

## La educación en disputa. Propuestas para una pedagogía socialista

► Al 5º Encuentro lo atraviesa una primera idea fuerza, que la educación es ámbito de disputa. Un fenómeno social que es terreno de debates, tensiones y luchas a lo largo de su historia, entre quienes detentan el poder por un lado y las mayorías sociales, con sus organizaciones y vanguardia por otro. En esa disputa tomamos partido, a partir de otra idea fuerza: la de avanzar hacia una pedagogía socialista. En este 5º Encuentro desarrollamos algunos de los debates que atraviesan la construcción del sistema educativo:

1. *Un recorrido sobre la necesaria secularización de la enseñanza*
2. *Docencia: ¿apostolado, profesión o trabajadoras de la educación?*
3. *Recursos: la dicotomía principalidad y subsidiaridad. Educación: ¿Estatal o privada?*
4. *¿Federalismo educativo o nacionalizar? Gobierno de la educación: ¿Quién decide?*

► En estos **Textos 1** desarrollamos los dos primeros debates, intentando un recorrido crítico sobre nuestra historia educativa y el presente para avanzar a la educación que queremos. Por ello proponemos coordenadas que permitan avanzar hacia un nuevo modelo social y educativo, en clave socialista.

### ¿Relato o construcción social de nuestra historia de la educación?

(...) Lo primero a señalar es que, así como las clases dominantes apelaron a la construcción de la historia, elaborando un supuesto pasado “común”, con sus símbolos hegemónicos para consolidar una identidad “nacional”, a partir de determinada versión de la historia; el sistema educativo también busca construir su relato.

Intentamos revisar definiciones de esa historia y echar luz sobre algo que intentan ocultar y es que, desde sus inicios, a las primeras leyes y hasta hoy, la educación está ligada al modelo de país y la organización social y económica que se defiende. Según la clase o sector de clase que domina el Estado.

Abordamos estos debates para contribuir a defender la escuela pública, entendida como estatal. Pero con la idea de darle un giro que la revolucione radicalmente en sus objetivos, criterios pedagógicos, organización, estructura y formatos institucionales, en su currículo, normas y valores de nuevo tipo que sirvan a la clase trabajadora y el pueblo.

En el discurso especializado sobre la historia del devenir pedagógico en Argentina, suelen estar ausentes la valoración política del hecho analizado -lo que en sí es toda una valoración-, y las relaciones de clases y motivaciones económico-sociales que determinan tales decisiones, en lo educativo... Se acentúa en las disputas de grandes personalidades o grupos, en las ideas en auge, las tendencias filosóficas y no en la clase social o el sector de clase que representan y su proyecto político, en lucha contra las mayorías sociales.

(...) Estos apuntes no son neutrales. Pretenden asentarse en el materialismo dialéctico, el análisis marxista de la sociedad para su transformación revolucionaria. En este caso, la educación... La historia pinta un continente americano que “despertó” con la llegada de los españoles (1492) y portugueses (1500). Pero su historia, culturas y saberes se remontan a 20.000 años antes. Y se calcula en bastante más de 500, la variedad de sus pueblos.

Esa compleja historia de las civilizaciones americanas no inicia cuando el *Nuevo Mundo* fue “descubierto” y conquistado a sangre y fuego, con la cruz y la espada. Aunque sí marcó un punto de inflexión en la historia del continente y la humanidad. Desde entonces no hay país del mundo cuya historia pueda interpretarse de otra manera que no sea refiriéndola a la historia del conjunto de la humanidad.

