

Mesa 110: Derecho a la educación: diversidad, identidades y alteridades en la historia de la educación.

Raúl Alfredo Guevara
Cátedra Historia de la Educación
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Argentina
Para publicar

**Hacia una Historia Decolonial de la Educación del Siglo XX.
Provincia de Buenos Aires.**

1. Introducción

La educación es una relación dialéctica intergeneracional en la que las generaciones adultas intentan, con dispar éxito, transmitir a las generaciones jóvenes sus propios saberes acumulados desde tiempos inmemoriales en el devenir de cada sociedad.

Estos saberes abarcan desde la ideología, la cultura, la tecnología, la religión, la lengua, hasta el lugar que una sociedad ocupa en un conjunto de sociedades de existencia paralela -porque se lo atribuye a sí misma o porque otras se lo asignan- y también el lugar que cada sociedad concede a cada miembro en su seno.

El intento de transmisión supone relaciones sociales complejas y dinámicas que amalgaman la imposición y la asimilación de esos saberes con su apropiación, justificación y legitimación, dando continuidad a su institucionalización de modo “natural”. La naturalización de los hechos sociales, es una de las funciones de la hegemonía

Es la educación un instrumento de los grupos dominantes, en cada sociedad, para ejercer su hegemonía por consenso. Por tal razón pueden valerse de medios variados para imponer nuevos saberes y cosmovisiones, a las clases y grupos subordinados de su misma generación, y aún de la precedente.

La carencia de estudios sobre estas cuestiones ha limitado nuestras posibilidades de adentrarnos más allá del enunciado, y han operado como desafío.

Se parte de la historia de la escolarización, dadas las fuentes disponibles, para comprender la acción de los grupos hegemónicos sobre la población.

Desde allí, se leen las tramas que se esconden para descubrir las historias no oficiales, de los de abajo, de las mujeres, de la niñez, de las etnias derrotadas y negadas, de los inmigrantes, de los mestizos, de lo rural y de los suburbios. Queremos escuchar a los que no tienen voz, visibilizar a los últimos de la fila, darle entidad universitaria a sus saberes, con las restricciones que nos impondrá esta tarea exploratoria.

Me excede explicar los 48 subsistemas de instrucción pública argentinos, analizaré la Instrucción Pública en la Provincia de Buenos Aires.

2. La domesticación como respuesta a la Diversidad.

El sistema educativo de Buenos Aires, desde su nacimiento en 1875, siempre ha intentado homogeneizar. Siempre tuvo presente la diversidad e intentó abordarla como un problema a resolver.

La diversidad, lo Di Verso, forzando significados, podría atribuirse a Diferentes Versiones de lo Mismo. Es decir, versiones pequeñas de lo deseable.

Es conflictiva cuando los pequeños toman conciencia y se convierten en una insoportable versión que viene desde abajo. Entonces el poder la llamará Sub – versión.

Argentina recibía, desde fines del siglo XIX, migraciones diversas de Europa y Asia Menor, con pluralidad de lenguas, religiones, costumbres, grupos étnicos, ideologías. Su pasado común: miseria y exclusión del capitalismo colapsado que los expulsaba cercándolos con el hambre y la postergación.

El incipiente capitalismo dependiente local, requería trabajadores para poner a producir sus tierras y sus negocios de exportación en la nueva División Internacional del Trabajo que nos ubicaba como productores de materias primas, como "granero del mundo". Sabían que esa "chusma" era peligrosa y les preocupaba encauzarla, domesticarla, civilizarla.

Los liberales, que tenían la iniciativa en el último cuarto del siglo XIX, establecieron nuevas organizaciones simbólicas con el propósito de disciplinar, homogeneizar, visualizar y controlar la sociedad.

Así nacieron, entre otras instituciones, el Ejército Nacional (1869) que diluye los ejércitos provinciales, la Escuela (1875) y el Registro Civil (1889) que retira el control de los nacimientos, los casamientos y las defunciones de manos de la Iglesia Católica.

Se instalaron símbolos patrios: a) colectivos: la bandera y el himno; b) individuales: la escarapela; c) institucionales: el escudo.

La Escuela debía dar identidad homogénea al grupo social que se conformaba mestizándose étnica y culturalmente.

La oligarquía agro- exportadora definió su política educativa asentándola en la imposición de valores, símbolos, lengua y religión católica en la provincia. Los niños de 6 a 14 años, sean nativos o extranjeros, fueron los destinatarios.

2.1. Búsqueda del consenso e higienismo

En el siglo XIX las clases dominantes entendieron que el cambio de comportamiento social divergente podría provocarse con prolongado de adiestramiento reiterativo con formas ritualizadas que se naturalizarían. La escuela graduada de seis años parecía la solución para ordenar la sociedad.

La presentación personal era un problema: los hábitos de aseo eran variados y las posibilidades de higiene eran escasas, cuesta imaginar en el ámbito académico –espacio signado por los prejuicios de clase- una sociedad sin jabón de tocador, sin desodorantes, sin duchas, sin agua corriente, sin cloacas, ni baños con inodoro y bidet, aunque en este siglo XXI la mayor parte de la población mundial vive en esas condiciones. No se huele a lavanda. Los pobres huelen a humo, a frituras, a mugre, a sudor sin lágrimas.

Se puso el acento en la pulcritud de uñas, orejas, pies, cuello, dientes y cabellos. Los piojos simbolizaban abandono y desidia, del niño y su madre. Tener piojos pasó de ser una situación habitual a un motivo de vergüenza social, de discriminación.

