Comercio y Tarifas (GATT) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) que facilitaron la libre movilidad de las mercancías. Todo ello patrocinado por la política de “economías abiertas” del FMI. Estas medidas han logrado alterar las funciones de los Estados Nacionales quienes han perdido cuotas de soberanía en la medida en que, la mayoría de las decisiones de política económica ya no les pertenecen, siendo adoptadas estas en cambio por instancias “supranacionales”. Existe, no obstante, un importante “vacío institucional” que no alcanza a cubrir esta ausencia de los Estados Nacionales con otros organismos democráticos de carácter supranacional. Muchas son ya las voces que reclaman la construcción de instituciones de regulación y control económico con alcance y decisiones a nivel mundial.

La globalización, en el sentido estricto del término, corresponde a una etapa de reproducción ampliada del capitalismo financiero, que por otra parte, ya no se realiza adecuadamente en el marco de los llamados Estado-Naciones. Conceptualizado indistintamente como capitalismo “desorganizado”; de “acumulación flexible” o “postfordista”, estos procesos de acumulación, ampliación y concentración adquieren una dinámica y una velocidad de reproducción nunca antes visto. Durante los últimos 500 años de historia económica se produjo la reproducción ampliada del capital en el marco de los Estados-Nación, pero en el mundo contemporáneo, estas estructuras constituyen un obstáculo e incluso una amenaza para su existencia. Se va a imponer entonces, una reestructuración



y una reformulación de las economías nacionales que en América Latina se visualizó en los denominados “ajustes estructurales” que suponían la apertura de las fronteras internas y externas. Esta devaluación de la presencia del Estado en la economía y su maridaje ideológico con las escuelas de Chicago y Harvard, pergeñaban recetas unilaterales en las que el Estado debía “correrse” de la escena de las decisiones económicas seguidas de otros ingredientes ya conocidos: privatizaciones, tercerizaciones, y un escenario de *lassaiz faire* en los mercados financieros que facilitarían la circulación de los capitales transnacionales y la desprotección de la producción local. El camino hacia el final del túnel todos ya lo conocemos... o lo padecemos.

Ahora bien, esta mundialización del comercio y del capital no lleva aparejada necesariamente la consecuente mundialización de la fuerza de trabajo. Muy por el contrario, este proceso fue seguido de una ofensiva por detener los movimientos migratorios. Particularmente entre la Periferia y los Centros del sistema capitalista. En este sentido, un fenómeno llamativo es la alteración que han sufrido los Estados nacionales en lo concerniente tanto a sus funciones tradicionales en el orden económico como en el plano político. Lisa y llanamente han perdido soberanía en sus decisiones, siendo estas adoptadas ahora desde instancias supranacionales por organismos *ut supra* que los trascienden, corriendo el centro de gravedad de los gabinetes gubernamentales nacionales a las suntuosas oficinas de las empresas transnacionales.

## **Globalización e imperialismo**

Otra discusión teórica que se viene dando en el contexto de la globalización es la referida al concepto de imperialismo. No son pocos quienes aconsejan abandonar este concepto a partir de los cambios acaecidos a partir de la década de 1990 luego de la caída de la Unión Soviética y la creación subsiguiente de un mundo “unipolar,” en el contexto de la globalización y la expansión del capitalismo hacia regiones otrora vedadas.

Estos autores prefieren utilizar en este nuevo marco el concepto de hegemonía en lugar del de imperialismo. Nos referimos específicamente a la aparición de diferentes centros hegemónicos en el sistema global, además de la supervivencia de algunas hegemonías locales como la brasileña. En un excelente análisis,

Rubén Laufer<sup>2</sup> afirma que se trata de un enfoque “que diluye la dominación imperialista tras la existencia de múltiples centros hegemónicos” entre los que están países tan disímiles como China, Brasil o Corea del Sur, por el hecho de poseer capitales invertidos en el exterior. Además, tampoco considera la restauración del capitalismo operada en China a fines de la década de 1970 y su modernización, como el preludio de una nueva potencia imperialista. En tal sentido, no deberíamos confundir el accionar de las grandes potencias imperialistas con otras naciones en las que existen monopolios extranjeros o corporaciones asociadas a otras potencias imperialistas operando en su espacio, cooptando beneficios que luego son girados a sus matrices. En este sentido, junto con Laufer, reafirmamos la vigencia de un enfoque sobre el fenómeno imperialista en el marco de la globalización y no precisamente, como un sucedáneo de este fenómeno.

### El “nuevo” orden mundial

Cuando aún el mundo no había salido de su asombro ante la reciente caída del Muro de Berlín, un exultante George Bush afirmaba, muy suelto de cuerpo luego de su triunfo en las presidenciales de los EEUU: “Sabemos lo que funciona: el ‘libre mercado’”. En la década siguiente el escenario de un mundo ahora sí unipolar, asistía a la expansión del capitalismo hacia regiones otrora total o parcialmente vedadas (China, India, Rusia), con el desarrollo gradual de una liberalización generalizada del comercio mundial. Hoy, en los albores del siglo XXI, esa era estaría finalizando para dar paso a un nuevo orden que deja atrás el multilateralismo económico y comercial. En este nuevo orden internacional el dólar vuelve a afianzarse como la moneda de referencia del mundo, pasando a ser la Fed el banco central del mundo. Luego de siete años de intensas negociaciones entre los países centrales, se aceptó una rebaja generalizada de aranceles y apertura de los mercados, creándose un organismo *ad hoc* (supranacional) como la OMC para impulsar esta liberalización tan ansiada.

Los cambios se sucedieron con una lógica brutal: el oso Ruso, desbaratada su revolución socialista, sufrió un golpe impiadoso cuando su economía se hundió cerca de un 40% a finales de 1990. La expectativa de vida de los hombres cayó

---

2 Laufer, R. (2014). *El imperialismo, nuestra época. Reflexiones sobre historia social desde nuestra América*. Buenos Aires: Ed. Cienflores.

en forma alarmante, y una ola de privatizaciones colocó los otrora bienes del Estado Comunista, en manos de una nueva elite de oligarcas que se volvieron enormemente ricos de la noche a la mañana, configurando una mafia emergente en la cúspide del poder.

¿Y qué ocurría en Occidente mientras tanto? La desaparición de la ex URSS impactó de dos maneras: desaparecidas las amenazas que se cernían en el marco de la “guerra fría”, los ingentes presupuestos canalizados hacia el área de la defensa para abortar el “peligro rojo”, permitirían ahora a sus gobiernos reciclarlos en rebajas de impuestos y fortalecer áreas que estaban desatendidas. No obstante, la tensión creada por una ideología antagónica había permitido “suavizar” (¿humanizar?) algunas de las imposturas del capitalismo. Ahora, desaparecida la amenaza comunista y derribada los diques posibles de contención, el capitalismo avanzará en todos los niveles y en todos los rincones del planeta, demudando su rostro salvaje.

Durante los primeros años de este nuevo escenario unipolar, esta característica fue de alguna manera morigerada por el ingreso de ingentes recursos en producciones baratas provenientes de los nuevos mercados emergentes, (hacían bajar la inflación), permitiendo a los bancos centrales occidentales mantener bajas las tasas de interés al punto de generar *booms* inmobiliarios.

Cuando este modelo basado en el crédito barato y una generalización del endeudamiento (sin las garantías necesarias) tocó fondo creando una peligrosa burbuja financiera, una crisis de escala mundial cayó sobre las principales economías del mundo y, luego del 2008, aseguró su certificado de defunción anticipada.

Ocurre que para que este mundo unipolar funcione correctamente, la Fed debería haberse tomado muy en serio su nuevo rol de banco central del mundo, garantizando que las medidas que toma en materia financiera (relajación de tasas de interés) para normalizar su economía, tengan una mayor sensibilidad y solidaridad hacia las otras naciones. Pero esto no ocurrió. La Fed procedió teniendo en cuenta únicamente sus intereses, aumentando el flujo del dinero especulativo (Hold Douts, Fondos Buitres, etc.) hacia las economías emergentes. El final era previsible: corridas cambiarias, crisis económicas, caídas de gobiernos y daños serios a las principales instituciones de la democracia. La mayoría de los gobiernos comprendieron el mensaje. Cuando el clima desmejora y sufren este ataque salvaje y descontrolado del capital financiero, se refugian en sus propios intereses.

## El mundo pos Lehman

Las medidas del banco central de los EEUU apuntaban a lograr una mayor ventaja competitiva a partir de una mayor impresión de dólares volcándolos des-aprensivamente en el mercado. Como sabemos, si un país aumenta la oferta de dinero deprecia su moneda, con lo cual abarata sus exportaciones. Hoy es un equivalente de las *devaluaciones competitivas* de los años 30, aunque realizadas de manera más sutil.

Otra de las víctimas de esta crisis ha sido sin dudas, el libre comercio. Luego de doce años de negociaciones en la OMC, no se llegó a ningún acuerdo satisfactorio. El mundo comienza lentamente a retirarse del multilateralismo; es un mundo más complejo y *multipolar* (nuevamente). La otrora altisonante frase de Busch: “sabemos lo que funciona: el libre mercado es lo que funciona” adquiere ribetes tragicómicos. Y no se trata de la vuelta a las llamadas “áreas de influencia”; ni siquiera que el dólar pueda ser desafiado por otras monedas luego del acuerdo petrolero de Rusia y China respecto a la utilización del rublo y el yen en esta megaoperación. Y mucho menos de un regreso a gobiernos con sesgo intervencionista o proteccionista. Ocurre que luego de siete años de convulsiones y crisis financieras recurrentes, el nuevo orden nacido en Berlín en 1989 tiene certificado de defunción y lugar y fecha de fallecimiento: septiembre de 2008; Lehman Brothers, EEUU, y adiós al “sueño americano”.

Sus restos descansan en paz en el este de Ucrania; *d'ont crye for my...*

## ¿Cómo afecta la globalización al desarrollo económico?

Desde las tribunas de los economistas ortodoxos se nos ha repetido hasta el cansancio que todo desarrollo capitalista resulta de la tradicional combinación de una matriz de crecimiento económico seguida de un cambio estructural que devendría, necesariamente, en la tan ansiada *modernización*. Este desarrollo podría ser evaluado observando el comportamiento de los índices del Producto Bruto Interno (PBI) o bien, del PBI *per cápita*. Un “efecto derrame,” que se daría por descontado, se cristalizaría en la mejora ostensible de las infraestructuras, la educación, la salud y el nivel de vida general de la población. Un esquema de desarrollo loable que se manifestaba en el marco de un modelo

nacional, es decir, en el esquema de los Estado-Nación. Los sucesivos proyectos (y promesas) de desarrollos económicos *nacionales*, vehiculizados en Ministerios *ad hoc* de tintes desarrollistas, serían el colofón y remate de este esquema de crecimiento.

Y esto es, precisamente, lo que la globalización ha eliminado: una estructura político-económica en el que las pautas de acumulación se regían por agentes, (empresas), delimitados por legislaciones nacionales que alentaban sus dinámicas de crecimiento. En este marco de Estados protectores de las iniciativas locales, y ante el embate de la competencia externa, se irían fomentando las condiciones para el logro de un futuro desarrollo económico sostenido. Por supuesto, estas condiciones no siempre se lograban y, como lo explicitan algunos teóricos de la dependencia,<sup>3</sup> muchas naciones periféricas no lograron sostener este motor de crecimiento interno, pese al intento de países como México, Brasil, Argentina y algunos otros del sudeste asiático. Es así entonces como estas políticas basadas en este modelo de desarrollo resultaban presa fácil de la globalización en la medida en que, a partir de este fenómeno mundial, el factor de desarrollo no será esta vez la acumulación interna de capital, sino el ingreso masivo de capitales desde el exterior.

Las burguesías nacionales comenzarán entonces a gerenciar meramente un proceso que ya no les pertenece, siendo ahora las empresas multinacionales quienes asumirán la conducción del mismo, y en el que los desarrollos nacionales ya no estarán entre sus objetivos de máxima. Focalizadas en maximizar como nunca sus rentabilidades, eluden impunemente las legislaciones nacionales y las decisiones soberanas.

La fractura de la ecuación “acumulación de capital-desarrollo económico nacional” es ya inevitable y para algunos teóricos irreversible. Podríamos afirmar que en este nuevo contexto la toma de decisiones soberanas tiene certificados de defunción asegurados, salvo que, en salvaguarda de su supervivencia, logren configurar una legislación de alcance mundial que logre regular y controlar a estos grupos económicos limitando, de alguna manera, el campo de discrecionalidad e impunidad internacional de sus decisiones. Quizás la firma de un acuerdo multilateral de inversiones o un nuevo marco regulatorio con consenso global lograría impedir este descenso hacia el abismo de los otrora soberanos estados nacionales.

3 Dos Santos, Theotonio. (2011). *Imperialismo y dependencia*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

## ¿Cómo afecta la globalización el desarrollo humano sustentable?

Como vimos, los Estado-Nación habían sido considerados hasta ahora, como el ámbito natural del desarrollo humano en la medida en que estos edificaban políticas de protección y gestión que impulsan el bienestar de sus sociedades. Pero, siendo los individuos de carne y hueso meras variables económicas de sus políticas soberanas, los desarrollos nacionales sostenidos priorizaron el crecimiento y progreso de sus magnitudes *macroeconómicas*, desatendiendo aquellos indicadores que afectaban la realidad vital de las personas. En este sentido, se elaboraron numerosos indicadores del desarrollo humano. Ya no alcanzaba con el del crecimiento económico (dogma liberal) teniéndose en cuenta ahora en cambio, su incidencia real en la vida de los pueblos. Se ideó, por ejemplo, el Índice de Desarrollo Humano (IDH): un indicador complejo que relaciona el crecimiento del PBI *per cápita*, con otras variables antes no tenidas en cuenta, como la esperanza de vida de cada país o los niveles culturales alcanzados por estos. Notable esfuerzo en un intento de romper con los determinismos economicistas. No obstante, estamos muy lejos aún de lograr medir lo que se denomina eufemísticamente como el umbral de felicidad humana, a pesar del triste espectáculo ofrecido por las colosales desigualdades sociales. En efecto, puede apreciarse una alarmante e impune polarización de la riqueza y del bienestar tanto en el ámbito internacional como al interior de los países, inclusive en las naciones más avanzadas en donde, y pese a ello, se registran importantes bolsos de pobreza. Verbigracia, la globalización lejos de disminuir esta desigualdad, la estaría potenciando. Y ¿cuál es la novedad?: este fenómeno estaría reconfigurando la estructura de clases tanto a nivel local como mundial en la medida en que, por ejemplo, importantes segmentos de las burguesías nacionales de los países periféricos, principalmente la financiera, estarían integradas a un modelo de acumulación mundializado. Y resulta sintomático que en aquellos sectores de mayor pobreza de los países centrales, se verifiquen situaciones que cada vez se parecen más a los de las áreas periféricas, en la medida en que también aquí los pobres son literalmente marginados del proceso productivo y de las ventajas de su desarrollo.