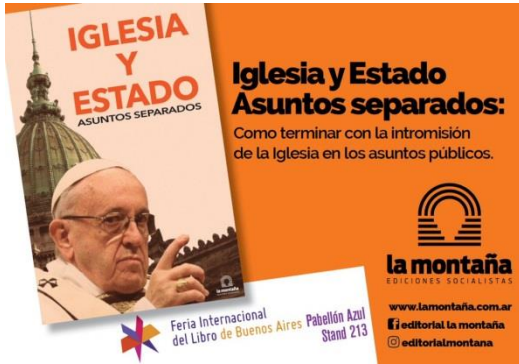
Hasta el siglo XV, cuando surge el mercado mundial, las relaciones entre los pueblos eran accidentales... Desde entonces, ya no se podrá hablar más de la civilización incaica, por ejemplo, si no es ligada a ese proceso. Es el gran cambio que experimentan los países y la historia universal, hace más de cinco siglos... Pero este proceso de homogeneización descartó toda idea de integración y encuentro entre culturas. Todo fue trastocado de forma cruel, en lugar de aplicar una política de síntesis e incorporarlas al proceso de avance capitalista de la colonización española<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Moreno, N. (2008, p. 36). *Método de interpretación de la historia argentina*. “Sin considerar que... la Corona consideraba estas tierras como sus feudos y vasallos a sus habitantes, ni las relaciones de producción establecidas por los españoles, que hasta pueden ser catalogadas de semi esclavista, sino, el *objetivo* del sistema económico implantado que, sin duda, era el de percibir ganancias a través de la producción en gran escala para el mercado mundial, no podemos menos que señalar que la empresa fue capitalista. Marx define el feudalismo en sus rasgos básicos: posesión de una pequeña parcela por parte del siervo; pago de tributo al señor; producción e intercambio escasos. El objetivo del feudalismo no fue, evidentemente, la *ganancia*. Por eso definimos como capitalista la conquista y colonización del sur de América, pues aunque no haya originado una sociedad capitalista como Inglaterra, la meta, al igual que en el sur de los EEUU, fue extraer ganancias”.



Esto no quita que las culturas originarias no tuvieran formas propias de educación, producción y transmisión de conocimientos. Todas las sociedades las tienen y se corresponden con la forma en que cada pueblo se relaciona con la naturaleza y el nivel de avance en las herramientas y técnicas para posibilitar el desarrollo de las fuerzas productivas.

## Debates que atraviesan la construcción del sistema educativo



Partimos de comprobar que la construcción del sistema educativo argentino se vio atravesada por grandes debates. Aquí desarrollamos dos:

### 1. La necesaria secularización de la enseñanza

Este debate y el prolongado conflicto que trajo aparejado, apunta a que la educación no sea confesional y se independice de toda influencia de la curia y del dictado de religión en las escuelas. Como institución, la Iglesia Católica tuvo la potestad y el monopolio de la educación durante siglos. Esta ubicación de la Iglesia y las órdenes religiosas que llegaron, guarda relación con la necesidad de conquista, colonización, aniquilación o aculturación y sometimiento para la explotación de las culturas amerindias, junto al saqueo de sus producciones y recursos naturales.

En el imperio español, el catolicismo era el credo oficial y excluyente. La unión entre el trono y el púlpito va a perdurar como herramienta de dominio, por medio de la imposición de la cruz, su credo y prácticas. Las creencias politeístas de las culturas originarias serán consideradas como cultos idolátricos, a extirpar por las misiones y la fe católicas. Cualquier idea de tolerancia o intento de síntesis entre culturas para el avance social y el desarrollo de las fuerzas productivas, estuvo ausente durante los reinados de los Austrias y los Borbones. Pero ese dominio de la educación por la Iglesia no estará exento de disputas de intereses, influencias, riquezas y poder. Así, en 1767, el rey Carlos III decretó la expulsión de los jesuitas del imperio, incluyendo el modelo pedagógico que desarrollaron, la *Ratio Studiorum*<sup>2</sup>.

El necesario proceso de secularización en la educación y el Estado había iniciado de manera temerosa en el último tercio del siglo XVIII. Con los avances en la economía y la filosofía, la sociedad colonial recibe la influencia ilustrada y el ideario liberal. Pero el tránsito a una sociedad secularizada y organizada en clases no será fácil. Y encontrará resistencia en un modelo de enseñanza centrado en la defensa de viejos valores, saberes y tradiciones pedagógicas.