2.2. Militarismo

Las pobres ropas con que acudían los niños no podían ocultar sus orígenes sociales, pero las docentes encontraron una solución: en 1919, un grupo de maestras de Tres Arroyos decidió homogeneizar su vestimenta. Se confeccionaron largos guardapolvos blancos, diez centímetros por encima de sus faldas que dejaban ver apenas sus tobillos protegidos por largas medias. Ese mismo año fue observado el cambio por las autoridades de la Provincia de Buenos Aires y se difundió como ejemplo a imitar. Las maestras adoptaron el guardapolvo blanco. Resolvían uno de sus problemas vinculados a la diversidad homogeneizándose. Pocos años después se hizo obligatorio como uniforme oficial desde el 10 de marzo 1926 aprovechando los aires militaristas del período entre las guerras mundiales. El Estado obligaba pero no proveía.

2.3. Rituales y Símbolos

Los símbolos fueron la liturgia para generar un sentimiento patriótico, en especial a los hijos de inmigrantes que acudían a estas tierras y profesaban vínculos culturales, lingüísticos y de sangre con sus respectivas “madres patrias”.

- Izar y arriar la bandera en un mástil a la vista de todos, recitando una oración o cantando una canción, todos los días al comenzar y al finalizar las actividades escolares, en formación cuasi militar y con una circunspección y respeto cercano a lo religioso;
- Actos patrióticos, con bandera de ceremonias, canto del himno nacional, discurso de un docente y palabras alusivas o poesías recitadas por alumnos. Todos los presentes -alumnos, maestros y padres- portando la escarapela nacional.

Los Estados, al conformarse, definían sus símbolos y también cuál sería el dialecto hegemónico que se impondría al resto de la población como Lengua Oficial. El castellano pretendía dejar atrás las lenguas habladas por los habitantes desde antes de la conquista (aymara, quechua, guaraní, mapudungun, y otros de menor impacto poblacional) y por las lenguas de origen que traían los inmigrantes (friulano, toscano, ladino, veneciano, calabrés, escocés, galés, germánicas, romances, célticas, árabe, gallego, vasco, catalán, y una enorme variedad). Difícil es imaginar a las maestras en un aula donde muy pocos hablaban la lengua oficial.

En la actualidad siguen siendo motivo de largas discusiones pedagógicas las faltas de ortografía en la lengua impuesta. Es un mérito aprender el castellano, que es segunda lengua, incluso para millones de españoles actualmente (Catalán, Valenciano, Balear, Gallego, Euskera o vasco, Aragonés o Fala, Mallorquín, Asturleonés, Extremeño o Fala).

Organizaron la historia en torno a efemérides, con vocación necrológica. Aquí no festejamos el éxito o el nacimiento de alguien; se conmemoran derrotas o fallecimientos de los previamente definidos como prohombres se establecían los personajes del pasado reciente o remoto que serían honrados como héroes y cuales denostados, cuales recordados, cuales olvidados, y hasta cuales serían ocultados.

Ninguna mujer o niño tienen un lugar, a no ser marginal; tampoco hay pobres, ni campesinos ni obreros en la historia oficial. Los pocos nativos originarios que se mencionan son considerados genéricamente como salvajes o bárbaros, nadie cuenta la

historia desde ellos. La presunción europeizante hace invisibles la africanidad argentina. Mercado & Catterberg (2011)

Inventaron una geografía no en tanto posesión efectiva del territorio sino en cuanto a aspiraciones de dominio y ocupación.

Varones y mujeres fueron equiparados como alumnos, pero hubo contenidos específicos para cada uno (especialmente, en labores y educación física); no así para la gente de diferentes clases sociales o para los del campo y la ciudad o los de diferentes grupos étnicos y religiosos; para todos ellos se presentaba una sola mirada oficial, con control estricto de los textos de lectura que debían ser aprobados por el Consejo General de Educación. Fue (y es) habitual el catecismo católico en las aulas públicas bonaerenses.

2.4. Obligatoriedad

Para que los padres enviaran sus hijos a la escuela se legisló la obligatoriedad. Centrada en la niñez tenía la intención de que los cambios sociales pudieran verse en la siguiente generación. Sin embargo esta imposición fue resistida tan activa como calladamente, ya que en los sectores populares con culturas de origen rural y de configuraciones culturales fusionadas en los suburbios de los grandes conglomerados urbanos se sigue viendo natural que cada uno –sin importar su edad- produzca, al menos, lo que consume.

Se atemperó la resistencia a partir de 1924 cuando se legisló prohibiendo el trabajo de los menores de doce años multando severamente o sancionando con prisión a empleadores y padres que lucraran con niños. Esta norma legal tenía un antecedente importante en la Ley 5291 sancionada el 17 de octubre de 1907 referida al trabajo de las mujeres y los niños.

Los patronos comenzaron a negarse a emplear esos niños y los padres no tuvieron más remedio que permitir a sus hijos concurrir a la escuela y cobró sentido la gratuidad.

2.5. Consenso contradictorio.

Se fue inscribiendo en el sentido común la idea de que la escuela es un bien en sí. No se discute el qué ni el para qué de la institución. Desde los años 30 se habla de problema institucional, crisis de valores, inutilidad de los saberes escolares. Se criticaba a la escuela que no preparaba para la vida ni para continuar estudios superiores

Extender la obligatoriedad tiene interés político desde la década de los 80. No sólo se muestra como un logro la legislación de obligatoriedad desde el Jardín de Infantes hasta la Escuela Secundaria, sino que se disfraza el origen de tal imposición aduciendo que “la obligatoriedad es del Estado, que debe garantizar este ‘derecho’ de la población infanto-juvenil”.

Desde el siglo XIX hasta el XXI ha habido niños y adolescentes de cualquier condición social, que no quieren ir a la escuela, que sus padres no se interesan por la escolarización, que no llevan útiles, ni libros, ni estudian, generan violencia, se ausentan, no aprueban, repiten de curso reiteradamente, sólo concurren al comedor escolar cuando lo necesitan, su comportamiento suele ser provocativo. La resistencia, especialmente de los sectores populares, no sólo ha sido pasiva a la imposición cultural.