Esta ruptura en la etiología y desarrollo de la formación y actuación de las clases sociales resignifica considerablemente la percepción colectiva existente acerca de los conceptos de *desarrollo y subdesarrollo*. Es decir, se está produciendo

una ruptura muy profunda del marco nacional de acumulación tradicional que relega, por otra parte, a los sectores marginados a situación exponenciales de exclusión y pobreza jamás registradas antes. Hoy el nuevo paisaje social ofrece una cada vez mayor empatía entre los códigos de comportamiento social y económico de las clases dominantes de Brasil, Pakistán o la India con sus congéneres de los EEUU, Japón o Alemania que con sus aliados de la periferia.

### **Los nuevos “parias” de la globalización: salarios, empleo y distribución**

En el esquema teórico-liberal, la globalización expresa la construcción de un *mercado mundial libre*, sin trabas, con total libertad de movimientos para los capitales, bienes y personas. En la idílica visión de los economistas *clásicos*, la formación de precios se producía por la libre oferta y demanda en el mercado mundial. Claro está que este esquema también definía la asignación de empleos y salarios. Este proceso estaría acompañado necesariamente, por la libre movilidad de los trabajadores quienes migrarían “naturalmente” desde los sectores de bajos salarios a los de altos salarios permitiendo entonces una nivelación virtuosa de los niveles salariales en el marco de un mercado laboral libre. No obstante, a contrario sensu, los salarios disminuyen en los niveles locales e internacionales aumentando cada vez más los beneficios de las empresas: los ricos cada vez son más ricos y los pobres son cada vez más pobres. Esta nueva composición internacional del trabajo va a afectar también a la composición de género del empleo. En efecto, como lo señala por ejemplo el informe *Globalisation and employment*<sup>4</sup>, presentado por el Panos Institute, de Londres, en mayo del año 2000, el aumento de la fuerza laboral femenina superó el de la fuerza laboral masculina. Este informe señala además, que las mujeres forman el grueso de la fuerza laboral en las denominadas “zonas francas” y “zonas de maquila”. En Panamá representaban por ejemplo, el 95%, en Guatemala y Nicaragua el 80% y en Bangladesh el 70%.

Este aumento sustancial del empleo femenino se debe, entre otras cosas, al menor salario pagado a las mujeres, impactando al interior de los grupos étnicos de esas sociedades y quebrantando incluso estructuras demográficas y familiares

4 Molnar, M., Pain, N., & Taglioni, D. (comps.) (2008). “Globalisation and Employment”. *OECD. Journal: Economic Studies*. EE.UU.

tradicionales. No obstante, también se observa un importante cambio cultural y social en la medida en que, al adquirir estas mujeres un cierto margen de independencia económica, acceden a mayores cotas de libertad en sociedades tradicionalmente patriarcales y machistas y en las que los hombres tienen un grado cada vez mayor de inestabilidad laboral.

Pero ¿es esto lo que estaría ocurriendo? No debería sorprendernos que este fenómeno estuviera, muy por el contrario, impidiendo la libre movilidad de los trabajadores, ampliando el abanico salarial de los países Centro respecto a la Periferia.

¿Cómo es posible este fenómeno que desafía los dogmas clásicos? ¿Qué mecanismos operan en este sentido? Evidentemente, las empresas multinacionales localizan sus producciones, sobre todo la demandante de mano de obra intensiva, en zonas o países de bajos salarios, profundizando anclajes salariales bajos en estas áreas. Llamadas por algunos, “ventajas comparativas” y por otros “ventajas locacionales” se pretende lograr con este esquema el “despegue” o mayor “competitividad” de estas naciones, afectando de este modo el empleo local de los países “beneficiados” con las inversiones transnacionales. Y si bien se logran niveles salariales que están por encima de la media de sus países, estos terminan siendo a la sazón, absolutamente más bajos que el de los trabajadores de los países más desarrollados, sede de estos grandes conglomerados. Estos trabajadores se van a considerar a sí mismo como “privilegiados”, pese a estar sumergidos en condiciones de trabajo de 10 a 12 horas mal pagas, con escasa seguridad laboral y mínimo amparo social del Estado. Aun así, están en mejor situación que sus compañeros de los países marginalizados de estos “beneficios”.

Se produce lo que llamamos una *deslocalización industrial* que impulsa la emigración masiva de actividades industriales intensivas en mano de obra desde las áreas centrales a las periféricas, con inocultables efectos depresivos sobre los empleos. Y en los países desarrollados —he aquí lo novedoso— va configurándose una legión de trabajadores en paro que ha dejado de ser meramente coyuntural para convertirse en un paro estructural.

En esta maximización de sus beneficios, las empresas multinacionales no orientarán sus actividades ni mucho menos sus rentabilidades hacia los mercados internos sino hacia el exterior. Muy alejado de los nostálgicos del Keynesianismo, este esquema no propicia precisamente, lo que suele llamarse el *multiplificador Keynesiano* al interior de los mercados nacionales por cuanto la creación y



consolidación de un mercado interno no forma parte de sus planes “mundiales” ni estaría, me atrevo a decir, en el ADN de su formación capitalista.

¿Cuál es el resultado de estas “recetas”? Con respecto al empleo, este crece en algunos países de la Periferia y los contrae en los del Centro. Respecto a los salarios, amplía el abanico ya existente favoreciendo una, cada vez mayor, desigualdad y polarización de ingresos.

## **Industrialización y desindustrialización en la globalización**

En un contexto mundial en el que no existen organismos reguladores de los grandes grupos económicos, tampoco se produce un proceso de redistribución de la renta similar al ocurrido en los países desarrollados y que condujera a los hoy tan añorados, Estados de Bienestar. Por el contrario, la renta se está maximizando y concentrando cada vez más.

En este punto, el debate por la reindustrialización se hace presente no solo en los países centro, sino también en naciones como la Argentina. Sabemos que hoy en día los gobiernos de la Unión Europea están haciendo ingentes esfuerzos por evitar y/o disimular los cierres de sus plantas automotrices ante una demanda que parece desplomarse.

En los EEUU esta cuestión no es menor. Brindemos algunos ejemplos recientes: empresas como Foxconn, el discutido grupo taiwanés de productos electrónicos, estaría considerando la posibilidad de instalar sus plantas en Los Ángeles y Detroit, otrora sede mundial de la industria automotriz y hoy, símbolo de la desindustrialización en los EEUU en los últimos años.

Foxconn, un gigante industrial que emplea a más de un millón de trabajadores chinos, es uno de los grupos que más se ha beneficiado con la declinación industrial de occidente. Tan es así, que es el principal contratista de Sony, Apple, Hewlett Packard o Nokia, no obstante haber sido inculpada por el incendio de una de sus fábricas relocalizadas fuera de china (mano de obra barata y condiciones infrahumanas de trabajo), además de la horrorosa ola de suicidios de sus trabajadores. Ante la marejada de quejas de sus clientes occidentales y la posible pérdidas de estas cuentas, en un viraje ético no exento de hipocresía, esta firma decidió reducir las horas extras (trabajo a destajo) aumentando de la noche a la mañana los salarios de sus empleados. Esto explica que la planta de televisores de última generación que prevé abrir en los EEUU estaría altamente robotizada,

por cuanto los costos laborales en China siguen siendo aún más bajos que los norteamericanos.

¿Por cuánto tiempo? No lo sabemos, pero cada vez menos, en la medida en que los salarios chinos están verificando un aumento gradual en todas sus líneas de producción. En efecto, cuando se iniciaron las reformas económicas en esta nación, en 1978, el salario medio anual de un trabajador urbano era de unos U\$S 1000, equivalentes al 3% del salario promedio de aquella época en los EEUU. Estos salarios eran también bajos con relación a su productividad y menores incluso a sus vecinos de la región asiática. Sin embargo en los últimos años los salarios chinos estarían creciendo más que la productividad, transformando a esta nación en un país de salarios medios (5487 dólares en 2010), alcanzando probablemente en el 2020 los 20.000 dólares anuales. Precisamente en el 2010 China superó a los EEUU como el principal productor mundial de manufacturas (gracias a estos bajos salarios), estando cerca del 20% de la producción mundial. Hoy las naciones emergentes participan del 40% de esa torta global. Si aceptamos esta corriente de análisis que afirma el fin del trabajo barato chino, estaríamos asistiendo a un punto de inflexión en el marco de la distribución de la producción global de manufacturas.

La economía china muestra síntomas indudables de desaceleración. En la base de su sistema productivo se observa una caída de la tasa demográfica de su fuerza laboral (se estima una reducción de más de 200 millones entre 2020 y 2050) según informes del Banco Mundial que explicaría el aumento de sus salarios reales, como ya analizamos, obligando a su industria manufacturera a escalar en la cadena de valor agregado y en la complejidad tecnológica como respuesta al aumento de sus costos laborales. Otra solución posible a este fenómeno para evitar el declive de este modelo sería salir del país, “offshorizando” sus grupos y matrices productivas en otras sedes mundiales. De hecho, este proceso ya está ocurriendo, y muchas de sus compañías se están radicando fronteras afuera. Y este cambio estructural en la economía china no solo es la causa del aumento del consumo por encima de los niveles de expansión de su PBI nominal, sino también la razón por la cual asistimos a un elocuente éxodo de las actividades industriales trabajo-intensivas hacia las provincias del interior chino, incluso también hacia otros países con menores costos laborales.

Aquí deberíamos repensar qué papel le toca jugar a la Argentina dadas sus condiciones históricas de desarrollo político-económico.

## Industrialización y desindustrialización en la Argentina

Lo primero que advertimos es lo que denominaríamos una “reprimarización” de la economía Argentina que, en sintonía con lo que sucede en el resto de la región, ve disminuir paulatinamente sus exportaciones de alta y mediana tecnología. Este panorama es preocupante si se pretende una inserción en el mercado global basados en la producción de manufacturas de origen industrial de alta tecnología y mayor valor agregado. En general, el análisis desagregado de la mayoría de las consultoras internacionales denota una caída de la diversificación exportadora y una afirmación del perfil agroindustrial en desmedro de aquellos sectores que requieren mayor inversión en ciencia y tecnología. En otros casos, la caída abrupta de algunos productos industriales estaría ampliando la brecha de desigualdad territorial. En general, en la región latinoamericana se observa una caída en los productos de alta y mediana tecnología, y en la Argentina especialmente, los de origen mineral y derivados (sectores que pagan los mejores salarios y tienen mayor productividad) de acuerdo a informes de la CEPAL del año 2014<sup>5</sup>. De los 33 productos que bajaron más de un 5%, 26 están compuestos por productos manufacturados y de la lista de 28 productos que aumentaron sus exportaciones, 11 son de origen agropecuario. Las exportaciones asimismo, suben en 8 sectores mientras que bajan en 13, lo cual estaría verificando una clara tendencia a la concentración en la economía argentina. En otras palabras, han decrecido los renglones al que pertenecen sectores industriales que deberían mantenerse o bien crecer para alentar la diversificación, evitar esta concentración y poseer además mayores cantidad de valores transables.

Latinoamérica no es ajena al fenómeno de la economía china y el cambio estructural que está sufriendo al interior de sus esquemas productivos, también repercute en esta interacción global de la que no podemos aislarnos. Lo particular del crecimiento chino es que el impacto de su desaceleración (por la magnitud de su economía) afectaría de manera dispar el mercado de *commodities*, perjudicando por ejemplo a los exportadores de minerales (disminución de su demanda) haciendo caer sus precios internacionales, mientras que ofrecen una oportunidad extraordinaria para aquellos países productores de *commodities* agroalimentarios, cuyos precios treparon en los últimos años. En este contexto, ¿cuál es el papel que le toca jugar a la Argentina? Acaso, ¿insertarnos en una

5 CEPAL (2004). *Informe económico para América Latina*. Buenos Aires.

nueva división internacional del trabajo, reeditando el modelo agroexportador de fines del s. XIX? La estructura de clases de la Argentina, el poder financiero y la ausencia de una “burguesía progresista” parecerían anclarnos nuevamente en aquel “destino manifiesto” pergeñado a fines del siglo XIX. Viejas “mañas” con actores conocidos.

## **De la diversidad a la homogeneización: cultura e identidad**

La globalización ha producido además, un creciente e importante proceso de homogeneización de la producción. Las metodologías de trabajo, la tecnología y los productos finales sufren una estandarización creciente, disminuyendo la especialización, y el “carácter nacional” de los bienes producidos. En el otro extremo, el consumo también se homogeneiza. El ocio, la vestimenta, la alimentación, los medio de locomoción, etc., se estandarizan cada vez más perdiéndose las especialidades y uniformizándose los hábitos. La pérdida de la diversidad y la identidad de los pueblos son parte de este proceso. Cabe preguntarnos si este proceso homogeneiza también a las ideologías. Asistimos a lo que llamaría una creciente “oclocracia cultural”, una mediocrización cada vez más ostensible de la educación humana que se ve afectada como nunca antes en su desarrollo, aunque estas realidades no sean registradas por ninguno de los organismos dedicados al desarrollo humano. Ante este avasallamiento de las identidades que afectan las decisiones nacionales, se ofrecen algunas resistencias: nacionalismos; fundamentalismos religiosos; etnicidad y otras variantes son algunas de sus manifestaciones externas. Desde otras dimensiones, se ensayan tíbiamente algunas otras respuestas: mutualismo; cooperativismo; vecinalismo; “piqueterismo”; etc.

En el plano político, se generaliza cada vez más el principio de la universalidad de los derechos humanos, entendidos claro está, según los parámetros de las instituciones y estándares políticos de las instituciones occidentales. Sin embargo, y en nombre de los derechos humanos supuestamente violentados, se perpetran auténticos genocidios que terminan con la independencia y la diversidad de comportamientos de numerosísimos pueblos. Insólitas “neocruzadas” occidentales aniquilan la soberanía y la pluralidad de muchísimas sociedades que asisten atónitas a verdaderas masacres de sus culturas, sus instituciones y su derecho a existir.

Como dijimos, este fenómeno origina una crisis de las soberanías estatales y la aparición de un vacío político-institucional en todos los ámbitos del desarrollo humano. Urge la formación de estructuras supranacionales que regulen los excesos y arbitrariedades de las empresas transnacionales y los poderes, también transnacionalizados, que diseñan marcos jurídicos que naturalizan y “legalizan” esta nueva barbarie.

El fenómeno del terrorismo internacional surge como una reacción violenta a la imposición de un orden mundial dominante y único. Inconcebible en sus metodologías, en su etiología germina la semilla de un odio ancestral a esta amenaza del sistema global, a la pérdida de sus identidades y toma de decisiones soberanas en todos sus niveles.