La educación aparece como lugar de disputa, al verse la oportunidad de impugnar los programas de enseñanza escolásticos<sup>3</sup> que descalificaban los saberes científicos y cuestionaban la formación práctica de las personas, lo que limitaba un potencial avance y desarrollo de las fuerzas productivas. Se propició entonces la enseñanza de las ciencias y la técnica, la investigación, renovar la enseñanza del derecho y la filosofía, la física, economía política, matemáticas, así como los conocimientos y avances en los viajes exploratorios. La arena ilustrada veía, en el dominio de estos saberes y procedimientos, la vía para impulsar el desarrollo de la economía.

Aunque la enseñanza de religión o teología seguirá siendo materia obligada, incluso para revolucionarios de Mayo como Manuel Belgrano, quien era un adelantado en sus propuestas educativas. Esto ralentiza la necesaria secularización de la enseñanza. Para Mariano Moreno, en sus radicales ideas estaba la de reemplazar la educación dogmática y predominantemente teológica de las escuelas de la colonia, por otra más científica. Así, este debate por la secularización educativa cobra fuerza a la par de la decadencia del poder de la monarquía absolutista y su ligazón con la Iglesia.

Períodos revolucionarios como el de 1810 conllevan nuevas categorías sociales y culturales, crean instituciones y dan forma a un nuevo régimen, introducen cambios y nuevas estrategias para transmitir la cultura y ven en la educación una institución útil para la transmisión de la naciente ideología. Ello tendrá un lugar destacado en el discurso del sector de clase que emerge y toma el poder, promoviendo cambios en lo educativo.

Cuando avanzaba la declaración de la independencia -el Congreso de Tucumán inició sus sesiones el 24 de marzo de 1816 y declaró la independencia el 9 de julio-, la Iglesia va a devolver "favores" al rey. Y en enero de 1816, el Papa Pío VII promulga la Encíclica legitimista *Etsi longissimo terrarum* (*Aunque inmensas tierras*), dirigida a la jerarquía eclesiástica de América, luego de recobrar el poder en Roma y un año de negociaciones con Fernando VII, rey de España. Pío VII condena las guerras de independencia e intenta frenarlas, llamando a la curia a controlar el alzamiento contra la "legítima" autoridad del rey. Pero las "bendiciones" pontificias no frenaron el proceso independentista.

¿Cuál era el entramado social? En 1810 confluyen los productores para el mercado interno o



<sup>2</sup> La *Ratio*, plan oficial de estudios elaborado en Roma por los jesuitas en 1599 para aplicar en todos los colegios de la Compañía.

<sup>3</sup> Escolástica, escuela y corriente teológico-filosófica que dominó en el pensamiento medieval. Intentaba ser una combinación entre fe y razón, pero subordinando siempre la razón a la fe. Y un método donde todo pensamiento debía someterse al principio de autoridad, y limitar la enseñanza a la reiteración de los textos clásicos y la Biblia, considerada principal fuente de conocimiento.

el internacional, burgueses comerciales e intelectuales revolucionarios se aliarán para obtener la independencia. Quien resumió las aspiraciones de todos, convirtiéndose en verdadero árbitro, fue Mariano Moreno, ilustrado abogado jacobino. Muchas de las posiciones contradictorias que le apuntan algunos autores fueron producto de esa necesidad de reflejar los intereses, casi siempre contrapuestos, de importadores y exportadores productores (Nahuel Moreno, 1975).

El sector social de los ganaderos del Litoral representa a quienes se consolidaron económicamente en la estructura virreinal, al vender ganado en pie en el Alto Perú. *“Su portavoz fue Cornelio Saavedra, cuyos roces con Moreno eran consecuencia de la contradicción entre los viejos sectores productores para el mercado virreinal y los nuevos sectores ligados al comercio exterior. En efecto, muchas de las medidas propugnadas por Moreno debían chocar con los intereses de los productores virreinales, puestos a competir con la manufactura importada. Por otro lado, los ganaderos del Litoral que vendían en el Alto Perú querían defender y fortalecer la estructura virreinal”*.