2.6. Los diferentes y la Diversidad

Respecto de las Diferencias, recién en 1993 la Ley Federal de Educación N° 24.195 habla de alumnos especiales, indígenas, adultos, adolescentes... Las leyes provinciales posteriores hacen reconocimiento de las diferencias, pero como diversidad.

El sentido común instalado sobre la Diversidad no admite debates sobre el género (varón-mujer) y las sexualidades, las clases sociales, la etnia/ nacionalidad / colectividad, el lugar de residencia o domicilio, el lugar de origen, la edad todos aquellos a los que les imponemos la escolaridad.

La escuela no está a favor de la diversidad. Pretende homogeneizar para que desaparezca. Siempre lo intentó y encontró resistencias que la convirtieron en lugar de confrontación contra las homogenizaciones impuestas por un currículum explícito u oculto.

Hasta entrados los años 80 en el siglo XX la escuela se proponía "educar al soberano", "domesticar a los salvajes", "urbanizar" dando hábitos de vida de las urbes, su lema seguía siendo "Civilización o Barbarie". Quien pasara por la escuela sería civilizado, quienes no lo hicieran serían brutos, toscos, groseros, rústicos, incultos, torpes, ordinarios.

No contaban, los mentores de la escuela, con la persistente intransigencia de una sociedad que vive en un capitalismo dependiente que excluye, cada vez más, a aquellos bárbaros de la distribución de bienes materiales y culturales aunque no dejen de resistir. Las prácticas sociales tenían un mandato de domesticación con un modelo deseable de ciudadano, negando la existencia de la población mestiza y su cultura.

2.7. Escuela y hegemonía: control y naturalización.

El gran logro de las clases dominantes ha sido la naturalización de la idea de que la escuela ha existido siempre, desde tiempos inmemoriales. Eso les garantizó un elemento favorecedor de su consolidación hegemónica.

La escuela moderna fue concebida como un aparato del estado Althusser, L (1970) eficaz para imponer la ideología de las clases dominantes. Su función política se destacaba en tanto constructora de un sentido común. Esta tarea se asentaba más en la naturalización de arbitrarios culturales que en un ejercicio de instrucción BOURDIEU, J & PASSERON, J (1970). Tanto fue su éxito en este sentido que, aunque nacida en sociedades capitalistas, se convirtió –al decir de Illich (1974) - en la nueva religión del siglo XX que atravesó todas las culturas del mundo, todas las religiones, todos los regímenes políticos y económicos. La escuela como “templo del saber”. Sus sacerdotisas, las maestras, harían un apostolado de su trabajo, destacándose por su vocación de servicio y contentándose con escasa remuneración. La verdadera contraprestación era el capital simbólico que importaba ser maestra a fines del siglo XIX y principios del XX con la “misión” de “hacer patria” y ganar “la guerra contra la ignorancia” conquistando “los desiertos del saber”.

Se abría a las mujeres de las clases medias un ámbito público diferente del hábito religioso, de la prostitución, de la vida artística y de la labor subsumida de las obreras y campesinas. La posibilidad de un trabajo remunerado que otorgaba prestigio social y posibilidades de acción sobre la comunidad que se presentaba como complementario del destino femenino de matrimonio “arreglado” por los padres, y la soltería en sus escasas versiones, la que se sostiene con la castidad y que llevará, antes o después el mote de “solterona” o puede encubrirse con el hábito religioso; y la que avergüenza a la familia

burguesa, la de la mujer libre o “engañada” que asume, por fuera del matrimonio, tener hijos “naturales” (como si los otros no lo fueran) haciéndose cargo de criarlo “sin apellido” paterno.

2.8. Innovación, Control, Naturalización

El sistema admitió experiencias innovadoras, prácticas expositivas, métodos activos, trabajos por proyectos desde la década 1910-20, ejercitaciones memorísticas, laboratorios y observaciones al aire libre, diferentes corrientes psicológicas, pedagógicas y didácticas tuvieron cobijo en las aulas de nuestros sistemas educativos, destacándose la escuela bonaerense por su búsqueda constante de innovación que, sin evaluarse seriamente, se incorporaban a la práctica habitual o se perdían en las aulas. Se aplicaron test norteamericanos y franceses a nuestros niños desde 1930 hasta entrados los 80 (Bender, DFH, Terman, Cerril y Terman, Bidet, WISK, Weshler, Dominó...). Algunos de ellos se siguen aplicando para derivar un niño de una escuela común a una escuela especial aunque a todas luces no fuera necesario.

Se eligió a la infancia para imponerle el compromiso de escolarizarse. No podía obligarse a los adultos a concurrir pero se disfrazó el deber como un derecho. La carga pasó de ser algo que se impone, una pesada herencia, a algo que debe reclamarse. Lo mismo se hizo con el voto. Un ciudadano podrá elegir entre los candidatos que el sistema electoral le ofrezca, lo que no podrá elegir es si quiere o no quiere votar, ya que se le asigna al derecho la imposición de ejercerlo, incluso a desgano. Se insistió en la idea del analfabetismo como un mal que había que arrancar de raíz, generando fuertes discriminaciones respecto de los no escriturados, de los ágrafos, de los que persistían en culturas orales y gestuales.

La construcción del sentido común es un trabajo de orfebres, de artesanos persistentes. Es la gota que orada la piedra. Las conductas son talladas, moldeadas con un patrón común. Nada escapa a la organización. Las maestras son formadas en Escuelas Normales, así llamadas porque en ellas se fijan las normas de comportamiento que deberán sostener con su ejemplo. Todo es reticulado, cuadriculado, controlado. Para los alumnos: Registros (de asistencias, puntualidad, comportamiento, rendimiento académico, higiene, pulcritud, presentación personal). Para las docentes: control de asistencia, programas, planificaciones, carpeta de actividades, leccionarios, libros de temas, informes. Se califica a los niños subjetivamente según el parecer de la maestra y el ajuste a las normas en Excelentes, Distinguidos, Muy Buenos, Buenos, Regulares y Malos. Se clasifica “objetivamente” en clases mutuamente excluyentes en una escala numérica del 1 al 10. Del mismo modo se procede con los docentes.