Si bien la humanidad avanza inexorablemente hacia la globalización en todos los ámbitos de referencia del desarrollo humano, paradójicamente este fenómeno no alcanza los niveles de una verdadera globalización de los principios e instituciones democráticas, y menos aún, de la universalización de los derechos de los pueblos a sus recursos, su cultura y sus identidades. Muy por el contrario, lo que avanza es la construcción de organizaciones mundiales de carácter represivo, como la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), mientras otras organizaciones mundiales (ONU; UNESCO; FAO; OMS; OIT) están sufriendo una dilución alarmante de sus verdaderos alcances y atribuciones en la gestión internacional del bienestar humano.

## **Desigualdad y crecimiento**

Durante muchos años predominó un discurso de cuño liberal, sostenido teóricamente por la escuela ortodoxa del pensamiento económico según la cual todo crecimiento debería ir acompañado (incluso lo requería), de una desigualdad creciente que aseguraría entre otras cosas, altas tasas de inversión por parte de aquellos pocos cada vez más ricos. Y para alivio de los excluidos al banquete de los privilegiados, estos podrían ser bendecidos por un “derrame” de riqueza de arriba hacia abajo una vez alcanzado cierto nivel de crecimiento. Se la conoció como la “teoría del derrame”.

Esta asociación entre niveles de crecimiento seguidos de desigualdad, ínsita en el desarrollo del capitalismo, es uno de los fundamentos de la teoría ortodoxa.

Paradójicamente, el mismísimo Karl Marx fue uno de los que insistió sobre ello al analizar el proceso que llamó de “acumulación originaria”. No obstante no estaría mal aclarar que este modelo está asociado en la teoría económica, con el nombre del economista ruso-norteamericano Simón Kuznets, quien analizó y describió este proceso ocurrido en las principales economías del norte en una serie de trabajos que, hace más de 50 años, cobraron notoriedad designando a este fenómeno como la “U invertida de Kuznets”. En efecto, esta “U” invertida indicaba el ciclo de desigualdad creciente en la etapa del despegue económico, el cual se moderaba posteriormente. Estudios posteriores fueron desautorizando esta teoría llegándose a afirmar que, según algunas experiencias históricas, no existiría esta asociación necesaria entre crecimiento económico temprano asociado a mayor desigualdad, como así tampoco entre crecimiento maduro y procesos redistributivos. Parecería ser que en algunos casos, estaría influyendo el desarrollo tecnológico desigual que favorecería altas tasas de ganancia en algunos sectores en detrimento de otros. También se han señalado los cambios bruscos en la oferta de trabajo, así como la mayor o menor disponibilidad de tierras o capitales. En otros casos analizados se insistió en la intervención del Estado, tanto por la incidencia de sus gastos como por sus políticas distributivas de modo de agravar o moderar las tendencias “naturales” del mercado (libertad de los mercados).

Un estudio realizado por un equipo de investigadores del Instituto Ravignani de la UBA<sup>6</sup> logró demostrar que, en pleno período del gobierno de Juan M. de Rosas, por ejemplo, un sector pequeño de propietarios porteños (al cual pertenecía el mismísimo “restaurador”) se enriqueció enormemente mientras, al mismo tiempo, no aumentaba la desigualdad. Este trabajo estaría demostrando que, en una época aún temprana del desarrollo capitalista mundial y particularmente de la Argentina, la distribución de la riqueza en el Buenos Aires de Rosas, no difería del de las economías más avanzadas del norte como la de los EEUU de esa época. El reparto del ingreso en la sociedad rosista parece haber sido más equilibrado de lo que se cree producto sobre todo, de los altos niveles salariales que debían pagar necesariamente los empresarios terratenientes de Rosas. Y a pesar de todo este “gasto” en erogaciones salariales, la economía de Buenos Aires creció de una manera sorprendente en este período.

---

6 Gelman, Jorge (2005). “Rosas, estanciero. Gobierno y expansión ganadera”. En *Mundo Agrario*, vol. 5, núm. 10. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

El estudio de este caso del primer tercio del siglo XIX parece replicarse en el siglo XX en otras regiones y en diferentes condiciones políticas, pero siempre en el marco soberano de los Estado-Nación. Populismo; Progresismo; Paternalismo político, etc., son toda una serie de configuraciones semánticas que han intentado explicar estos fenómenos. Pero el interrogante que nos desvela es: ¿Podrían estos modelos económicos de *redistribución con crecimiento* sobrevivir, fuera del paraguas protector de los Estado-Nación?

Parecería ser (apresurando quizás el análisis), que las condiciones y nuevos paradigmas impuestos por la globalización no permitirían su mera existencia. Casi todos los *fundamentals* del sistema capitalista tradicional, tal como los hemos conocido desde su creación, parecen desplomarse como un organismo vivo fuera de su medio natural. ¿Qué está ocurriendo?

En el año 2013 el hit del Festival de Cine Sundance fue una película de bajo costo titulada *Inequality for All* (Desigualdad para todos), en la que Robert Reich, que fuera secretario de Trabajo de Clinton explica cómo la “creciente desigualdad de ingresos y la desaparición de la clase media está causando sufrimiento a muchísimos estadounidenses”<sup>7</sup> En efecto, allí Reich muestra cómo desde mediados de la década de 1940 hasta mediados de la de 1970, hubo una relativa igualdad de ingresos, que coincidió, a su vez, con una riqueza generalizada. No estaría mal recordar que el último período económico donde esta desigualdad fue tan extrema como hasta ahora fue en los días que siguieron al crack bursátil del “viernes negro” de Wall Street en 1929. En estos últimos veinte años la diferencia entre los que más ganan y la clase media creció desmesuradamente. Como advierten algunos analistas estadounidenses, estaría surgiendo una especie de “plutócratas” mundiales como un resultado dramático de esta brecha en los ingresos. Tal es así, que el 1% más rico de los EEUU no puede consumir lo suficiente, por más que trate, para generar los ingresos que podría producir una clase media acaudalada. La clave de una economía sólida es invertir en educación, en el fortalecimiento de los salarios familiares, respetando además a sindicatos fuertes y democráticos y elevando los niveles de formación laboral. Todo este esquema generaría una demanda sostenida de los consumidores, traducida en lo que Reich llama “círculo virtuoso” como ocurre en economías fuertes como la Alemana. En esta nación, los trabajadores muestran un alto nivel

7 Reich, Robert (2015). Desigualdad para todos, video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=x4Ny60lm0GE> (Último acceso: 12/4/2016).

de calificación y educación, los sindicatos están protegidos y las clases medias tienen suficiente dinero y tiempo libre para expandir el consumo. Lo contrario, un “círculo vicioso” con caída de salarios y débil demanda de los consumidores y por ende menor producción, hacen que economías como la estadounidense, sea cada vez más vulnerable e inestable económica y socialmente. En otras palabras la historia del “goteo” que nos han contado no es cierta: los dólares no gravados a los ricos no ingresarán jamás a la corriente de ingresos general.

Muchos nostálgicos del *Baby Boom* norteamericano, recuerdan perfectamente las políticas aplicadas en aquel período expansivo donde la prosperidad estaba generosamente redistribuida: grandes inversiones en educación pública e infraestructura financiada con impuestos progresivos que gravaban fuertemente a las clases más ricas, además de sindicatos fuertes y representativos.

En la Argentina, estos programas tuvieron un gran éxito durante el gobierno peronista de 1945-55 y en el tramo 1973-75 donde se alcanzaron altísimos niveles de producción, consumo y redistribución de la riqueza. Claro está, muchos analistas afirman que en el contexto actual de globalización, estas recetas son impracticables. Una vez más, Robert Reich afirma que no solo son factibles de aplicar, sino que bastaría observar el caso de la Alemania actual donde el salario medio es superior al de los EEUU.

Muchos analistas coinciden con los enfoques y recetas económicas del Banco Mundial que predicen un mundo que avanza hacia una sociedad de clase media global, en el que la pobreza se irá reduciendo paulatinamente disfrutando de mayores niveles de bienestar y ampliación de la ciudadanía. Por supuesto esta visión optimista es una utopía sustentada en un recorte ideologizado de la realidad.

Hasta ahora, asumíamos que la reducción de la pobreza y el “ascenso social” se lograban a partir de una modificación en las estructuras productivas, políticas e impositivas, entre otras variables, que permitan reconfigurar la concentración del poder y del capital, actualmente en pocas manos, fomentando en cambio una redistribución más equitativa. Hasta ahora. Porque el pensamiento económico actual sostiene que estas cuestiones se resuelven a partir de los recursos humanos individuales, de sus niveles de ingreso y de sus capacidades de innovación personales, ignorando la relación entre las desigualdades básicas de la estructura y el modo de producción dominante. Y para nuestra sorpresa, arriesgan que ¡la pobreza es un problema de los pobres y que los ricos no tienen nada que ver con esto!



Un reciente informe del Banco Mundial proponía que el ansiado ascenso a la clase media se produciría automáticamente cuando los trabajadores superen los U\$S 10 de ingreso diario *per cápita*.

Sin embargo, *a contrario sensu* a este optimismo advertimos que la realidad es mucho más pesimista. En la mayoría de los países desarrollados –incluyendo los EEUU y gran parte de Europa– la desigualdad sigue en ascenso de manera creciente en las últimas décadas. Y si bien el mundo observa a la locomotora China y su crecimiento como un fenómeno a imitar, este viene acompañado de una desigualdad social que horroriza.

Latinoamérica pareciera una ínsula en la medida en que, a contramano de esta tendencia, asiste a una reducción gradual de sus niveles de desigualdad, pese a lo cual, aún siguen siendo de proporciones escandalosas.

Quizás llame a engaño saber que los chinos y los británicos tienen mejores salarios que antes, pero esta realidad no se condice con un “ascenso social” en la medida en que los sectores más ricos de ambas naciones captan ingresos de enormes proporciones alejándose cada vez más de los sectores medios y bajos. En términos relativos, la brecha mundial de ingresos se está ampliando cada vez más, y estos sectores medios aunque ganan más que otrora, descienden irreversiblemente en la escala social.

El otro logro señalado por la “cátedra liberal” y el mismo Banco Mundial –la ampliación de ciudadanía y los derechos políticos– tampoco verificaron avances significativos en la medida en que observamos retrocesos alarmantes en casi todas las naciones del planeta. Incluso en los EEUU parecería ser que sus paradigmas democráticos más acendrados estarían tambaleando ante el avance del poder estatal y, sobre todo, el de las grandes y poderosas corporaciones sobre los derechos individuales más elementales.

En Europa esta situación no parece ser mejor: casi todos sus sistemas políticos se encuentran subsumidos por el poder de instituciones transnacionales y muy especialmente, por el poder financiero. Huelga cualquier análisis de estas cuestiones en los países asiáticos de mayor crecimiento. No estaría de más aclarar, una vez más, que los procesos de democratización, redistribución y mejoras sociales no vendrán del crecimiento de una clase media en ascenso, sino de las luchas sociales de los sectores más desposeídos en alianza con los sectores medios (en sus niveles de mayor conciencia política), quienes deberán organizar y resignificar la vida social y económica desde paradigmas que contradigan y

pongan en tela de juicio la actual dinámica redistributiva de concentración de la riqueza y del poder en una ínfima porción de la sociedad humana.

Hoy en día existe evidencia de un nuevo enfoque que desautoriza, de algún modo, las premisas tradicionales: podríamos afirmar que no existe compensación alguna entre equidad e ineficiencia. ¿Y por qué ocurre esto? Si bien es cierto que las economías de mercado requieren de cierta desigualdad para funcionar y que, además, la desigualdad extrema puede generar la destrucción de las economías, también es cierto que una redistribución con mayor peso impositivo sobre los sectores ricos para ayudar a los pobres aumentaría y no disminuiría la tasa de crecimiento de la economía. No se trata en este caso de fantasiosas premisas “progresistas”. Existen pruebas fehacientes del FMI, de que un alto grado de desigualdad es un salvavidas de plomo para el crecimiento, y que una redistribución más equitativa podría ser buena para la economía.

### **El rostro financiero o “El huevo de la serpiente”**

Historiando estos procesos, observamos que el punto de inflexión de la segunda revolución industrial surgió, en los EEUU, de la unificación de su mercado interno gracias al tendido de una fenomenal red ferroviaria y al triunfo de la Unión sobre los estados esclavistas del sur. A partir de esta etapa histórica, EEUU termina desplazando al imperio británico (y a su moneda) en el papel de potencia hegemónica y centro del capitalismo mundial.

Luego de la finalización de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), el dólar estadounidense se convirtió, hasta la fecha, en la moneda fuerte del mundo occidental y en el patrón de cambio de las finanzas internacionales. Destrozadas y cuasi aniquiladas las economías industrializadas de Europa y Japón, EEUU emergerá como la potencia industrial indiscutida del nuevo escenario mundial. En 1944, en la ciudad norteamericana de Bretton Woods, se llevó a cabo la Conferencia Monetaria Internacional cuyo principal objetivo fue el de establecer un nuevo orden económico luego de la devastación del conflicto bélico mundial. EEUU impuso sus condiciones. Un nuevo sistema económico, esta vez basado en la moneda estadounidense como moneda internacional, nació cuando aún los cadáveres yacían bajo los escombros de las ciudades europeas. EEUU asumía el compromiso de canjear sus dólares en el extranjero por el oro

de sus reservas, a razón de U\$S 35 por cada onza de oro de su Reserva Federal. Acto seguido y basados en esa relación, cada nación fijó el tipo de cambio de sus monedas nacionales.

Como sabemos, el tipo de cambio fijo determina la existencia de una política monetaria pasiva. Es decir, los países del mundo se obligaban a crecer y a ahorrar a través del saldo positivo de la cuenta corriente de su balanza de pagos. En el caso que un país tuviera un exceso de emisión monetaria por un temporario déficit fiscal, debería necesariamente recurrir al FMI quien con cláusula de condicionalidad, escalonamiento y control sobre las cuentas de la nación caída en “desgracia”, terminaba normalizando la situación del país en “desequilibrio” ajustando así sus cuentas fiscales y financieras.

Esta saga pergeñada en Bretton Woods imaginaba un superávit de las cuentas corrientes exigibles a todos los países del mundo (¿obediencia debida?) ¡Excepto para los EEUU!, y determinaba asimismo un recíproco déficit para esta nación, la cual consecuentemente y con paulatino desahorro, fue perdiendo sus reservas de oro.

Las posesiones en dólares de los bancos centrales del mundo superaban el stock de oro de los estadounidenses y se insinuaba con gran preocupación hacia mediados de 1960, que los EEUU no estarían en condiciones de garantizar el respaldo en oro de la masa circulante de dólares en los mercados mundiales.