No existían aún clases nacionales sino regionales. Había zonas económicas, pero no un mercado ni una burguesía nacional; cada región defendía sus intereses y coexisten distintas clases... Entre 1810 y 1850, las dificultades para establecer un sistema político duradero, se reflejan también en los aprietos para avanzar en configurar un sistema educativo... Los diferentes gobiernos plantearán variadas formas de desarrollar su política educativa. Expresando el conservadurismo liberal de la naciente oligarquía porteña y su carácter de agente del imperialismo financiero inglés, Rivadavia introduce el método lancasteriano (Inglaterra), en las escuelas de Buenos Aires para asegurar la enseñanza de manera económica, ante la falta de educadores. Impulsa una incipiente enseñanza media y toma el modelo napoleónico de universidad para la formación de élites y rectora de todos los niveles educativos.

Por el lado de los caudillos provinciales, habrá posturas confrontadas sobre cómo organizar la “escuela de la patria”. Por un lado, quienes sostenían la estructura educativa colonial como Juan Manuel de Rosas o Facundo Quiroga, que defendió la cultura y educación tradicionalista bajo el lema *“Religión o muerte”*... Como detalla Adriana Puiggrós, *“el gobierno rosista no se ocupó especialmente de la educación, que fue decayendo en manos del inspector general de escuelas, padre Saturnino Seguróla. En 1831 el gobierno de Rosas dispuso que se homogeneizaran los programas escolares, adecuando los contenidos al conservadurismo popular”*.

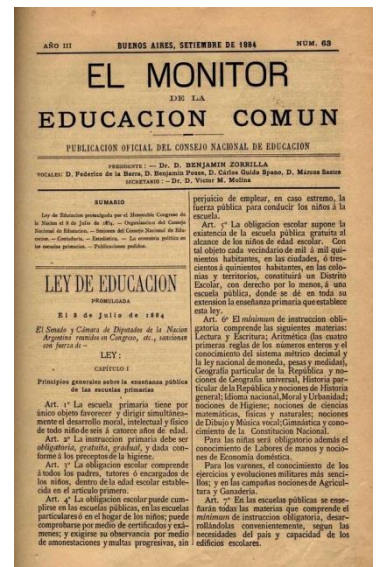
Para Puiggrós, Rosas se opuso a la obligatoriedad escolar y a los principios pedagógicos liberales y modernos. Por lo que la enseñanza no debía apartarse de los contenidos ideológicos acordes con el gobierno y la Iglesia, avanzando en el privatismo. Por el otro, caudillos como Artigas en Uruguay, Ramírez y Urquiza en Entre Ríos, López en Santa Fe o Bustos en Córdoba asumen la idea de construir un sistema estatal, con distintas experiencias, algunas avanzadas.

En cuanto a las relaciones entre las clases y de producción, este tramo está marcado por una constante en nuestra historia, la disputa entre dos sectores, los importadores–comerciantes y los productores, principalmente exportadores. Lucha que asume gran virulencia y se manifiesta políticamente en la creación de dos grandes partidos, unitarios y federales, expresión política de esos dos grandes grupos burgueses.

Al caer Rosas, el país entra en la etapa más rica e importante de su desarrollo económico (1850 a 1880), de acumulación primitiva capitalista<sup>4</sup>. En un contexto de choques y contradicciones, avanza la organización nacional y se promulga la Constitución de 1853 que refleja la presencia del catolicismo<sup>5</sup>, pero no se define allí a la educación como religiosa.

Más adelante, la *Generación del '37* con personalidades como Sarmiento, Echeverría o Alberdi, buscará dar un papel preponderante a la educación, pero independizada de la religión. La veían como un medio para constituir una *ciudadanía libre* que pueda ejercer derechos, pero también obligaciones (trabajo, orden, escuela como disciplinador social, que estructura horarios, tiempos, producción, descansos, formación, vestido, aseo, procedimientos, símbolos y valores hegemónicos que respondan a la clase social emergente y a la estructura social vigente, el “maestro” en el asignado rol reproductor de esa normalidad determinada por el sistema), al servicio del desarrollo del país. En particular Sarmiento propone una educación básica para elevar su nivel y hacerla laboriosa, pero en un sistema educativo que excluye a quienes considera “bárbaros”, es decir, a gran parte de los sectores populares, gauchos y nativos.