Para garantizar la meritocracia individualista liberal se instalaron recursos de sanción positiva para los alumnos (cuadros de honor, abanderados y escoltas, medalla de oro, premio a la asistencia perfecta, al buen compañero, notas en los cuadernos de clase) y negativas (“malas” notas en los cuadernos de clase, boletines de calificaciones y asistencias, penitencias, advertencias orales y escritas, amonestaciones, expulsiones, reprobación de exámenes, repitencia, despioje, cortado de uñas, exigencias de pelo corto en los varones y recogido con vinchas, moños y elásticos en las mujeres) y estará siempre omnipresente la mirada vigilante del docente o de los “buenos alumnos” que se toman como ejemplo.

La imposición es sobrellevada de diversas maneras por los alumnos y lentamente, a lo largo del siglo XX, también la docencia desarrollará mecanismos de resistencia cuya manifestación más consistente es la suspensión de actividades. Algunos lo hacen

activamente, otros esperan su oportunidad. Aunque algunos autores como Althusser (1970) sostienen que en la escuela se promueve esencialmente la reproducción social y autores como Bourdieu y Passerón (1970) ponen el acento en la reproducción cultural, insistimos con Giroux (1982), Mc Laren (1998), Apple (1982, 1992, 1997), y otros pedagogos críticos en que ella es también la “arena social”, es un ámbito de lucha y confrontación de desiguales como en un gran Coliseum o Circo Romano.

Unos involucrados que recibían todo un arsenal de instrumentos represivos en su contra –maestros, padres y alumnos- intentaban reproducir las pautas y aplicarán el “buen encauzamiento” como señala Foucault (1975) pero otros han aprovechado cada intersticio del sistema para resistir. La potente dialéctica de la actividad humana tiene en esta construcción de la modernidad un ámbito de conflictos y consensos que interactúan dinámicamente.

Se escribían Leyes, Decretos, Disposiciones y Circulares que regulan la actividad docente indicando derechos y obligaciones, prescribiendo sanciones a posibles transgresiones definidas con precisión (superposición horaria) o enunciadas vagamente (faltar a la moral).

Para los padres se sancionaban Leyes que prescribían multas haciéndolos responsables de la obligatoriedad escolar, además de la coerción que significan las constantes citaciones, notas informativas y “malas notas” en los cuadernos, boletines y hasta visitas domiciliarias de maestras, directivos y, hacia mediados del siglo XX, asistentes sociales. A los alumnos se les fijaban límites de inasistencias y de puntualidad, de clasificaciones, de cantidad de asignaturas que pueden “adeudarse” (nótese el término económico en lugar de alguno pedagógico), nota mínima, amonestaciones máximas, pérdidas de la “regularidad”, reincorporaciones, repeticiones de grado/ año, “recursadas”. Siempre acechados por la expulsión y la sanción social que importaba “el no saber” cuando se refiere a los contenidos escolares y “el no poder” (adaptarse, aprender, asearse, “respetar”, comportarse, asistir, ser puntual) cuando se refiere a las condiciones propias del alumno “ideal” que nunca se enuncia abiertamente pero que en el imaginario se alude a lo urbano, de clases medias blancas y cristianas, con roles bien diferenciados para varones y mujeres.

En 1941 se alarga la extensión de la escolaridad primaria a siete años. Constatado que el mayor fracaso, según las estadísticas escolares, se daba en el primer grado se decidió crear una sección para los hijos de los pobres o para los que no traían ningún estímulo previo a la escolaridad y otra sección para los aventajados hijos de quienes veían en la educación la garantía de un ascenso social plausible. Así se desdobló el primer grado en dos: primero inferior y primero superior, llevando la escolaridad de 6 a 7 años. En 1967, en el marco de otra reforma mucho más anunciada y debatida se reordenó el sistema con un sólo primer grado, la numeración se corrió en forma ascendente apareciendo el séptimo grado y se continuó con los siete años de escolaridad obligatoria.

La Ley Simini de 1946 hace obligatoria la educación preescolar para niños de 3 a 5 años en toda la provincia. Entre 1948 y 1951 se crearon los primeros jardines de infantes en cada distrito, alrededor de 100 servicios educativos. El Artículo 10º decía:

Todo Jardín de Infantes tendrá como mínimo el siguiente personal: director/a, una profesora de música, una maestra por sección, una visitadora, una celadora- ecónoma, dos niñeras y el personal de servicio necesario, quienes gozarán de la remuneración que se fije en el presupuesto además de un médico y un odontólogo...

Fue una original y prácticamente desconocida iniciativa.

El año 1949 se expandió el sistema: Direcciones de Educación Técnica, de Formación Profesional, de Educación Superior, de Educación Especial. Creación de Institutos Superiores de Pedagogía para formar maestras jardineras, asistentes sociales,

psicopedagogas, asistentes educacionales, maestras para escuelas especiales, Escuela Primaria del Aire, Escuela Normal del Aire.

Durante 1969, en el marco de un gobierno dictatorial se producen cambios que lograron permanecer en el imaginario y en las prácticas. Se lleva la formación de los maestros normales de nivel secundario al nivel superior, posterior al secundario, aunque sin rango universitario, de ahí la denominación “terciario”.