Muy por el contrario, los sectores dominantes de las naciones centrales de occidente al compás de los cantos apologistas a la “nueva frontera,” insistían que el mundo poseía recursos excedentarios para sostener las nuevas utopías: la “sociedad opulenta”; la carrera espacial; la cruzada por la libertad y la democracia en el sudoeste asiático. Se les escapaba un detalle crucial: EEUU también tenía una balanza de pagos que requería, obviamente, mantener un cierto equilibrio en sus cuentas. Pero esta variable fue soslayada con negligencia no exenta de impudicia. Consecuentemente, el 15 de agosto de 1971, y luego de experimentar muchos proyectos fallidos, EEUU decidió cerrar definitivamente la “ventanilla del oro” incumpliendo sus compromisos y la garantía asumida en Bretton Woods. En otras palabras: el dólar perdió su convertibilidad y al mismo tiempo, las monedas del mundo se obligaron a ser revaluadas respecto del dólar americano. La consecuencia inmediata y nefasta para la economía mundial fue la incentivación de la inflación en los mercados. La política monetaria de los EEUU contribuyó por su efecto directo sobre los precios y sobre la oferta monetaria, al naufragio del

sistema de tipos de cambio fijos, al colocar a los bancos centrales extranjeros en la alternativa de hierro de escoger entre estos o la inflación importada. En otras palabras, la política fiscal estadounidense, que hizo necesaria esta devaluación del dólar, también ayudó a impulsar la inflación fuera de sus fronteras, al proporcionar mayores incentivos a los flujos de capital especulativos que abandonaban este patrón monetario.

Esta eclosión en las transacciones bursátiles determinó la aparición de tipos de cambio fluctuantes y el desarrollo consecuente de políticas monetarias activas por parte de las naciones del mundo.

No obstante, el dólar continuó su existencia como moneda dominante y los EEUU persistieron, sin empachos, en su dispendio de desahorro externo acentuando aún más en los últimos años el saldo negativo de la cuenta corriente de su balanza de pagos. Y esta debilidad del dólar, recíprocamente, determinaba la sobre valoración de las monedas de aquellos países que ahorraban con políticas económicas austeras y productivas.

A partir de la década de 1980 el mundo debió soportar otro revival de Bretton Woods. EEUU entrampó a todas aquellas naciones que, en su necesidad de crecimiento, debían adquirir activos en dólares para evitar la apreciación de sus monedas y la deflación de sus economías. Bajo este nuevo sistema, los EEUU tomaban crédito a corto plazo para, posteriormente, gastar o financiar directamente lo gastado.

Los gurúes americanos se hicieron escuchar. Milton Friedman por ejemplo, subestimaba el severo desequilibrio fiscal y externo de los EEUU, y el mismísimo presidente del Banco Central americano afirmaba que el dólar podría caer y el rendimiento de los bonos de largo plazo podría subir, pero los EEUU, según su visión, son lo suficientemente flexibles para adaptarse sin sufrir ningún embate de los mercados.

¿Y cuál era la verdad de este “estropicio” no consensuado? Los EEUU se han despreocupado por su déficit fiscal externo crónico y profundo en la medida en que, se supone, su financiamiento estaría asegurado por el “encaje en dólares” de los bancos centrales del mundo, de las empresas y de los particulares.

Esta debilidad del dólar se tradujo en excelentes beneficios para las empresas norteamericanas, con sus inversiones *off shore*, de las que obtenían pingües ganancias en países que revaluaban forzosamente sus monedas. Países con monedas revaluadas y simultáneas alzas de las tasas de interés son una opor-

tunidad magnífica para la realización de fuertes utilidades por simple arbitraje de intereses.

El ex secretario del tesoro americano, John Snow, en un esfuerzo retórico intentó aclarar esta interpretación del “dólar fuerte”, expresando con cierto cinismo que “es fuerte por la confianza que inspira en el público y la dificultad para falsificarlo. No tiene nada que ver con el valor respecto de otras divisas”.<sup>8</sup>

Pero, ¿a qué “juega” EEUU? Sin dudas, está seguro que las monedas del mundo tarde o temprano deberán revaluarse, financiando el dispendio y el desequilibrio económico-financiero estadounidense. Pero, al mismo tiempo, está convencido que dicha revaluación y el aumento de las tasas de intereses, se exteriorizará en recesión en cada una de las naciones. Como corolario y para evitar ello, estos países deberán comprar dólares, aún debilitados, por su impactante creación!

Hablemos sin tapujos: el dólar es “fuerte”, por su casi obligada tenencia. No lo es, ciertamente, por su respaldo, ni por su valor intrínseco. Es fuerte porque así lo constituyen las reglas de juego establecidas, contrarias a todo axioma económico racional; pergeñadas sin consultar ni preocuparse por el destino e intereses del resto de la humanidad. ¿Podrán cambiarse estas reglas de juego así establecidas? ¿Es posible otro escenario? ¿Cuál es el límite de este sistema? Algunas comprobaciones empíricas:

Desde el 1° de enero al 31 de diciembre de 2008, la Reserva Federal emitió U\$S 1335 billones de dólares (con respaldo de U. S. *Treasury Bonds*), ¡creados de la “nada”! Con semejante disparate financiero (150,29%), ¿cómo puede comprenderse que los países, personas o empresas sigan manteniendo buena parte de sus reservas en la moneda estadounidense adquiriendo esta moneda? Los EEUU llevan acumulados un endeudamiento fenomenal como resultado de su crónico déficit de cuenta corriente de su balanza de pagos, razón por la cual siguen empujando al mundo a inundarse en dólares. Resulta paradójico aunque no ingenuo, comprobar cómo la élite Argentina y gran parte de su *establishment* agitan con vehemencia “principios ortodoxos sagrados”, clamando a viva voz (exigiendo) el logro a cualquier precio de superávits fiscales estatales.

Hoy por hoy la búsqueda de otra alternativa transaccional y de reserva a la compra de dólares es de muy difícil concreción, pues todas las monedas del mundo no estarían en condiciones de cubrir la masa de dólares existentes, los

---

8 Snow, John (10 de marzo, 2005). “EEUU pidió a la Argentina que continúe con las reformas”. En *La Nación*. Sección Economía, Buenos Aires.

cuales, dicho sea de paso, sigue en franco aumento. Este fenómeno se vio potenciado luego de la crisis mundial del 2008, cuando estalló la burbuja financiera americana trasladando sus efectos sobre el resto de las naciones centrales. A partir de ese momento, se hizo patente la volatilidad de los mercados mundiales y la desvalorización generalizada de sus monedas, con una tendencia a la revaluación paralela del dólar.

Las naciones cuyas monedas fueron revaluadas (euros) necesitaron imperiosamente comprar más dólares a los efectos de lograr una mayor competitividad o caer en recesión, fantasma tan temido por las naciones industrializadas.

### **El “fantasma” de la inflación y el “destino manifiesto”**

Como sabemos, la posibilidad de obtener un flujo de recursos reales emitiendo billetes se conoce como “señoreaje”. Esta oferta de dinero en un mercado sin su contrapartida en bienes reales genera inflación y esta a su vez, una pérdida en el valor del dinero. El cobro del llamado “impuesto inflacionario” sería una herramienta de recaudación de una economía con estas características. Desde julio del 2008 a julio del 2009 por ejemplo, la reserva federal de los EEUU expandió su base monetaria en cerca de U\$S 1176 millones, es decir, ¡un 129,88% de aumento! Y con un déficit presupuestario (sí, ellos tienen déficits) del 12,90% de su PBI además de un endeudamiento fiscal colosal aprobado por el Congreso.

Ahora bien, con semejante expansión monetaria, los EEUU deberían estar en los umbrales de un colapso sufriendo, además, la corrosión de un impuesto inflacionario inevitable. Sin embargo, ¡no registra inflación! ¿Cómo es posible esto? ¿Cuáles son los mecanismos que puedan explicar este fenómeno?

Como hemos explicado, los EEUU tienen el privilegio de emitir una moneda que es heredera del otrora patrón oro británico y a su vez, la moneda que rige los arbitrajes internacionales como símbolo predominante.

El financiamiento del desequilibrio financiero estadounidense está siendo realizado por todos los países del mundo (mal que les pese), quienes se ven obligados a aumentar sus encajes deseados en dólares. Y como consecuencia de este mecanismo, pese al colosal déficit de su cuenta corriente, los EEUU han transferido inflación al resto de las naciones por la abundancia de dólares que emite su Reserva Federal, “obligando” a comprar esta moneda a los bancos centrales

de cada país. Este financiamiento, a su vez, lo está logrando a través de masivas colocaciones de bonos del tesoro que el mundo adquiere presuroso en busca de un “refugio seguro”.

La sensación morbosa de un mundo atrapado en un corsé de hierro, ahogando el esfuerzo de miles de vidas (¿náufragos?) y los sueños y destinos colectivos de gran parte de la humanidad, pareciera hoy en día inevitable.

¿Asistimos acaso a una crisis del capitalismo global? Para la ortodoxia económica se trataría simplemente de un “mal uso” de las recetas o mecanismos genuinos del desarrollo del sistema capitalista. El ahorro, la inversión, el equilibrio fiscal o un gasto público bajo alcanzarían en principio para garantizar que “rebote el vaso” de la riqueza hacia los que menos tienen. Para estos, la especulación, los desequilibrios fiscales y el dispendio del gasto público no es capitalismo. Serían “desviaciones” de sus textos sagrados. Pero, ¿es así? ¿Existen otras “recetas”; otras configuraciones económicas que nos permitan abrigar una esperanza?

## **El capitalismo poscrisis**

Muchos analistas se preguntan actualmente si los EEUU y Europa están padeciendo algo más que las secuelas de una gran crisis financiera. Acaso, ¿estarían estancados en una especie de desequilibrio inusualmente prolongado? Economías que padecen un crecimiento lento y frustrante, luego de un período donde la norma era el consumo desenfrenado y el endeudamiento indiscriminado, parecen interrogarse respecto a un futuro inquietante.

Hay consenso entre los principales analistas financieros respecto a una recuperación lenta del crecimiento de occidente luego del derrumbe de sus economías. En efecto, estas economías otrora pujantes experimentarían a largo plazo un crecimiento de inusitada lentitud acompañada de un desempleo elevado para sus estándares históricos. Señalamos un cuadro bastante sombrío que algunos economistas dan en llamar “la nueva normalidad” y que, de algún modo, se expresaría en un “estancamiento secular”, tal como lo hiciera conocer Larry Summers, el reconocido economista de la Universidad de Harvard, en sus promocionados análisis económicos.<sup>9</sup> A propósito, y recogiendo las opiniones de

---

9 Summers, Larry (24 de agosto, 2014). “El debate más candente de la economía global: ¿llega el estancamiento secular?”. En *La Nación*. Sección Economía, Buenos Aires.

un amplio y diverso abanico de prestigiosos analistas de diferentes escuelas de pensamiento, como el mismo Summers, Paul Krugman y otros, se establecieron algunos denominadores comunes que darían cuenta de esta nueva situación:

1. *Rémoras estructurales* expresadas en poblaciones que envejecen, infraestructuras deficientes, pesadas deudas soberanas, crecimiento lento de la productividad y creciente desigualdad social.

2. *Demanda mundial distribuida deficientemente*, donde los consumidores canalizan sus ingresos en pagar deudas y no en gastarlos.

3. *Un mercado laboral “esclerótico”* ocasionado por una desocupación persistente que erosiona el capital del conocimiento, amenazando con la pérdida de una generación de jóvenes desocupados.

### **¿Final de ciclo o mutación sistémica?**

Un dato alarmante expresa que medidas ortodoxas como el estímulo de los bancos centrales, podrían resultar poco efectivas para alentar al mismo tiempo, un fuerte crecimiento que haga sostenible la creación de empleo, estabilidad de los precios y solvencia financiera. Ya nada es como antes y este capitalismo global pareciera poder tragarse (literalmente) todas las fórmulas exitosas de antaño.

En este contexto tan sombrío imputado por algunos como demasiado apocalíptico, sería muy atinado pensar en políticas alternativas. Iniciativas, por ejemplo, que favorezcan el crecimiento formuladas desde análisis contrasistémicos y desde “el pie”, es decir, dictados por la praxis y por un pensamiento innovador divorciado de la dinámica del pensamiento dominante, (que por otra parte nos llevó a esta encerrona). Podríamos intentar redireccionar la inversión hacia la educación (apostar al conocimiento), infraestructura (priorizando la vivienda), y en salud. La precarización institucional de muchos de los países del área capitalista catalizó disfuncionalidades políticas que obstaculizaron muchas de estas decisiones en pro del crecimiento económico. Seguramente deberían ser sustentadas y acompañadas por replanteos económicos e institucionales en el interior de los marcos soberanos de las naciones. Pero si un error no deberían cometer las economías capitalistas de occidente es la de subestimar esta crisis. No se trata seguramente del colapso del capitalismo, pero tampoco de un ciclo más del sistema. El fenómeno del capital globalizado, su capacidad para com-



primir el tiempo y el espacio fragmentando sociedades, culturas y subjetividades provocando el reflejo defensivo de muchos estados soberanos, amenazan sus legítimos derechos a existir y a tomar decisiones que les pertenecen históricamente, motivando la tarea imprescindible de pergeñar un análisis innovador para un fenómeno que nos excede por su magnitud e inédita existencia contemporánea. ¿Estamos a las puertas de una nueva revolución industrial, o simplemente asistimos al final de un ciclo?

Actualmente, la economía mundial se encuentra inmersa en un acelerado proceso de cambio que va a afectar seguramente en el futuro, tanto el nivel de vida de los pueblos, como la dinámica geopolítica mundial. La historia nos muestra claramente que estos cambios podrían ser masivos, por ejemplo, con la desaparición de civilizaciones y la emergencia de nuevas potencias hegemónicas. Estos cambios, no obstante, no suelen ser bruscos. Se presentan de forma gradual e imprevisible. Si intentamos un análisis apoyándonos en estadísticas y datos factuales a lo largo de la historia de la economía mundial, podríamos conjeturar, por ejemplo, que esta se mantuvo prácticamente estancada durante los primeros quince siglos de nuestra era. Veamos esta secuencia histórica:

a. Durante los primeros quince siglos de nuestra era la economía mundial se mantuvo prácticamente estancada con un ínfimo crecimiento tanto del PBI mundial como del ingreso por habitante. Durante este período, los países asiáticos dominaron la economía mundial (representaba alrededor del 70% del PBI del mundo), mientras que la participación de Europa oscilaba entre el 9% y el 18%.

b. Esta situación comenzó a cambiar en forma gradual a partir del Renacimiento, acentuándose luego de la Revolución Industrial a fines del s. XVIII, cuando la tasa de crecimiento del ingreso por habitante se elevó considerablemente permitiendo mejoras en los niveles de vida de la población mundial.

c. Naturalmente, esta aceleración del crecimiento no se verificó de igual forma en todos los países o regiones. Desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la aceleración del crecimiento se concentró sobre todo en Europa, EEUU, Canadá, Australia y la Argentina... sí, la Argentina. En China e India, mientras tanto, caía el ingreso por habitante. La participación de Asia en el PBI mundial se redujo a solo el 28%, mientras que el de Europa crecía un 34% y los EEUU se transformaban gradualmente, en la primera potencia mundial.

d. Esta aceleración del crecimiento estuvo asociada a mejoras en la productividad, mayores tasas de inversión y crecimiento del empleo, además del crecimiento demográfico.

e. En las últimas décadas la participación de los países asiáticos en el PBI mundial pasó del 19% al 44%, mientras que la de Europa se redujo del 26% al 17% y la de los EEUU del 27% al 19%. Esta vez, a diferencia de las décadas anteriores, la tasa de crecimiento de los países emergentes duplicó al de los países desarrollados, registrándose una transformación total de la estructura económica mundial.

f. Los índices macroeconómicos actuales parecen confirmar esta tendencia en el futuro cercano, aunque con una marcada desaceleración de la tasa global de crecimiento así como nuevos cambios en su composición.