Entre 1850 y 1880 surgen las clases que caracterizan a un país capitalista y comienza un desarrollo de las fuerzas productivas provocado por la aparición de la agricultura. Todo el país se integra entonces en una estructura capitalista... La oligarquía de matriz ideológica liberal necesita impulsar una modernización relativa para consolidar su integración al mercado mundial. La secularización de la educación y del Estado será un gran debate de la *Generación del '80*. Conmovió a la sociedad y al Primer Congreso Pedagógico en 1882. Allí se resolvió no incluir la enseñanza de religión en las escuelas públicas, aunque no se definió como laica a la educación.



<sup>4</sup> El marxismo ha definido como *acumulación primitiva capitalista* el lapso utilizado, en un momento histórico determinado, para acumular los capitales, la maquinaria, la mano de obra y los métodos de trabajo necesarios para comenzar la revolución técnica y productiva que supone el capitalismo (Moreno, 2008, p.71)

<sup>5</sup> En su Art. 2º, la Constitución del '53 establece que *“el gobierno federal sostiene el culto católico, apostólico, romano”*, lo que pone como requisito para ser presidente, sumado a la obligación de jurar *“por Dios Nuestro Señor y estos Santos Evangelios”*.

Ese fuerte debate marcó a la Ley 1420, promulgada el 8 de julio de 1884 al establecer que “la enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de clase” (Art. 8º). Votar esta ley, implicará dar un carácter laico a la educación, la que se desarrollará por varias décadas en Argentina. Pero la Iglesia retomará su ofensiva cada vez que se replantee el proyecto de país o se alteren las instituciones con las que la burguesía ejerce su dominio sobre la clase obrera y sectores populares, es decir, las clases no propietarias de medios de producción. Lo hará bajo regímenes militares que se suceden a fuerza de golpes o con gobiernos democrático-burgueses que se alternan en el poder, con métodos más o menos fraudulentos.

## La religión volvió a las aulas. Primeras dictaduras y Perón

Entre 1880 y 1930 sigue el proceso de acumulación primitiva capitalista, pero deformado ya que el país pasa a ser dependiente del imperialismo británico. La independencia lograda en 1810-1816 comienza a perderse para 1880 y el país cambia su situación a *dependiente*. Período amplio que se podría dividir en dos: de los gobiernos de la oligarquía y los de la clase media, los radicales, pero que tienen esa característica general, la *dependencia* (Moreno, 1975).

Con la aparición del radicalismo se arrancan avances en el laicismo en ciertas políticas. Será la gran lucha por la Reforma Universitaria de 1918, cuya consecuencia fue la conquista de una universidad laica, gratuita y cogobernada. La que hasta entonces, estaba condicionada por la Iglesia y sectores conservadores.

En la década de 1930, el laicismo educativo que regía de hecho, será atacado en un marco de avance de la restauración conservadora; al articularse un bloque nacionalista-conservador en torno al Ejército y la Iglesia. En septiembre de 1930 el general José Uriburu derrocó al gobierno de Yrigoyen y la UCR e instaura la primera dictadura militar, quebrando la legalidad democrático-burguesa. Se inicia la *Década Infame* que ponía fin a los gobiernos radicales<sup>6</sup>. El contexto internacional lo daba la “gran depresión” (1929-1930). En el ‘30 se inicia otro período, hasta 1943 yendo más atrás en la caracterización del país, a consecuencia de la penetración imperialista británica, se pasa a ser una *semicolonia* inglesa.