Se establece que los maestros de 6° y 7° grado trabajarían en áreas para especializarse en contenidos más específicos preparando a los alumnos para los estudios secundarios ya que se detectaba un gran fracaso en el primer año. Se creó la Escuela Elemental con 5 grados y la Escuela Intermedia que abarcaba 6°, 7°, 8° y 9° grados. Esta organización no pasó de la etapa experimental y se dejó sin efecto cuando, en medio de la ebullición social, la dictadura de entonces debió ofrecer elecciones condicionadas y en 1973 abandonó el gobierno para recuperar fuerzas y golpear, tres años después, más duramente que nunca a una sociedad civil que soñaba con un cambio revolucionario.

En 1986 el gobierno democrático intentó hacer una reforma que sólo llegó al nivel de enunciado del diseño curricular basado en la Pedagogía por Objetivos, ya anacrónica para la práctica bonaerense, que se había puesto de moda hacía dos décadas.

La Reforma que llevó a 10 años la obligatoriedad escolar empezó a gestarse durante el gobierno democrático neoliberal de la década de 1990.

3. Inclusión- Tapujos para justificar “El Pastoreo”.

A mediados de los '80 el sistema se vio impotente, para responder a esa nueva realidad. Al continuar aplicando sanciones el “fracaso escolar”- que no es otra cosa que el fracaso de la institución para enseñar, contener, disciplinar- se percibió como enemigo de la democracia en los ámbitos de decisión y los sindicatos se dieron cuenta que para tener mayores oferentes (más docentes que aporten a la organización sindical) necesitaban más aulas abiertas y más “trabajadores de la educación” con o sin título docente. Para inmovilizar el cierre de cursos por falta de alumnos se propusieron titularizaciones masivas en la enseñanza media, o polimodal. Al tener una planta estable el gobierno no tenía más remedio que mantener los cursos abiertos.

Desde la Dirección General de Escuelas se prohibió a los docentes exigir libros de texto. El estado abandonó la función que se había abrogado desde el principio, de definir cuáles serían los textos que respetaran los contenidos básicos comunes prescriptos, definidos desde el Ministerio de Educación de la Nación con aparente respaldo de los ministerios provinciales y sus equivalentes. Con la pretendida “horizontalización” en la toma de decisiones se instaló la idea de que cada maestro seleccionara los contenidos de acuerdo al grupo “real” que le tocara y generara sus propios proyectos. En tanto, no se formaba a los maestros para tomar esas decisiones. Ya no hubo contenidos específicos para cada año de escolaridad definidos por la autoridad educativa. Desde entonces los contenidos para cada año, para cada área o asignatura, son las Editoriales que no desaprovechan su oportunidad.

Lo que antes se enseñaba en medio año (los principios de la alfabetización) ahora podría hacerse a lo largo del Primer Ciclo, es decir durante tres años. Una responsabilidad así repartida no es asumida por nadie. ¿A quién debo reclamar si mi hijo no aprendió a leer en tres años? Ya en 1988 Emilia Ferreiro advertía que el único alumno del sistema educativo que sabe a qué va a la escuela es el niño de 6 años, en sus primeros meses de la escolaridad. Él sabe que va a aprender a leer y escribir. Pero la escuela, en un cuatrimestre, le enseñará a un altísimo porcentaje, que él no podrá aprender porque a él “no le sale” o a él “no le entra”. Invierte los problemas que tenemos los maestros para enseñar y los convierte en “problemas de aprendizaje”, para que los gabinetes de

especialistas “socio-psico-fono-pedagógicos” y maestras particulares estén a sus anchas, mientras los expertos en políticas educativas analizarán “las situaciones dilemáticas de la hora actual”.

La exigencia, después de la “primarización” de los primeros años del secundario, 8° y 9° años, y de la “infantilización” de todo el sistema se vio acorralada por normativas nuevas de *evaluación dietética*, baja en calorías.

Como es sabido en el Nivel Inicial se promueve de una sección a la siguiente “por viejo”, por el solo hecho de cumplir años. Aunque forman parte del sistema nadie evalúa si el niño cumple o no los objetivos de cada sección del nivel, si aprende o no, las “expectativas de logro” enunciadas en planificaciones de docentes son una mera formalidad burocrática ya que si se confrontaran con los resultados muchos docentes quedarían “expectantes” ante la evidencia de que faltan logros.

3.1. Resistencias.

En 1988, un año antes de que Raúl Alfonsín dejara el gobierno, se generó una seguidilla de huelgas y “quites de colaboración” contra la administración nacional y las administraciones provinciales por reclamos esencialmente salariales. El 18 de mayo, después de dos meses del inicio conflictivo de las clases, y sin haber obtenido respuestas, las organizaciones sindicales decidieron iniciar un paro por tiempo indeterminado que tuvo un altísimo acatamiento.

Esa efervescencia tuvo como máxima expresión una movilización docente nunca antes vista: La Marcha Blanca. Miles de docentes marcharon desde diferentes puntos del país para converger en el obelisco de Buenos Aires el 23 de mayo. Los sindicatos aprovecharon para instalar tres demandas entonces:

- Salario único en todo el país: a igual trabajo, igual remuneración (nomenclador básico común).
- Paritaria nacional docente: para discutir salarios y condiciones de trabajo al igual que los demás trabajadores.
- Ley de Financiamiento Educativo y Ley Nacional de Educación.

La primera demanda es imposible de lograr en un país federal en que existen 48 sistemas educativos provinciales simultáneos y disímiles, en ese entonces, superpuesto con los sistemas provinciales existía un sistema administrado por la Nación y que he dado en llamar “Jurisdicción Transfederal” Guevara (2006). Cada una de las 24 jurisdicciones tiene, en la práctica, un sistema educativo estatal y un sistema educativo privado. Hasta 2016, gracias a la tarea del Consejo Federal de Educación, formado por todos los ministros provinciales y coordinados por el Ministro de Educación de la Nación, se han logrado consensuar sueldos mínimos que todos se comprometen a respetar y que el Estado Nacional ayuda a financiar. Desde 2017 el Estado Nacional se ha desligado de su responsabilidad financiera.