### **La tesis “estancacionista” o el fin de la tercera Revolución Industrial**

Todos de algún modo, hemos “naturalizado” el uso (y abuso) de Facebook, Twitter, *smartphones*, *tablets*, “la nube” de internet, y aquello que aparece y sigue apareciendo en el horizonte tecnológico contemporáneo. Asumimos que no podríamos vivir sin estos “chiches” tecnológicos. Sin embargo, en términos de su aporte a la productividad del trabajo y el crecimiento de las economías en el muy largo plazo, estas innovaciones de la llamada “tercera Revolución Industrial” son apenas anécdotas curiosas frente al impacto que causaron en la historia económica, los inventos surgidos durante las dos primeras revoluciones. Y lo peor de todo... ¡sus efectos ya se agotaron aún antes de alcanzar todas sus posibilidades de desarrollo!

Al respecto, existe una tesis muy provocadora del Dr. Robert Gordon, profesor de la Universidad de Northwestern según la cual el capitalismo de los EEUU estaría ingresando en una fase de estancamiento, similar al que vivió el mundo medieval en los 500 años anteriores a 1750, en los que el crecimiento económico fue prácticamente nulo. “El producto per cápita comenzó gradualmente a elevarse después de 1750, alcanzó su mayor tasa de crecimiento a mediados del s. XX y se ha desacelerado desde entonces. Y está en camino de desacelerarse aún más”, afirma este autor.<sup>10</sup>

10 Gordon, Robert (2012). *Is U.S. Economic Growth Over? Faltering Innovation Confronts the Six Headwinds*. Disponible en: <http://www.nber.org/papers/w18315> (Último acceso: 14/03/2016).

La primera Revolución Industrial (RI1) entre 1750 y 1830 creó la máquina de vapor, el hilado de algodón y los ferrocarriles entre sus grandes avances. La segunda (RI2) fue indudablemente la más importante con sus tres inventos, la electricidad, el motor de combustión interna, el agua corriente y los sistemas sanitarios producidos en el breve lapso que va de 1870 a 1900. Gordon, discípulo del premio nobel de economía Robert Solow, recuerda que estas grandes innovaciones requirieron tan solo cerca de cien años, impactando decisivamente en la economía. En los EEUU durante las dos décadas entre 1950 y 1970 los beneficios de la RI2 aún seguían transformando la economía de esta nación. Luego de 1970 el crecimiento de la productividad sufrió una fuerte reducción en la medida en que las principales ideas ya habían sido implementadas. A partir de la década de 1960 comienza gradualmente lo que algunos dan en llamar la “economía digital”, llamada también capitalismo informacional. Es decir, la revolución informática de las computadoras e internet que aquí denominamos como la tercera Revolución Industrial (RI3) que alcanzó su clímax a fines de la década de 1990 con la recordada burbuja “puntocom”. Las computadoras se hicieron cargo de las tareas repetitivas y rutinarias en las décadas de 1970 y 1980. Ingresados al s. XXI observamos que la mayoría de los inventos se focalizan en crear aparatos más inteligentes y pequeños (cada vez más pequeños), de comunicación y entretenimiento, pero que básicamente no han alterado la productividad del trabajo ni los estándares de vida como si lo habían hecho la luz eléctrica o el automóvil.

Asimismo, la presencia masiva de internet, la web y el comercio electrónico, logró que la economía comenzara a recuperarse luego de 1996, llegando a tasas de incremento productivo cercano al 2,5% anual, aún más rápido que entre 1891-1972. No obstante, en los últimos años la productividad del trabajo volvió a derrumbarse a tasas similares a las del período 1972-1996 (1,33%) y entre 2010 y 2012, este crecimiento aún fue menor (0,5%), lo que lleva a afirmar al Dr. Gordon que “el impacto de la RI3 sobre la productividad se evaporó tras solo ocho años, comparado con los 81 años (1891-1972) que duró la RI2”.<sup>11</sup>

La tesis “estancionista” de Gordon se apoya también en el análisis de muchos de los fenómenos que trajeron un fuerte aumento de la productividad y que tienen efecto “de una sola vez”. Ahora bien, ¿cuáles son esos fenómenos que han perdido su carácter de impulsores de la productividad y que hoy ya no pesan?:

---

11 Gordon, Robert (2012). Óp. cit.

1. La tasa anual de mejora en la expectativa de vida en la primera mitad del s. XX fue tres veces más rápida que en la segunda mitad.

2. La velocidad del transporte aumentó hasta llegar a su máximo en 1958 con el Boeing 707 (825km/h).

3. La introducción del agua corriente y los sistemas sanitarios en los hogares que contribuyeron a la liberación de la mujer.

4. Un invento que parece pueril como el mosquitero, que impiden la propagación de enfermedades por medio de mosquitos u otros vectores, etc.

Queda claro que las innovaciones no tienen hoy el mismo potencial de crecimiento en el futuro como las tuvieron en el pasado. A todos estos antecedentes negativos, se sumarían otras amenazas contra el crecimiento de la productividad en los años venideros: lo que denominamos la “reversión del dividendo demográfico” (envejecimiento poblacional); el deterioro en los niveles de la educación; el crecimiento exponencial de la inequidad y el empeoramiento de las condiciones medioambientales. Concluimos entonces, (siguiendo esta teoría) que en lo que resta de este siglo ¡la productividad de los EEUU caerá a tasas cercanas a las de la Edad Media!

No existe evidencia que hacer más ricos a los ricos enriquezca a una nación; en cambio sí existe evidencia –comprobable empíricamente–, de los beneficios de hacer menos pobres a los pobres. En esta cuestión, los gurúes del capitalismo se horrorizarían ante la inquietante “pérdida de los incentivos” empresariales para crecer. Pero, ¿son estos, la única variable del crecimiento económico? ¿Y qué pasa entonces con el sentido de la oportunidad? Sabemos que una desigualdad extrema le quita a muchísima gente la oportunidad de aprovechar todo su potencial y creatividad laboral. Sabemos también que la desigualdad extrema significa un desperdicio intolerable de recursos humanos. Y si bien una política de subsidios estatales, que apunte a achicar esta brecha social podría desalentar el esfuerzo laboral, en el mediano-largo plazo significaría una mayor productividad al permitir a los sectores más vulnerables hacer uso de todas sus capacidades. ¿Un nuevo enfoque? Quizás sí. Pero resulta que ser “amables” con los más ricos e inescrupulosos con los pobres no resulta ser a todas luces la clave del crecimiento económico. Muy por el contrario, esforzarnos por lograr una economía más justa también la hará más rica. Deberíamos soñar quizás, como afirmara Paul Krugman<sup>12</sup>, con el

---

12 Krugman, Paul (2006). *Economía Internacional. Teoría y Política*. Madrid: Pearson educación S.A.

final del “derrame” de riqueza de arriba hacia abajo, y darle acogida a una riqueza de abajo hacia arriba.

Siguiendo a este autor (premio Nobel de economía 2008), comprobamos con alarma, que la parte de los trabajadores en el reparto de la riqueza está claramente retrocediendo como parte de un fenómeno que es global (¿paradigmas de la globalización?).

### **La revolución tecno-científica o “Revolución del Conocimiento”**

Resulta evidente que asistimos a un cambio que revoluciona nuestras realidades y de algún modo, rediseñan nuestro futuro. Lo que denominamos “tecnociencias” adquiere hoy un rol histórico crucial similar al que en la Edad Media correspondía a la posesión de la tierra y en el mundo moderno al capital. Nos referimos a la sociedad posindustrial de la que comenzará a hablar Zbigniew Brzezinski, Daniel Bell o incluso Alvin Tofler en la *tercera ola*, es decir, la llamada sociedad digital en la terminología de los años 1990.

Tal como lo planteara Bacon en los inicios de la Modernidad, “el conocimiento es poder” y su posesión (técnica) es la base para todo desarrollo. A su vez, en su obra *El advenimiento de la sociedad posindustrial* (1973), el estadounidense Daniel Bell nos habla de las cinco dimensiones que abarca esta sociedad<sup>13</sup>: 1. la creación de una economía de servicio; 2. el predominio de una clase profesional y técnica; 3. la prioridad del conocimiento técnico como fuente de innovación y de decisión política en la sociedad y; 5. la creación de una nueva tecnología intelectual.

Con el tiempo advirtió sobre sus alcances y consecuencias en su obra *Las contradicciones culturales del capitalismo*<sup>14</sup>, precaviéndonos sobre los peligros de la “nueva clase tecno-burocrática” que se estaba gestando y que difería de los valores e intereses del capitalismo tradicional. Asimismo, también le preocupaba “la influencia del hedonismo, que se ha convertido en el valor preponderante de nuestra sociedad” y observaba, premonitoriamente cómo la lógica implacable e individualista de la economía de mercado comenzaba a erosionar la idea de “lo común”, en una angustiante contrapartida ética con el viejo concepto aristotélico de la oikanía.

13 Bell, Daniel (2006). *El advenimiento de la sociedad postindustrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza Editorial.

14 Bell, Daniel (2006). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza editorial.

## Los “efectos colaterales” de la innovación tecnológica

En los comienzos de la Revolución Industrial los trabajadores textiles de Leeds protestaban airadamente contra el uso creciente de máquinas “cardadoras” que quitaban trabajo a los obreros especializados. El movimiento “Luddista” fue una expresión de esas protestas. Los fundadores de la economía liberal afirmaban que a la larga, la mecanización traería un aumento generalizado del nivel de vida de los británicos. Lejos de cumplirse estos vaticinios, la mayoría de estos trabajadores en la primera fase de la RI1 fueron claramente perjudicados e incluso, aquellos que habían adquirido habilidades diferenciales especializándose y elevando su calificación laboral, perdían en breve estas ventajas comparativas ante el avance constante de las innovaciones tecnológicas. ¿Estamos viviendo un fenómeno similar?

Si este es el panorama actual, ¿cuál es la respuesta de los trabajadores? ¿Ser parte de un sistema que no los necesita? Hasta hace poco, existía un consuelo sobre los efectos de la tecnología en los trabajadores: si bien la mayoría no participaba de los beneficios de las ganancias que era cooptada por una minoría de la fuerza laboral, se esperaba que el avance de la tecnología moderna incrementaría la demanda de trabajadores de alto grado de formación, reduciendo la de trabajadores con menor calificación. La llave del éxito era entonces apostar a la educación. A mayor educación, mayores posibilidades de aumentar la participación en la torta de ganancias y ergo, ascender en la escala social. Pero este nuevo “paradigma contemporáneo” no alcanzaba a explicarnos por qué una pequeña minoría, el 1%, (no siempre con mejores calificaciones), se apropiaba impunemente de la renta máxima.

Los efectos de la tecnología en la fuerza laboral son hoy mucho más siniestros. Los trabajadores con mayor calificación laboral, tienen las mismas posibilidades que los menos educados de verse desplazados y devaluados del sistema. Paradójicamente, insistir en aumentar los niveles de educación, parecería traer más dificultades que soluciones. ¿Cómo es esto?

Hasta el año 2000 aproximadamente, la proporción en la distribución del ingreso entre el trabajo y el capital (salario y ganancia) se había mantenido relativamente estable en cuanto a sus niveles diferenciales “esperables” en el marco de la apropiación de la plusvalía del sistema capitalista. Luego de ese año, la parte de la torta correspondiente a los trabajadores claramente ha disminuido en

un fenómeno que se creía estadounidense pero que, según un informe reciente de la ONU, estaría replicándose en muchos otros países que se esfuerzan por incorporar nuevas tecnologías, ¡Como si estas se estuvieran volviendo en contra de los trabajadores!

En efecto, algunos de los “efectos colaterales” de estas innovaciones podrían ser muy repentinos. Por ejemplo un informe reciente del Mc Kinsey Global<sup>15</sup> advierte sobre lo que da en denominar las doce más importantes “tecnologías disruptivas” en la medida en que descalabran el mercado y los acuerdos laborales existentes. Incluso (¡atención!), algunas de las víctimas de estas disrupciones serían trabajadores hoy considerados como altamente calificados. Estos trabajadores invirtieron tiempo y dinero en adquirir esas habilidades. Este informe agrega incluso, que asistiremos a una época de creciente “automatización del trabajo intelectual” donde, por ejemplo, el software hará cosas que antes requerían el imprescindible aporte de un graduado universitario.

Asimismo, la robótica podría llegar a reducir aún más el empleo en la industria manufacturera, llegando incluso, a reemplazar a algunos especialistas médicos. Nos preguntamos entonces, si los trabajadores de la globalización deberían seguir adquiriendo nuevas destrezas. Estos hombres se plantean las mismas preguntas que los obreros de Leeds en 1786: ¿Quién mantendrá a nuestras familias mientras nosotros nos esforzamos en aprender un nuevo trabajo? Más aún: ¿Qué ocurrirá si este nuevo trabajo, a su vez, se desvaloriza por el nuevo avance tecnológico y vuelve obsoleta mis nuevas habilidades?

Acaso ¿la educación no es más la respuesta a este aumento descarado de la desigualdad? ¿Acaso, alguna vez lo fue?

La respuesta no vamos a hallarla seguramente dentro de los márgenes del sistema, sino en la creación de nuevos paradigmas económicos, políticos y comunitarios.

La revolución de internet tiene un rol geopolítico extraordinario modificando incluso la estructura actual del poder mundial al trasladar el centro de gravedad del sistema capitalista de los países centrales a los emergentes; de EEUU a China e Indonesia, a tal punto que hoy las 2/3 partes de los usuarios se encuentran en el mundo emergente, no en el avanzado. En la revolución de internet la conectividad ha mutado en hiperconectividad, y el sistema se ha vuelto superintensivo. Los recursos son ahora procesados en forma industrial en una platafor-

---

15 Mac Kinsey Global (30 de setiembre, 2014). “Tecnologías disruptivas”. En *El Mundo*. Madrid, España.

ma global de internet. El costo de acceso prácticamente ha desaparecido en la *cloud computing*. Los protagonistas son ahora las empresas, sobre todo las nuevas (*star ups*) y en ellas, el capital ha dejado de ser una condición para emprender. Ahora, la economía de escala domina el nuevo escenario económico maximizando las ganancias y recortando costos. En este nuevo escenario, la caída de la tasa de ganancia obliga a una búsqueda insaciable de innovaciones que se multiplican exponencialmente en esta dinámica de supervivencia del sistema. El punto de inflexión de la segunda Revolución Industrial surgió, como dijimos, en los EEUU a partir de la unificación de su mercado interno merced a los ferrocarriles y al triunfo de la unión sobre los estados del sur. Hoy el punto de inflexión está ocasionado por la caída fenomenal de la banca Lehman Brothers en Wall Street en el 2008. La reconfiguración del *status* económico actual potenciado por estas innovaciones, nos coloca en los umbrales de una nueva etapa en la historia de la humanidad: El Capital, como dijimos, ya no es el factor dominante de acumulación capitalista, con el trabajo permaneciendo aún, como variable subordinada pero necesaria; según algunos analistas, hoy su lugar lo ocupa un nuevo protagonista: el conocimiento. Pero ¿qué es lo que se viene ahora? Lo que se viene es una civilización diferente, cimentada en otros paradigmas y condiciones necesarias para su supervivencia, donde lo central no será quizás su funcionamiento sino sus fundamentos.