En 1934 se da en Buenos Aires el XXXII Congreso Eucarístico Internacional, con la presencia de una multitud acompañando al prelado pontificio. La Iglesia consideraba enemigos al liberalismo de los ‘80 y también al comunismo que



avanza desde la Revolución Rusa en 1917, en los que la curia veía como funestas expresiones: Separación de la Iglesia del Estado, divorcio y ausencia de la enseñanza religiosa en las escuelas. Ese Concilio expresó la contraofensiva católica para que se vuelva a impartir religión en las escuelas estatales.

Entre 1936 y 1937 se sancionan leyes y decretos que implantan la enseñanza de religión en Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Salta, Jujuy, La Rioja, Catamarca, Corrientes y San Luis. Son antecedentes de dos hitos restauradores de la religión en las aulas: el Decreto 18.411 y la Ley 12.987, que tienen a Perón como protagonista y actor de esos gobiernos.

El 4 de junio de 1943 se realiza un nuevo golpe, conocido como la *Revolución del ‘43*, donde los sectores militares son claramente anticomunistas y de estrecha relación con la Iglesia, la que recupera presencia, en particular en educación. Ese golpe y la nueva relación de fuerzas entre clases y sectores de clases, permitió a la Iglesia romper con seis décadas de laicismo educativo, al emitirse el Decreto 18.411 del 31 de diciembre del 1943 del presidente de facto, el general Pedro Ramírez. Juan Domingo Perón fue su ministro de Guerra en 1944 y luego va a ser Vicepresidente (julio de 1944 a 10 de octubre de 1945), del general Edelmiro Farrell, entonces presidente de facto.

Perón había participado activamente en el golpe de 1930, cuando Uriburu derrocó a Yrigoyen. Perón lo contó con detalles en su libro *Tres revoluciones militares*<sup>7</sup>. Y lo evidencia la foto de Uriburu, al avanzar triunfante en un coche descubierto a la Rosada, el día del golpe y en su estribo “lo acompaña jubiloso un joven teniente: Juan Domingo Perón”<sup>8</sup> (...) Con ese Decreto, la dictadura implanta la religión “en todas las escuelas públicas, de enseñanza primaria, posprimaria, secundaria y especial, la enseñanza de la religión católica será impartida como materia ordinaria de los respectivos planes de estudio” (Art. 1º). Y dispone que los docentes de religión, programas y textos, sean propuestos por el gobierno, pero con aprobación de la autoridad eclesiástica. Así queda sin efecto el Art. 8º de la Ley 1420 por el cual la enseñanza de religión sólo podía darse fuera del horario de clases y según cada culto.

Poco después, Perón legitimará este decreto del general Ramírez, al convertirlo en Ley Nº 12978, sancionada el 17 de abril de 1947. Será ley así la imposición de religión en todos los niveles y modalidades en su primera presidencia... La sólida sociedad entre Iglesia y peronismo, con sus consecuencias en lo educativo, la reconoce incluso Adriana Puiggrós

<sup>6</sup> La Unión Cívica Radical, UCR, llegó al poder en 1916 con Yrigoyen, al desplazar a los conservadores gracias a la Ley Sáenz Peña que sancionaran los propios conservadores, estableciendo el voto obligatorio y secreto, entonces masculino.

<sup>7</sup> Perón, Juan Domingo. Buenos Aires: Escorpión, 1963. *Tres revoluciones militares*.

<sup>8</sup> Gabeta Carlos. Barcelona: Icaria Ed., 2002. Cap. II p. 25. *La debacle de Argentina: una Argentina que muere y otra que bosteza*

en varios pasajes de su investigación sobre historia de la educación argentina: “Los nacionalistas católicos participaron de logias como el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), en el que se comenzó a gestar el poder de Perón, y luego se volcaron al justicialismo. En su imaginario la Argentina blanca e hispánica debía expandirse y la educación imbuir a la población de la esencia de lo nacional. Los nacionalistas católicos no solamente conspiraban en torno del poder, sino que habían desarrollado un trabajo de base amplio, que incluía experiencias educativas en organizaciones civiles como la Liga Patriótica Argentina. Aspiraban a controlar el sistema de instrucción pública y ocuparon lugares importantes en el área de educación”. La cita de la pedagoga, varias veces funcionaria peronista y actual viceministra de Educación, exime de comentarios. Solo aclarar que Perón fue parte activa del GOU.