La segunda y la tercera demandas se lograron. En el caso de la Ley Nacional de Educación, que se llamó “Federal” y se sancionó después de la Ley de Transferencia de Escuelas a las provincias, quedó demostrado que las leyes nacionales en este aspecto sólo tienen una función orientativa ya que no son de cumplimiento efectivo en las provincias porque éstas sancionan sus propias leyes educativas.

3.2. Transformaciones y precarización.

Desde 1989 no ha cesado la movilización de la docencia pública esto habría favorecido la creación de escuelas privadas por todo el territorio provincial a las que concurrieron, inicialmente, los hijos de los sectores medios, incluidos los docentes, que seguían

viendo en la escuela una vía de ascenso social, o al menos no imaginaban tal ascenso sin la escuela. A las tradicionales escuelas confesionales y de colectividad se le sumaron empresas, cooperativas, y comunitarias, buscando el reconocimiento estatal y respondiendo a la demanda de escolaridad garantizada.

En los pueblos del interior se notó un movimiento de alumnos de las escuelas tradicionales (Escuelas N° 1, Escuelas “Nacionales”) hacia las privadas, simultáneamente los sectores medios y bajos de la periferia, que seguían percibiendo en la escuela una salida y un mejoramiento de su situación, ocuparon los lugares vacantes.

A medida que las condiciones sociales se fueron modificando la función de la escuela se desplegó hacia destinos no previsible. De aquella “escuela factoría” Gimeno Sacristán, José (1985) que preparaba alumnos capaces de cumplir los requerimientos conductuales de un obrero disciplinado, puntual y obediente para una sociedad “en desarrollo” cuyas industrias demandarían mano de obra dócil, nada quedaba hacia 2004.

La industria, y con ella los obreros industriales y los trabajadores de los sectores secundarios y terciarios vinculados, se hundió en la especulación financiera y el endeudamiento externo suntuario.

La burbuja de “un peso un dólar” se había diluido dejando un país en ruinas, con fondos jubilatorios saqueados, ahorros de los sectores medios expropiados a favor del capital financiero, las empresas estatales entregadas a precio vil y un desempleo conmovedor en los sectores medios y bajos de la sociedad.

Una economía asentada en la producción primaria no especializada, dependiente de insumos provistos por multinacionales y la oferta interminable del sector terciario (comercio y servicios) ya no requería obreros, el proletariado fue una clase en franco retroceso cuantitativo, como fue el campesinado desde mediados de siglo por la industrialización y la urbanización.

Los sectores de poder definieron una reasignación de las funciones escolares homogenizadoras.

Al interior del sistema educativo se observan dos sectores relevantes que una mirada funcionalista imagina como un gran cuerpo en el que se diferencian los ámbitos de decisión y los de ejecución: 1) el cerebro y 2) los órganos ejecutores de las órdenes. En el primer nivel se toman medidas, se escriben leyes, decretos, resoluciones y una trama cerrada de normativas, muchas veces contradictorias, pero siempre apremiantes.

Desde 1990, se toman préstamos del Banco Mundial para educación.(2015) Se sugería la descentralización, desde 1993, cada provincia se hizo cargo de sus propios sistemas educativos y su “transformación”.

En 1995 los economistas (no los pedagogos) del Banco Mundial definen estrategias que deberían ser ejecutadas por aquellos países que buscaran financiamiento (1995). Se iniciaron reformas “asistidas” en América Latina. Urgidos por la falta de financiamiento los países, y las provincias, tomaron créditos que no se aplicarían directamente a la educación.

La “transformación” fue:

- 10 años de obligatoriedad,
- una PC, TV y videoreproductor para todas las escuelas,
- definición de Contenidos Básicos Comunes que cada docente podía recortarlos a su gusto.
- estímulo de las instituciones privadas con recursos que las sostienen como si fueran públicas pero sin hacerse cargo legalmente del personal.
- Un apartado, aunque mínimo, merece el trato que se da a los docentes. Desde la perspectiva oficial “reformadora” comenzaron acciones de “reciclaje” “reconversiones docentes” que en 4 clases convertían maestros de primaria en

profesores de Lengua, Matemática, Historia o Geografía. Cesaron los profesores de música y plástica de los secundarios. A los de Portugués, Francés e Italiano se los convirtió en profesores de Inglés

- Inglés obligatorio desde 4° grado de primaria.

Los sectores relegados fueron imponiendo sus pautas culturales. Hoy las maestras son las hijas de los sectores postergados y su bagaje cultural ya no es el de hace medio siglo. Sin biblioteca, formadas con lecturas “de la fotocopia”, viendo en el magisterio una salida laboral rápida con obra social, vacaciones prolongadas en dos momentos del año, horario de 4 horas y un “sinfín” de licencias, las nuevas maestras no se perciben a sí mismas como intelectuales transformadoras. El antiguo afán de “civilizar” ha sido abandonado por las instituciones formadoras, ahora la consigna es “contención”, “inclusión”.

Esa misma práctica se trasladó a la Educación General Básica que estuvo vigente entre 1995 y 2006. Con el solemne calificativo de “compensación” se generó el facilismo. Si no se aprende hoy, se hará mañana. Se insistió hasta minar la resistencia de docentes que mantenían la pretensión de enseñar. Terminó siendo un trámite burocrático tan engorroso y tedioso que muchos buenos docentes optaron por promover a todos. *“No se puede luchar contra una política que propone la ignorancia”, “Esto es un como sí...”*.

Se afectó a los hijos de los más pobres en nombre del respeto a las desigualdades, para ocultar la aviesa política de vaciar de contenido la educación de las mayorías.