Según el estadounidense Chris Anderson, autor del *best seller La economía Long Tail* a propósito de una innovación, las impresoras en tres dimensiones o 3D, estaríamos a las puertas de una nueva revolución industrial, una especie de transición del consumo masivo del siglo XX a la personalización de masas del siglo XXI. Hoy, afirma este autor, cualquier persona con una PC conectada a internet y acceso a una tarjeta de crédito podría convertirse en fabricante utilizando estas impresoras a un costo más bajo que una producción artesanal, (no necesitan de mano de obra barata para ser viables). Anderson lo llama la “democratización industrial” donde la reducción de barreras a la entrada es una fuente genuina de innovación, arriesgando que esta transformación que recién comienza, será aún mayor que la del mundo digital.

Asistimos entonces a un escenario donde, globalización mediante, estas innovaciones tienen el sesgo de una “Revolución Bifronte”: la industria estadounidense crece ¡pero no crea empleo!... y para colmo, en el mediano largo plazo tiende a disminuirlo cada vez más. Detrás de esta expansión sin creación de



empleo, hay un fenomenal aumento de la productividad: los costos industriales por unidad de producto, por ejemplo, han caído 11% en los últimos 10 años y la fuerza de trabajo se redujo en esta etapa en unos 6 millones. En tal sentido, al acelerarse el cambio tecnológico, aumenta la productividad elevándose la intensidad del capital inyectado (composición orgánica) perdiendo al mismo tiempo relevancia (paradójicamente) la fuerza de trabajo. Y no solamente se reduce la fuerza de trabajo, sino que aumenta su carácter indirecto, (tercerización) y su coeficiente intelectual. Otra paradoja: en EEUU los sectores tecnológicamente más avanzados (Apple), aumentan extraordinariamente sus ventas, pero ven caer sistemáticamente su tasa de ganancia. Y en la lógica interna de estos sistemas, la salida pasa por la búsqueda desesperada de un nuevo ciclo de innovaciones que permitan acceder a “super ganancias” a partir del monopolio (temporario) del nuevo “juguete tecnológico”. Pero... prestemos atención. En estos ciclos de innovaciones tecnológicas, las horas de trabajo por unidad de producto cayeron un 30% en los últimos 10 años y quizás configure el futuro del sistema mundial en términos industriales. Hoy EEUU es, quizás, “el espejo maldito” en el que se refleja Europa. Se acelera la innovación, se abrevia el ciclo del producto (dura menos), y se intensifica la competencia adquiriendo ribetes salvajes.

En el campo social y laboral este esquema genera lo que algunos analistas mencionan eufemísticamente como los “daños colaterales” del crecimiento. Como en una guerra, el capital globalizado se expande en la búsqueda de nuevos negocios y mercados “supranacionales”. Y como un artefacto bélico, consigue el objetivo (maximizar las ganancias) aunque con ello genere daños no deseados ni planificados. Para algunos gurús solo serán “daños necesarios” e inevitables del crecimiento.

En China, por ejemplo, el eje del sistema emergente, la convergencia estructural, (aumento de la productividad por encima de los niveles norteamericanos) que caracterizó la economía mundial de los últimos 30 años estaría por culminar, viéndose obligada a reconvertirse en un proceso intenso de innovación. Su punto de referencia ya no sería alcanzar los niveles de productividad estadounidenses sino espejarse en la creatividad de Silicón Valley.

La clave del crecimiento chino es, además de las inversiones directas de las transnacionales, (que desató un proceso exponencial de productividad extraordinario) la integración de su economía en forma verticalizada a las cadenas globales de producción responsables de las 2/3 partes del comercio internacional. Hoy

está abocada a un profundo proceso innovador que incluye una drástica reforma de su sistema financiero logrando una mayor intensidad de conocimiento por unidad de producto, donde el impulso fundamental no es hoy el capital sino lo que se da en llamar la “inteligencia colectiva” (intensidad del conocimiento a escala global). Resulta llamativo que en el Tercer Plenario del 18° Comité Central del P.C. Chino, se resolviera convertir a Shanghái en una nueva Hong Kong que atraiga como un imán los flujos de capital y de conocimiento del mundo avanzado.

### **¿Capitalismo “bueno” o capitalismo “malo”?**

Pablo Rieznik afirmaba que el modo de producir de los hombres debía ser considerado especialmente como una totalidad integrada por dos factores básicos: sus fuerzas productivas y su capacidad de transformar la naturaleza y además, vínculos sociales específicos que permitirían esa capacidad de transformar la naturaleza.

Estas relaciones sociales de producción fomentaban en principio esas capacidades de transformación de la naturaleza. Su desarrollo, en otro contexto, y como su propio resultado terminaban finalmente obstaculizando el progreso y evolución de esas capacidades de lo que hoy denominamos fuerzas productivas.

No intentamos aquí hacer referencia a los postulados de una ley histórica general, como generalmente sostiene el materialismo histórico, sino y muy en particular, a la contradicción básica del capitalismo (hoy más que nunca) determinada por el conflicto irresuelto entre el carácter “social” de la producción, y el carácter “privado” de la apropiación de esa producción. Referimos a un sistema productivo que incluye a una cantidad creciente de seres humanos movilizados en la ingente tarea de reproducir la vida, y su contradicción insalvable con la privatización de los medios de producción y el apoderamiento del producto resultante. Contradicción axial del capitalismo, como sistema económico y como dogma de fe.

Esta contradicción entre el carácter social de la producción y la propiedad privada de los medios de producción adquiere su real significado en el devenir de un desarrollo histórico específico. En efecto, no siempre operó de esta manera en la medida en que, desde sus inicios, las relaciones sociales capitalistas fueron

una solución a las contradicciones insoslayables de la sociedad precapitalista. Tal es así, que permitió liberar la propiedad privada de los medios de producción de la égida de los poderes medievales: el feudo, la aristocracia, la nobleza y la sempiterna Iglesia Católica que impedían la liberación de las fuerzas productivas.

Emergerá entonces un nuevo poder: la burguesía. Un nuevo dogma de fe: la libertad individual y su sucedáneo, la libertad de mercado; en suma, el reinado del *laissez faire, laissez passer*, y adiós (al fin) a todas las barreras y prohibiciones de la denostada *Dark Age*, que obstaculizaban el despliegue irrefrenable de la producción en el parasitario latifundio terrateniente, y en el antiguo régimen medieval. En tales condiciones históricas, el desarrollo de la propiedad privada estaba encaminado a pergeñar un nuevo tipo de producción cada vez más social; a constituir inéditos mercados nacionales, y a desarrollar en un torrente irrefrenable todas sus potencialidades a escala planetaria. En este nuevo escenario histórico, aquella contradicción entre la propiedad privada y el carácter social de la producción como componentes ineludibles del ADN del sistema capitalista, no se canalizará esta vez, como un conflicto irresoluble, sino que permitirá el despliegue de todas sus posibilidades y, en algún momento de su natural desarrollo, devendrá inevitablemente en un conflicto irresuelto. En esta ocasión, el capitalismo habrá sabido desplegar hasta sus límites todas sus posibilidades agotando su naturaleza histórica.

Esta ha sido la contradicción básica de un sistema que llevó hasta el paroxismo toda su codicia y su brutalidad y que ahora, en plena economía global, adquiere un alcance planetario. No son hoy las burguesías nacionales las gerencadoras de la propiedad privada y las apropiadoras de la producción social. El centro de gravedad se correrá hacia gigantescos conglomerados monopólicos capitalistas privados direccionados más que nunca, hacia la consecución más que vergonzante del lucro y la ganancia de espaldas a las necesidades humanas.

La imposición del trabajo colectivo en los marcos de los Estado-Nación, se potencia hoy en una escala hasta ahora desconocida. La universalización del trabajo y de las necesidades humanas que, en sus inicios, cambiará drásticamente respecto a los siglos precedentes a su aparición, adquieren en estos momentos de su desarrollo su máxima expresión. Para el hombre común de hace unos quinientos años la satisfacción de sus necesidades estaban constreñidas a garantizar las más elementales posibilidades de su subsistencia y reproducción. El capitalismo permite, como ningún otro sistema económico, la creación de un sistema

de capacidades universales y al mismo tiempo, de carencias universales. Y hoy, en el momento de su agotamiento histórico como sistema de organización de la producción social, la propiedad privada de los medios de producción (carácter revolucionario de su creación), se convierte en una base virtualmente estrecha para los alcances universales de un mundo que el capitalismo ha creado. Paradójicamente –en la lógica de su evolución– el capital se erige como una barrera infranqueable para el desarrollo humano. De su matriz económica ya no surgen fuerzas creadoras de capital y trabajo. Ahora este capitalismo “posmoderno” crea fuerzas destructivas más que productivas; ya no puede sostener con decoro el trabajo del asalariado que fuera la fuente de su propia acumulación: un ejército de parias y desocupados que ya no pueden integrarse, ni aún bajo formas oprobiosas de explotación, al circuito de su producción. Analizando esta cuestión, los teóricos del materialismo histórico afirman que, cuando un sistema económico no puede mantener siquiera a sus explotados, está condenado a desaparecer e ingresa en la etapa histórica de su completa superación. Está en la lógica de su reproducción. Es sistémica... es inevitable.

A mayor desarrollo del capitalismo, mayores requerimientos de explotación del trabajo humano vivo por cuanto, en definitiva, la fuente de su lucro y de su reproducción natural es el trabajo real de los individuos. Explotando el trabajo vivo crea al mismo tiempo recursos de producción no vivos (robots, informática, cibernética, drones, máquinas, etc.), pero para sostener la curva ascendente de su lucro, se obliga a mantener y acentuar la explotación de dicho trabajo vivo. Es decir, el trabajo de millones de personas, de hombres de carne y hueso. Esto explica, en parte, por qué se vive hoy en peores condiciones que en el pasado, pese al “progreso” evidente de la ciencia y la tecnología, y los “cantos de sirena” de las burocracias neoliberales y tecnocráticas.

En este caso, el desarrollo de la ciencia y la educación, por ejemplo, termina siendo incompatible con el principio capitalista del lucro y el beneficio, que es su norte, tamizando con su lógica todos los campos del quehacer humano. Será necesario entonces *politizar la ciencia y la educación*, en el sentido etimológico del término (*politeia*), visibilizando en la medida de lo posible, los condicionamientos y limitaciones del sistema capitalista. Una toma de conciencia. Politizar creando sujetos críticos; ciudadanos comprometidos con una necesaria y profunda revolución social, política y cultural. Quizás más que nunca en la historia de la civilización, la humanidad asiste a una decadencia y a un retroceso en los

fundamentos de su creación que amenaza su descomposición y la vitalidad de sus valores existenciales.

Este escenario económico contemporáneo se ha transformado en un campo minado, donde miles de vidas caen a diario bajo la línea de la pobreza, y representan un alerta y una invitación a la reflexión madura de todas las clases dirigentes. Hace poco, Robert Reich<sup>16</sup>, exsecretario de trabajo del presidente Clinton, informaba que la creciente desigualdad de ingresos y la desaparición de la clase media estaban causando mucho sufrimiento a los estadounidenses. En un film titulado “Desigualdad para todos”, Reich explicaba que desde mediados de la década de 1940 y hasta 1970, hubo una relativa igualdad de ingresos que coincidía con una riqueza generalizada. En los últimos 20 años la diferencia entre los que más ganan y la clase media se amplió desmesuradamente. Estaría surgiendo una especie de “Plutocracia Mundial”. En este caso, una vez más, la fantasía teórica del “goteo”, o de la riqueza que derrama sobre los más humildes vuelve a ser una quimera. Los dólares no gravados de los ricos no ingresan al torrente virtuoso del consumo. El “empleo”, constituido por siglos en el cimiento de la civilización occidental, ha sido bastardeado en todos sus términos mediante políticas artificiales que lo transformaron en una entidad cuasi “anacrónica”.

Este nuevo escenario económico se ha transformado en un campo minado donde miles de vidas caen a diario bajo la línea de la pobreza y en donde el trabajo se torna irrelevante en esta dinámica de producción global.

Son un alerta y una invitación a la reflexión madura de toda nuestra clase dirigente. El “empleo”, constituido por siglos en el cimiento de la civilización occidental, ha sido bastardeado en todos sus términos mediante políticas artificiales que lo transformaron en una entidad cuasi “anacrónica”.

### **El nuevo “Homo faber”**

Los cambios en el mundo del trabajo se encuentran contextualizados en una crisis quizás irreversible respecto al paradigma institucional de la Modernidad, (los Estados-Nación). El predominio planetario de las tecnologías de última generación y el proceso globalizador resignificaron sustancialmente las identidades nacionales, comunitarias y personales. Y si bien, como afirman muchas corrien-

16 Reich, Robert (2015). Óp. cit.

tes antropológicas contemporáneas, nuestras expectativas y la satisfacción de las necesidades básicas, individuales y comunitarias tienen que ver con el proceso de *hominización* antes que con variables ocasionales, la satisfacción de esas expectativas y la forma operativa de concretarlas han variado y seguirán variando de un modo muy radical.

¿Qué significa trabajar en un espacio que se fractura y en un tiempo sin borde, cuando los centros, (no solo en el plano físico) se han desplazado y el hombre-individuo se ha quedado definitivamente solo? ¿Qué da sentido a un trabajo en donde todo cambia y se discontinúa?

Conceptos tradicionalmente arraigados (jornada laboral, tipo de trabajo, salario, convenio colectivo, etc.) han entrado en una profunda crisis terminal.

La anterior sociedad industrial cuyo eje dominante de desarrollo fue el modelo “fordista” y cuyo clímax de realización se ubica en la década de los años 1950 descansaba sobre el supuesto de una demanda estable, con pocas alteraciones en el corto y mediano plazo, y con un “estado de bienestar” que garantizaba este esquema. A partir de economías de escala para la producción en masa de productos estándares para clientes masivos se privilegiaba la acumulación de un capital físico —con una infraestructura de largo plazo— asociados a la materialidad del proceso productivo que traería naturalmente el progreso y el desarrollo global.

El mundo del siglo XXI, el mundo del cambio tecnológico, erige una nueva sociedad: la sociedad posindustrial, que es también la sociedad del conocimiento y de la información, resignificando el mundo del trabajo en todas sus formas y niveles aunque, por cierto, no a la misma velocidad en todas las regiones ni generando las mismas consecuencias. Ahora es el capital humano y el conocimiento tecnológico el centro de gravedad de las empresas, y en este contexto, los otrora estables puestos de trabajo son ahora variables y al mismo tiempo flexibles. Los departamentos de recursos humanos de las empresas ya no están a la búsqueda de trabajadores leales y estables (controlables) sino a aquellos capaces de adaptarse a situaciones cambiantes en entornos muy inestables, con potencial de iniciativas y automotivación, (*entrepreneurs*) en procesos productivos que implican la segmentación y el acortamiento de los mismos.

El consumidor ya no es masivo (estándar) sino selectivo y es el destinatario de este modelo apoyado en una tecnologización extrema del proceso productivo que posibilita atender esa fragmentación del mercado y al mismo tiempo, aba-

ratar los costos y precio final de los bienes. Por supuesto que estas innovaciones profundas han alterado sustancialmente no solo los procesos productivos, sino esencialmente los vínculos de los hombres con las máquinas y de estos entre sí.

Como dijéramos, la variable dominante de acceso al mercado deja de ser la inversión (capital) y pasan a ser las personas y el conocimiento en el marco de una nueva ecuación entre tecnología y mundo del trabajo.

Por supuesto estos cambios que son estructurales y no podemos ignorarlos, no son cambios neutros, ni beneficia a todos por igual. Lo primero que deberíamos intentar es establecer la real magnitud (si esto es posible) de la llamada revolución tecnológica. Acostumbrados como estamos (¿rémoras positivistas?) a percibir acríticamente la supuesta *neutralidad* (política y axiológica) de la ciencia y la tecnología, olvidamos su carácter *instrumental e histórico*, entregados como estamos a una suerte de fatalismo ontológico que nos deja cuasi inermes ante el “tsunami” de innovaciones tecnológicas del último cuarto del siglo XX. Transformando un instrumento en un fin en sí mismo, presentándolo como universal e inexorable, escamoteamos la responsabilidad humana y sobre todo, que la historia de la humanidad es conflicto (político, económico, social, cultural etc.).

Algo semejante ocurre con el concepto de globalización que suele asimilar-se a una auténtica *ecúmene* induciéndonos a aceptar lo que en los hechos es el producto de una construcción de poder. Sabemos por otra parte, que “el conocimiento es poder” y que este no se delega gratuitamente a quienes no participan del supuesto “banquete tecnológico universal”. Deberíamos pugnar por la necesidad de sostener, junto al derecho legítimo de la democratización universal del saber, un desarrollo nacional o regional en ciencia y tecnología que permita ofrecer alternativas desde otras miradas culturales e idiosincráticas respetando y poniendo en valor las especificidades latinoamericanas.

En otras palabras, y teniendo en cuenta que las tecnologías no son neutrales ni universalmente positivas, (ni accesibles sin condicionamientos políticos), adherimos a las siguientes propuestas del Dr. Mario C. Casalla<sup>17</sup>:

- Recuperar la *dimensión humana de la técnica*, recordando su carácter instrumental.

---

17 Casalla, Mario y Canclini, G., L. (Comp.) (2011). *La Tecnología. Sus impactos sobre la educación y la sociedad contemporánea*. Madrid.

- Reconocer la *pluralidad de estilos y desarrollos tecnológicos*, optando por el que mejor se integre a los valores y necesidades de una determinada cultura.
- Alentar desde los niveles político y económico la investigación y los *desarrollos nacionales y regionales* en esta materia.
- Poner al servicio del hombre estos conocimientos y sus productos en un acto de *democratización del saber y el consumo*.

Luego de la debacle de las políticas neoliberales de las últimas décadas, quizás nos curaríamos en salud si intentáramos romper con este “pensamiento único” (que sigue enseñoreándose en gran parte del centro del sistema capitalista) para ir esbozando lo que llamaríamos “políticas de segunda generación”, como una alternativa (desde abajo y desde el “sur” del sistema) que nos permitan recuperar la iniciativa (humana y política) en la dirección de los procesos económicos.

Para ello será crucial reformular el carácter y el significado último del Estado, en un contexto en el que las empresas transnacionales suelen colocarlo en el papel de meros gerenciadore de políticas exógenas, dándole vitalidad y plena existencia pese a que ya algunos (apresuradamente) decretaron “el fin de la historia”, la “muerte del hombre, de Dios y de las ideologías”<sup>18</sup>. Un Estado como construcción histórica que niegue en los hechos, la muerte de los proyectos populares.

Somos conscientes, no obstante a la erosión sufrida al concepto de Estado-Nación y a la desterritorialización económica y cultural que imponen las nuevas tecnologías que atacan los fundamentos de esta formación política de la modernidad.

## **Tiempos Modernos: obediencia y resistencia**

Tanto M. Foucault como M. Mac Luhan ya eran conscientes de estos cambios cuando estudiaban las formas culturales típicas de la modernidad. También Guilles Deleuze<sup>19</sup> presta atención a este fenómeno cuando habla de una “crisis generalizada de las viejas formas de reclusión” como la familia, la escuela, la fábrica “fordista”, etc.

18 Fukuyama, Francis (1994). *El fin de la historia*. Buenos Aires: Ed. Amazon.

19 Deleuze, Gilles (1991). *Postdata sobre las sociedades de control*. Montevideo: Ed. Nordau.



En efecto, la industria está cambiando sus sistemas de producción. Ya no existe la fábrica de concepción Taylorista de línea de montaje, ni tampoco se requiere el tipo de trabajador de ese tipo de industria como ya lo explicitamos. La cultura industrialista de otrora está siendo reemplazada por una cultura de la empresa.

Lo que conocimos como disciplinamiento de la fuerza de trabajo, que suscitara las resistencias obreras de los siglos XIX y XX, en paralelo con el desarrollo de las organizaciones de poder, permitieron en la modernidad diferentes formas de resistencia. Otras maneras de responder a las estrategias de encierro y disciplinamiento de los dueños de los medios de producción. Algunas de estas formas de resistencias fueron, con los años, institucionalizándose en experiencias sindicales, políticas o comunitarias.

Quizás únicamente la tradición libertaria fue capaz de proponer un enfrentamiento no institucional a la institucionalización del poder moderno y a los valores sacralizados en las denominadas “sociedades de encierro”.

Consecuentemente, afirmamos que la crisis de las instituciones que hemos señalado como centros del poder en nuestras sociedades modernas, implica también la crisis de aquellas formas de resistencia que dejaron su impronta como prestatarias de identidad.

Como señalara el citado G. Deleuze, “La fábrica era un cuerpo que llevaba sus fuerzas interiores a un punto de equilibrio, el más alto posible para la producción, el más bajo posible para los salarios”<sup>20</sup>. Esta lúcida descripción de las fábricas del sistema Taylorista-fordista implicaba una suerte de vigilancia de los cuerpos de los trabajadores, una organización del trabajo funcional a los modelos políticos dominantes donde el Estado lo era todo, (una estructura panóptica) y que suponía que la fábrica constituía a los individuos en un cuerpo que le servía tanto al propietario del capital, como a los sindicatos y organizaciones obreras que aspiraban, a su vez, a movilizar a estos cuerpos organizados en la resistencia al disciplinamiento y explotación capitalista.

Esta forma de organización del trabajo (y de vigilancia de los cuerpos), ya no existen bajo estas modalidades. El obrero que personifica Carlitos Chaplin en el film “Tiempos modernos” nos mueve a risa y nos genera simpatía. Pero ya no existe. Ya nadie trabaja como ese obrero y ya no existe ni esa fuerza de control laboral ni esa concepción “panóptica” del trabajo.

---

<sup>20</sup> Ídem.

Asistimos a un nuevo modelo de producción; un modelo posfordista de fabricación caracterizado en la producción flexible de artículos cuyo diseño permite múltiples opciones al consumidor. Este nuevo modo de organización industrial se caracteriza por expulsar fuerza de trabajo del proceso productivo, aún cuando el sistema capitalista logre aumentar sus cotas de producción e inversión.

Ahora bien, ¿qué ocurre con las innovaciones tecnológicas posindustriales? Quizás asistimos ahora a nuevas “ficciones identitarias”.

Históricamente el capitalismo supo relacionar la innovación tecnológica con los cambios en sus procesos productivos, imponiendo nuevos paradigmas a quienes ofertan su trabajo por un salario. Analizando esta característica del capitalismo, sabemos que este actúa siempre del mismo modo: apropiándose de la fuerza de trabajo allí donde esta se encuentre y cómo se encuentre, adaptándola luego a sus necesidades.

Este proceso se llama hoy eufemísticamente “capacitación permanente” “procesos de inducción” u “optimización de los recursos humanos”. Atendiendo a su real sentido, lo llamamos aquí, *disciplinamiento laboral*, al servicio del capital.

Ahora bien, estas innovaciones tecnológicas realizadas *just time* gracias a la revolución informática, han producido una mutación extraordinaria en las formas capitalistas de producción. Aquella fábrica del siglo XIX que concentraba la producción y la fuerza de trabajo en un “espacio de encierro,” se están convirtiendo aceleradamente en un recuerdo. Hoy los mercados son conquistados por medio de la especialización y la toma de control de los mismos y no por el disciplinamiento laboral y la masificación de la producción como ocurriera otrora. En este sentido, los servicios de marketing cumplen hoy el rol crucial de herramienta de control social (como las encuestas lo son a la política), y la consideración del hombre como un ser único ha sido reemplazado por el concepto vulgar de “consumidor”.

La revolución que hoy vive la industria se focaliza en el consumo; las empresas optimizan aceleradamente sus departamentos de marketing para analizar los comportamientos individuales y colectivos de estos consumidores, identificando y segmentando los diversos “nichos” del mercado, adaptando su producción según su capacidad de penetración. Si cambian los gustos, también cambian los productos. Lógicamente, esto es posible gracias a la aplicación de nuevas tecnologías que permiten producciones en pequeñas escalas cualquiera sea el producto demandado. Por tal motivo el obrero clásico del modelo fordis-

ta, que se capacitó por años para cumplir una función específica amañada a su vida laboral en una fábrica, hoy es un elemento prescindible y secundario en la nueva organización industrial.

Al trabajador de los *tiempos* posmodernos le apremia capacitarse en forma permanente y continuada para adaptarse a los nuevos requerimientos de una producción no serial. Consecuentemente, la empresa ya no le propone un acuerdo de permanencia y estabilidad como antes. En realidad, ya no lo necesita. He aquí el drama y quizás la ficción posmoderna de la clase trabajadora: se lo invita cortésmente a realizarse en el mercado antes que en el espacio conocido de la empresa o en los oficios en los que fue inducido (por más de un tercio de su vida) por el entorno educacional y social de su generación.

El posfordismo requiere una fuerza de trabajo flexible, en permanente cambio y transformación, con acuerdos laborales también flexibles (“líquidos”) como afirma S. Bauman<sup>21</sup>, que le permita utilizarla según los requerimientos del mercado. Muchas de las estructuras tradicionales del trabajo ya no son funcionales a la empresa capitalista, como tampoco lo son la idea de “salario” o de “carrera” vinculada a casi toda la vida activa del trabajador. El principio general de, “a igual trabajo igual salario,” (jamás verificado en el trabajo femenino) era también funcional dentro de la cultura fabril, tanto a los patrones como a los sindicatos que pugnaban por su mejoramiento. Hoy en este proceso generalizado de “individuación” de la fuerza laboral, cada empleado es considerado en forma particular en la medida en que se le demandan destrezas particulares, (especialización) y al que se lo considera de manera también particular en sus demandas salariales. En otras palabras, los *principios de rendimiento y salario según productividad*, constituyen dos paradigmas sintomáticos de esta individuación.

Precisamente, si la fábrica actuó como adjudicataria de un sentido específico de identidad y de seguridad para los obreros, esto fue posible porque era visualizada y asumida por estos como una institución totalizadora en una percepción de larga duración, habilitada como lo estaba, para garantizar (estado de bienestar mediante) sus derechos laborales y sus proyectos de vida básicos. Y esta dinámica se configuraba a partir de la estructuración de un *pacto tácito, obrero, capital*, fundamentado no solamente en el disciplinamiento de la mano de obra al capital, sino también en la urdimbre (no siempre explicitada) de una ética

---

21 Bauman, Zygmunt (1993). *Ética Posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.

laboral basada en la confianza mutua de los términos de este binomio, y en un crecimiento y desarrollo personal dentro del universo de la empresa.

Este pacto ya no existe. Ha sido literalmente dinamitado por el “nuevo orden económico”. Este capitalismo de “última generación” (terminología tecnocrática) invisibilizan al trabajador, (este ya no cuenta), y no está dispuesto a garantizar nada a nadie. Por supuesto que el concepto mismo de *puesto de trabajo y carrera laboral* del que se enorgullecían nuestros ancestros, no solo están en crisis, sino que tienen “mala prensa” para los operadores de estas “nuevas ficciones” identitarias.

En estas nuevas sociedades de control, la vigilancia de los cuerpos y la idea de un disciplinamiento compulsivo (características de la Modernidad), también han tenido su decreto de defunción en la medida en que ahora el control de esos cuerpos ha sido reemplazado por su modulación o “adaptación flexible” al corto plazo, a la rotación continua, y al fin de sus proyectos vitales de larga duración. Sus prestaciones serán ahora ilimitadas, sin compromisos duraderos, y si bien las computadoras y las tecnologías informáticas son utilizadas para controlar, este control estará direccionado más a los procesos que a las personas.

Desde ya que el escrutinio y el control sobre los obreros seguirá vigente pero –he aquí la novedad– este ya no responderá a una planificación centralizada y burocratizada. El disciplinamiento será ahora internalizado por los mismos trabajadores, si es que desean tener aún el “ansiado privilegio de los explotados” de pertenecer al sistema. Es lo que llamaríamos un “capitalismo desorganizado” de nuevo tipo. Un capitalismo que conservará su carácter central y ordenador apoyado en las innovaciones tecnológicas y en el conocimiento, pero que ahora se reproduce en un marco flexible de desarrollo, induciendo procesos de desterritorialización y despersonalización (individuación), que lo hacen más eficiente en su expansión (en tiempo y espacio) y en sus capacidades de licuación y modificación de todos los modos de producción preexistentes, allí donde estos se sitúen.

## **La “contrarrevolución” cultural global**

Ha llegado la hora de los “sin voz”. Enormes mayorías silenciadas en los pliegues de un sistema cuya voracidad beneficia al 1% de la humanidad reclaman definitivamente su sitio entre los comensales del “gran banquete” de la plutocracia global.