Se ampliaron las inasistencias toleradas, ya no importa a qué hora se ingrese mientras llegue para el comedor, con sólo acreditar los últimos dos meses de escolaridad alcanza para promover.

El sistema disciplinario de las amonestaciones se juzgó autoritario. Se hizo imposible sancionar o expulsar. En su reemplazo se inventaron:

- a) Códigos de Convivencia
- b) “Mediación”, “Resolución de Conflictos”, “Acuerdo institucionales”, “Psicología Institucional”.

Los alumnos supieron que en la escuela no se aprende y el Estado encontró un elemento convincente: la prebenda, la comida, las zapatillas, los útiles, las becas sin exigencias: con acreditar pobreza fue suficiente, lo que en la Argentina desde 1990 es sencillo.

El sistema político reorientó sus esfuerzos, reasignó recursos y los optimizó. Para no abandonar del todo lo instruccional asignó fondos y subsidió escuelas privadas que en general atienden a sectores medios y altos de la sociedad. Las clases medias resistieron retirando sus hijos de las escuelas públicas.

En 1988 el 13 % de la matrícula escolar estaba en escuelas privadas, en 2015 el promedio provincial es del 33 %. En las zonas de concentración de pobreza o de riqueza los porcentajes se alejan.

3.3. El pastoreo. Integración.

La escuela es, desde los 90, el lugar asistencial de la contención con rango constitucional. Ya no tuvo fines, ni objetivos, ni metas, sólo “expectativas de logro” para quedar expectantes y sin logros.

En los sectores populares para los que la institución ha perdido sentido, la obligatoriedad se ha convertido en moneda de cambio, de negociación, de resolución de conflictos.

El gobierno debe resolver qué hacer con un ejército anómico de eventuales profanadores de *las sagradas tradiciones, de los valores de la familia y de la intocable propiedad privada*. Adolescentes, sin perspectiva laboral ni de realización personal, potenciales

merodeadores de las calles y codiciosos en una sociedad que los induce al consumo sin proveerle los medios para ello.

La escuela es más barata que una institución de encierro. Pero se crean policías locales y cárceles.

Una sola maestra puede contener a 40 estudiantes. No importa si enseña mientras los “contengan” o si los jóvenes aprenden mientras estén dentro del establecimiento. Se ha pasado de la domesticación liberal al pastoreo neoliberal. De eso se trata la “inclusión”.

La escuela pública se convirtió en un “aguantadero”. Con planes de ayuda social a quienes se inscriben en Centros de Educación de Adultos. En 2004 una maestra de Ciclo, sin formación, “dictaba” 7º, 8º y 9º año, todas las áreas en tres horas diarias en los Centros de Adultos. Desde 2013 los planes FINES¹ y COAS² cumplen una función parecida. Es el camino fácil. Para adolescentes que obtienen certificación y para una “docencia audaz” sin titulación que trabajan con una precarización laboral digna de etapas previas a 1945: sin sindicato, ni paritarias, ni ascenso, ni concursos para el ingreso, ni aguinaldo, ni licencias.

Algunos militantes políticos que allí se desempeñan tienen la inequívoca sensación de estar haciendo patria. Es la patria del certificado sin cualificación profesional ni educacional. Los que obtengan estos títulos secundarios acelerados difícilmente podrán acceder a estudios superiores.

La nueva configuración de los sistemas educativos, es funcional al sistema político y económico, va en defensa de la propiedad privada, bien supremo del liberalismo.

La resignificación de las funciones homogenizadoras de la escuela que prepara futuros desempleados disciplinados, educados en la negociación y la demanda del mendrugo y la limosna, que ha anulado la esperanza y la perspectiva de la organización colectiva ha sido efectiva. Pero los sectores de poder no lo hubieran podido realizar sin la complicidad o la perplejidad de los docentes, hoy sigue siendo un campo de imposición cultural al servicio de los grupos dominantes para evitar que se convierta en un ámbito de lucha social.

El conflicto está dirimido por los sectores de poder con muy poco gasto y mucha complicidad, generalmente inconsciente, que enseña a los alumnos a pedir, a demandar, aunque sea poco, mientras no exija esfuerzo. La escuela enseña hoy que el Estado responde a los marginados que se institucionalizan sea en escuelas, en Planes Sociales, o en organizaciones “libres”. Pero el mendrugo no puede ser todo el objetivo de la lucha y mucho menos el fin de la existencia...

4. Reencontrar los saberes populares.

Es una convocatoria a los sectores medios escolarizados, los que han estado más expuestos a las naturalizaciones que supone el sentido común elaborado y sostenido por la escolaridad, los medios de comunicación y los que obtienen “patentes de corso” del Estado para ejercer sus profesiones.

La sabiduría que se transmitía con la lengua y la gestualidad materna, en el núcleo familiar y comunitario primigenio fue dejada de lado, “olvidada”, “negada”, discontinuada. Esa sapiencia ancestral producida por la amalgama dinámica que produce el mestizaje inter-dialéctico entre las culturas originarias, las culturas fragmentadas que llegaron del África esclavizada y las masas de trabajadores europeos

¹ Finalización de Estudios (primarios y secundarios)

² Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela articula con Plan Nacional FinEs y Centros de Orientación y Apoyo (COA) de la DGCyE

y árabes mediterráneos que llegaron sin instrucción, sin siquiera hablar las lenguas oficiales de sus países de origen, corridos por el hambre y hastiados de las guerras.

Se trata aquí de mirar los saberes soterrados, ocultos, denigrados, devaluados. Todo aquello que se fue transmitiendo por generaciones, que se transformó con las influencias de todas las corrientes poblacionales marginales, que tienen algo de ancestral americano, africano y europeo y que se han mestizado dinámicamente.