Una economista italiana, Loretta Napoleoni<sup>22</sup>, denunció lo que dio en llamar una “economía canalla”, es decir, una economía ilegal o criminal, sin justicia y sin normas de validez universal. Una economía que se mueve en las zonas grises del sistema, fuera del control de las autoridades internacionales y de las normativas de los estados soberanos.

Como contrapartida, propuso el concepto de la *pop economy*, es decir, una economía popular basada en la participación y el intercambio como una de las formas para sobrevivir a esta crisis, transformando al capitalismo centrado en el individuo, en un sistema basado en la solidaridad comunitaria. Una estrategia con un sentido más colectivo. Desde “el pie”, desde los “sin voz”.

La palabra clave en esta nueva economía será Compartir. Esta economía del compartir (*share economy*), está relacionada con la contingencia, con la necesidad de compartir aquello que hoy no necesito, de modo de gastar menos y sobrevivir en estándares aceptables ante una situación emergente o de crisis.

Lo que Napoleoni llama la *pop economy* expresa una estrategia que no es una mera respuesta de supervivencia individual a una crisis, en un planeta que está llegando a sus límites de depredación capitalista y explotación de sus recursos, sino a una estrategia de largo plazo, macroeconómica, de supervivencia colectiva de la especie humana en su conjunto. Y en este punto, sostiene que debería elaborarse un modelo teórico que configure un esquema futuro pensado en términos de una “revolución cultural”, donde el objetivo de máxima ya no es la obtención del rédito sino la supervivencia de la especie. Imagina una estructura teórica como la que construyó el socialismo; un sistema del compartir donde la verdadera riqueza sea el bienestar de la comunidad y no la acumulación individual de los miembros de las castas o élites de turno.

Aquí la gestión debería estar (como en las comunidades locales) en manos de quienes gestionan diariamente el patrimonio sólido del bien común, como lo estipulara en su momento el Premio Nobel de Economía Elinor Ostrom en el 2009.<sup>23</sup>

En este punto referenciamos el excelente trabajo de Gabriela Gresores, quien desarrolló lúcidamente la temática de las relaciones sociales en los inicios de la humanidad. Compartimos sus afirmaciones y las conclusiones de las recientes investigaciones arqueológicas. Estas confirman que en la etapa más larga de la

22 Napoleoni, Loretta (2008). *Economía canalla*. Madrid: Paidós.

23 Ostrom, Elinor (2011). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Madrid: F. C.E.

humanidad desde el proceso de *hominización* hasta los inicios de los primeros estados, los hombres desconocían las relaciones de clase, los sistemas jerárquicos de jefaturas, la explotación del hombre por el hombre y el proceso de apropiación por las minorías del excedente de producción de las mayorías. Gresores se pregunta si esta ausencia de diferencias de clases implicaría necesariamente la ausencia de diferencias entre las personas, asegurando que naturalmente las había y que en sus orígenes la humanidad se agrupó históricamente en dos grandes configuraciones: sociedades de cooperación y sociedades de explotación. En las primeras la producción de la vida se basaba en la cooperación de todos los miembros de la comunidad (remitimos por ejemplo a los *Ayllus* andinos), gestionando las necesidades del conjunto; y en la segunda la minoría vive del trabajo de las mayorías y organiza al mismo tiempo, los diferentes planos de su existencia (política, religiosa, cultural) en su provecho.

Compartimos con esta autora su hipótesis principal en cuanto a que, “los diversos sentidos de las diferencias sociales no son reductibles a un solo tipo de diferencia”<sup>24</sup>. Cuestiona, en efecto, marcos teóricos posmodernos que dan cuenta de la multiplicidad de los grupos sociales a partir de estas diferencias individuales, para fundamentar una sociedad humana que desde sus orígenes, habrían sido axiológicamente “desiguales” y “jerárquicas”. Por supuesto estas corrientes parecen ignorar la evidencia histórica de la existencia de “sociedades igualitarias” (sin explotación); en tal sentido, “que el hombre registre, simbolice y valore de manera particular la diferencia en todas las sociedades no autoriza a postular que lo propio del género humano es la explotación”<sup>25</sup>.

Evidentemente, estas diferenciaciones entre sociedades de explotación y sociedades de cooperación no fueron un fenómeno permanente y necesario sino un producto histórico, y que como tal tuvieron un origen, un desarrollo y seguramente tendrán un final.

En una imaginaria línea del tiempo, la supervivencia del hombre en sociedades cooperativas ocuparía (en una escala imaginaria de 1/100) una proporción mayor al 90% y las sociedades de explotación en cambio, un porcentaje cercano al 5% de la historia de la humanidad. Esta evidencia sumada al sentido vital de la supervivencia humana, nos permiten conjeturar la desaparición de esa sociedad de clases en otra sociedad, comunitaria, solidaria y profundamente histórica.

---

24 Ostrom, Elinor (2011). Óp. cit.

25 Ídem.

## La “desacralización” del espacio laboral

Como afirmé anteriormente, los trabajadores, sus organizaciones de lucha, sus reivindicaciones históricas, incluso sus “ficciones existenciales” están siendo amenazadas, inmovilizadas y condenadas en espacios sociales y laborales contemporáneos anacrónicos y asistemáticos a sus intereses de clase. No obstante lo cual, siguen aferrados a ellos pese a seguir siendo explotados en función de un sistema que ya no los necesita pero que les otorga el nostálgico deseo de “pertenecer”.

El futuro se organiza en nuestra ausencia, y surge una edad contemporánea que no nos es sincrónica en el seno de un sistema que se desintegra. La ferocidad capitalista siempre ha existido y sus límites fueron la necesidad de preservar la reproducción de ese hombre explotado. Hoy estos límites, peligrosamente, se borran: la supervivencia de la humanidad (y del planeta) nunca estuvo tan seriamente amenazada. Las vidas de esos explotados han perdido utilidad pública y solo sobreviven –aún– en una economía que se ha vuelto autónoma (economía de mercado) y que, cada vez menos, los reclama para la obtención prostibularia de sus ganancias. El descubrimiento es aterrador: por primera vez *su valor económico y vital real, es colocado por debajo del valor de las tecnologías*. Tecnologías, por lo demás, disruptivas, innovadoras, y omnipresentes.

Existe un sentimiento generalizado de estupor y desconcierto que habilita el recuerdo de aquellos pueblos colonizados por hombres que invalidaron sus cosmogonías, sus valores y sus puntos de referencia. Una “civilización” depredadora que les era ajena, que los escarnecía y rechazaba, colocándolos en lo que Marc Augé estableció, en una mirada antropológica, como los “no-lugares”<sup>26</sup>. Al respecto, Adolfo Colombres<sup>27</sup> refiere a la multiplicación de estos no-lugares (en una era signada por el vacío), no solo movilizada por el afán mercantil sino por arrasar estos lugares antropológicos. Cuando no puede destruirlos los resignifica para neutralizarlos y colocarlos al servicio del consumo.

Este “tsunami globalizador” fractura y diluye gradualmente toda diversidad cultural, toda resistencia y todo sentido existencial del *homo laborator*. El espacio sagrado del hombre precolombino, devastado por la humillación y la violencia de la conquista, parece tener su correlato en el hombre contemporáneo. No son

26 Augé, Marc (2009). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa

27 Colombres, A. (2014). *La destrucción colonial del espacio*. Buenos Aires: Revista La Marea, pp. 34-35.

hombres barbudos; ni bajan de extrañas “Naos”. Los nuevos usurpadores desembarcan en los viejos espacios con un nuevo evangelio: un “pensamiento único” mundializado. Saqueadores de guantes blancos, invisibles, innominados. Prometen un Armagedón a escala mundial, un genocidio llave en mano.

El vergonzante cuadro de miles de asalariados hambreados; la precarización laboral, y el casi nulo acceso a los sistemas de salud y educación que harían a un humano más humano, no consigue sostener siquiera a sus esclavos en condiciones de supervivencia. Asistimos en cambio, a una falacia descomunal: ¡un mundo ha desaparecido bajo nuestros pies! ¡El mundo del trabajador asalariado! Las relaciones de dependencia en todas sus formas... El “empleo”, constituido por siglos como el cimiento de la civilización occidental, ha sido bastardeado en todos sus términos mediante políticas artificiales que lo transformaron en una entidad cuasi “anacrónica”.

Millones de vidas devastadas en el silencio del anonimato y de las cuales casi nadie recuerda, son arrojadas a los márgenes de un destino ominoso.

Un mundo ha desaparecido bajo sus pies. Un mundo que basaba sus condiciones en la “realidad” de la producción y el trabajo, se ha hundido y cuasi desaparecido en una pesadilla visceral. ¿Cuándo tomaremos conciencia que asistimos a una mutación y no una simple crisis?, (una más del capitalismo contemporáneo). Posiblemente estemos a las puertas de una nueva era, o viviendo ya en ella. Pero, lamentablemente, no logramos visualizarla. No advertimos que la anterior era ya concluyó.

En todas partes se habla del desempleo, pero se despoja a este término de su verdadera connotación. Las estadísticas oficiales de los gobiernos eliminan de un solo golpe a miles de desocupados, disfrazando cifras y ocultando realidades. Sí... cifras... no personas... hombres y mujeres que solamente pueden aspirar a la angustia de la inestabilidad, al naufragio de su propia identidad... y al más humillante de los sentimientos: la vergüenza. Cifras, introducidas por azar o manipulación en una fría estadística.

Lo más nefasto no es el desempleo en sí, sino el sentimiento de vulnerabilidad; y el sufrimiento que engendra. El reflejo quizás de un pasado ya destruido.

Aún hoy se pretende sostener que lo social y lo económico están regidos por las transacciones a partir del trabajo cuando este ha dejado ya de existir... al menos en los términos de la Revolución Industrial y del capitalismo moderno. La sociedad neoliberal juzga al “desempleado” como culpable de su situación; como



responsable de su incapacidad y este, muchas veces, se cuestiona qué “errores” lo llevaron a esa situación. Llevan a veces toda una vida subsidiada por los demás –por debajo de lo tolerable– obviando su dignidad como mujer y como hombre. Una vergüenza que paraliza y que permite explotar su resignación. Una vergüenza que debería cotizar en bolsa. Pero, ¿es necesario “merecer” el derecho a vivir?

¿Es necesario demostrar que se es útil a la sociedad? ¿Para qué sociedad? ¿Para aquella sociedad dominada por la lógica del mercado, donde “útil” es sinónimo de rentable? ¿Qué le da ganancias a las ganancias? Una economía que se confunde cada vez más con los “negocios”.

Aquí, el derecho a la vida pasa por el derecho a trabajar, sin el cual el sistema social y económico se volvería una vasta empresa homicida. Pero, ¿qué sucede cuando se escamotea a los hombres este derecho a vivir, cuando se lo prohíbe o discrimina en una sociedad cuyos cimientos ya no se basan en el trabajo, sino en su ausencia. Miles de trabajos virtuales; miles de excluidos... miles de vidas zamarreadas y empujadas a la periferia de una sociedad en franco retroceso. ¿Este sistema está preparando una sociedad de esclavos? Y a continuación la pregunta políticamente incorrecta: ¿Es útil una vida que no le da ganancias a las ganancias?

De la explotación a la exclusión (en democracia) y desde allí a la eliminación (en un viraje hacia el paleo-capitalismo; ¿es esto lo que nos espera? ¿Cuáles son sus opciones vitales?: quizás la resignación, la vergüenza, la invisibilización de estos hombres en los márgenes de lo “tolerable” por el *establishment*.

Aún creemos que convivimos con la era industrial del capitalismo, visualizado en fábricas sólidas y en hitos fáciles de identificar; con garantías tangibles como talleres, minas, bancos, edificios... un paisaje que podemos evaluar, medir, tocar. Transacciones realizadas en circuitos verificables; gerentes, empleados, obreros... Se sabía quiénes eran dónde estaban, qué hacían y quienes se beneficiaban con las ganancias. ¿Cuándo nos escamotearon este mundo concreto y real? ¿Cuándo hicimos la transición hacia este universo de transnacionales, desregulaciones, virtualidad o aperturas indiscriminadas de nuestras economías? Como afirmáramos anteriormente, no se trata de un fenómeno local sino universal, donde la mitad de la humanidad no accede a los servicios mínimos de agua potable, luz o cloacas, sobreviviendo con aproximadamente dos dólares por día.

La pregunta sigue vigente: ¿Es acaso necesario “merecer” el derecho a vivir? ¿Seguir siendo “útiles”, como sinónimo de rentabilidad? Aún más: en esta economía de mercado, ¿es necesario “merecer” el derecho a vivir?

## Bibliografía

- Augé, Marc. (2009). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa
- Bauman, Zygmunt (1993). *Ética Posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bell, Daniel (2006). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bell, Daniel (2006). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza editorial.
- Casalla, Mario, Canclini, G., L. (Comp.) (2011). *La Tecnología. Sus impactos sobre la educación y la sociedad contemporánea*. Madrid.
- CEPAL (2004). *Informe económico para América Latina*. Buenos Aires.
- Colombres, A. (2014). “La destrucción colonial del espacio”. En Revista *La Marea*. Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles (1991). *Postdata sobre las sociedades de control*. Montevideo: Nordau.
- Dos Santos, Theotonio. (2011). *Imperialismo y dependencia*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Fukuyama, Francis (1994). *El fin de la historia*. Buenos Aires: Amazon.
- Gelman, Jorge. (2005). “Rosas, estanciero. Gobierno y expansión ganadera”. En *Mundo Agrario*, vol. 5, núm. 10. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- John Snow. (10 de marzo, 2005). “EEUU pidió a la Argentina que continúe con las reformas”. En *La Nación*. Sección Economía, Buenos Aires.
- Krugman, Paul. (2006). *Economía Internacional. Teoría y Política*. Madrid: Pearson educación S.A.
- Larry Summers. (24 de agosto, 2014). “El debate más candente de la economía global: ¿llega el estancamiento secular?”. En *La Nación*. Sección Economía, Buenos Aires.
- Laufer, R. (2014). *El imperialismo, nuestra época. Reflexiones sobre historia social desde nuestra América*. Buenos Aires. Ed. Cienflores.
- Mac Kinsey Global. (30 de setiembre, 2014). “Tecnologías disruptivas”. En diario *El Mundo*. Madrid, España.
- Molnar, M.; Pain, N., y Taglioni, D. (Comps.) (2008). “Globalisation and Employment”. OECD. Journal: Economic Studies.
- Napoleoni, Loretta. (2008). *Economía canalla*. Madrid: Paidós.

- Ostrom, Elinor (2011). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Madrid: F.C.E.
- Reich, Robert (2015). *Desigualdad para todos*. Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=x4Ny6OlmOGE> (Último acceso: 12/4/2016).
- Robert Gordon (2012). *Is U. S. Economic Growth Over? Faltering Innovation Confronts the Six Headwinds*. Disponible en: <http://www.nber.org/papers/w18315> (Último acceso: 14/23/2016).
- Wallerstein, Immanuel (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI Editores.