Son saberes que han resistido desde siempre a la escuela, a la justicia, a los medios de comunicación, a la ciencia y al sentido común que conforman el arsenal etnocida y altericida. Pero también ha sido permeados y se han debido reformular unos saberes mestizos tomando elementos del colonizado y del colonizador, para seguir siendo colonizado, "barbarie" que se oculta o se mimetiza hacia el afuera, pero que construye su Identidad Subjetiva dentro de su propio espacio/clase/barrio...

Estos conocimientos populares son la mixtura de saberes "oficiales" y saberes "ancestrales". Lo "oficial" muchas veces es mero sentido común, sin rigor científico si se analiza desde los creadores de saberes hegemónicos y, por otro lado lo "ancestral" ya no es originario de ninguna otra parte que la propia dinámica de la cultura mestiza que lleva más de cinco siglos de evolución propia en toda América. No es indígena, no es europea, ni asiática, ni africana. Es un producto nuevo, siempre en movimiento, que se diferencia de lo hegemónico para poder autoafirmarse.

No son un híbrido cultural. Están llenos de substancia y de potencia. Van generando nuevas síntesis, se transforman e incrementan exponencialmente.

Reencontrar es poner en palabras y en acto las prácticas familiares y comunitarias, religiosas, estéticas, alimenticias, laborales, domésticas, medicinales, festivas y comunicativas. Es, entonces, un ejercicio dual de introspección y exhorto a los sectores populares para que dejen de avergonzarse de su lengua materna sea la que fuere e intenten recuperarla como ejercicio militante de autoafirmación. Los abuelos inmigrantes del otro lado del Atlántico no querrán reconocer sus dialectos y tratarán de asumir que las lenguas oficiales europeas son las que les pertenecen. O los que niegan cualquier indianidad primigenia pero se reconocen "de sangre" guaraní, quechua, aymara o mapuche y no han aprendido la lengua porque sus padres les prohibieron hablarla para no ser discriminados en las instituciones normalizadoras como la escuela o la iglesia.

Estos saberes de nuestro pueblo necesitan ser redescubiertos por aquellos que se sienten parte de los sectores populares, de "los últimos de la fila", de los que sufren con los que sufren, pero también por aquellos que -por una o más generaciones- han sido sometidos a una alienación cultural constante, y han perdido la perspectiva de quienes son, de cuál es su lugar en una sociedad donde hay explotados y explotadores, oprimidos y opresores.

Merecen la oportunidad de reconocerse explotados aquellos que defienden, convencidos, los intereses materiales y culturales de una capa social sedimentada a la que jamás pertenecerán. Esas conciencias alienadas por un consenso que los somete sin que puedan descubrirlo comparten, sin tener plena conciencia de ello, la misma marginalidad -aunque atemperada por algún tipo de bienestar material- de los que han sido sometidos por coerción y obligados a ocultar quienes son.

Una Historia de la Educación que quiera ser descolonial, debe salir de la comodidad de estudiar los sistemas de instrucción y descubrir la educación del pueblo por fuera de las instituciones.

Referencias bibliográficas.

- Althusser, Louis. (1970) *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado* en “Lenin y la filosofía”. México. Ed. Era..
- Bourdieu, Jean Claude y Passeron, Jean-Claude. (1970) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, México, 1998, 3° edición consultada, (1° ed. En español, 1979)
- Ilich, Iván (1974). *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona.
- Mercado, Rubén y Catterberg, Gabriela. coordinadores (2011) *Aportes para el desarrollo humano en Argentina: Afrodescendientes y africanos en Argentina* - 1a ed. Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2011. 104 p.
- Giroux, Henry (1983) *Teoría y Resistencia en Educación*, Siglo XXI Editores, México, 1ª edición en español, 1992
- Mc Laren, Peter. *Pedagogía Crítica, las políticas de Resistencia y un lenguaje de esperanza*, en Giroux, Henry y Mc Laren, Peter . *Sociedad, Cultura y educación*. Miño y Dávila Editores, , Madrid, 1998
- Apple, Michael W. *Teoría Crítica y educación*, Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1997
- Apple, Michael y King, Nancy.¿*Qué enseñan las escuelas ?* en *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Gimeno Sacristán, j. y Perez Gomez, A. (compiladores) Ed. Morata, Madrid. 1992
- Apple, Michael, *Educación y Poder*, Ed. Paidós / M.E.C., Barcelona, , 2° edición. 1994 (©1982)
- Foucault, Michel. (1975) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI ed, 1989 17° reimpresión.
- Guevara, Raúl (2006). *Jurisdicción Transfederal. La leyenda de la ley 1420 y otros mitos porteños en educación*. Ed. Fac. Ciencias Sociales.UNLZ, Lomas de Zamora. Disponible en <https://www.yumpu.com/es/document/view/14198176/guevara-raul-jurisdiccion-transfederal-catedras-de-federico>
- Gimeno Sacristan, José. (1985) *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Ed. Morata, Madrid
- Banco Mundial. Consultado 27 de mayo de 2015
http://www.bancomundial.org/es/country/argentina/projects/all?strdate=01%2F01%2F1990&enddate=05%2F01%2F2015&qterm=&lang_exact=Spanish
- World Bank, Education and Social Policy Department, *Priorities and Strategies for Education*. A World Bank Sector Review, Washington, March 31, 1995

Leyes

Nacionales

24.195 (1993) de Educación

26.206 (2006) de Educación

24.049 (1991) de Transferencia de Servicios Educativos

Provincia de Buenos Aires

11.612 (1994) de educación

13.688 (2007) de educación

Resolución del Consejo General de Educación. “*Obligación del uso del delantal blanco, durante las horas de clase.*” D.G.E., Revista de Educación. Año LXVII – N° III- La Plata, junio – julio 1926-