### La curia insiste: Reinstalarse como agente privilegiado de la educación

Cuando la Iglesia se pasó al bando de la oposición al peronismo y apoyó el golpe de setiembre de 1955, de la autollamada *Revolución Libertadora*, Perón retrocede con esa concesión a la curia y con la Ley 14.401 del 13 de mayo del '55 derogó la anterior, con la que había legalizado que se dictara religión en todas las escuelas. De todas maneras, el pase de la curia al campo golpista, no implicó la ruptura de relaciones entre el justicialismo y la Iglesia, la que sigue hasta hoy, incluso con Bergoglio.

Durante el período del peronismo, el país había adquirido una independencia relativa, retaceada, frente al imperialismo. A partir del golpe del '55, Argentina se transforma en una semicolonias política y económica, pero del imperialismo yanqui. En ese contexto social, la *Libertadora* adoptó medidas educativas y económicas a favor del catolicismo... En diciembre de 1955, Aramburu sanciona el decreto-ley 6.432 que habilita a la Iglesia a crear universidades. Se restablecen los subsidios a colegios religiosos y, por decreto de mayo de 1957, se otorgan subsidios a la educación privada. Y vuelve a incluirse el dictado de religión en horario de clases, siendo materia de promoción obligatoria...

Más adelante, con otros grados y formas, esta disputa por la secularización o no de la enseñanza, volverá hacia la presidencia del desarrollista Arturo Frondizi. Con la multitudinaria movilización conocida como “*Laica o Libre*”, lucha desatada en 1958 entre quienes apoyaban o mayoritariamente rechazaban la intención de Frondizi de dar vigencia al Art. 28º del decreto-ley 6.432 que no había sido reglamentado, para que las universidades privadas pudieran emitir títulos.

Esa persistente ofensiva de la Iglesia por reinstalarse como actor privilegiado, contrario a la demandada secularización de la educación; retomará en la convocatoria, debates y documentos del 2º Congreso Pedagógico Nacional (Alfonsín, 1984). Allí la Iglesia y los sectores privatistas, irán apropiándose burocráticamente de un lugar determinante.

Las conclusiones de este Congreso se expresarán en la Ley Federal de Educación (Nº 24.195) liberal, privatista y clerical de 1993 con Menem y el PJ. Al igual que en la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) de diciembre del 2006 de Filmus-Kichner. La que mantuvo los núcleos centrales de la derogada ley menemista y el reconocimiento a la Iglesia como actor del sistema educativo, revalidando el pago de subsidios a la curia y la enseñanza privada.



La Ley 26.206 no menciona el carácter laico de la educación, palabra que no aparece en sus 145 artículos. Otra vez garantiza los avances más contrarios a la necesidad de un sistema estatal y único, sin subsidios. Al contrario, le garantiza a la Iglesia y demás confesiones el reconocimiento como agentes responsables de las acciones educativas (Art. 6º). También asegura a la Iglesia su derecho a prestar los servicios educativos (Art. 63º). Da continuidad al reconocimiento de la educación privada de la Ley Federal menemista, al definir a todo la educación como “*pública*”, pero que diferiría en su gestión, es decir, si es de “*gestión estatal*” o de “*gestión privada*” expresado en trece artículos<sup>9</sup>. A lo que el kirchnerismo sumó como *públicas* a las de “*gestión social*” y de “*gestión cooperativa*”.

El macrismo, como representante de las corporaciones, banqueros y el capital concentrado, lejos estuvo de promover la secularización de la enseñanza. Como no podían vender escuelas, desarrollaron una acción en pinzas: Un aumento de los subsidios a la Iglesia Católica, otras confesiones y las empresas, inversamente proporcional a la caída de los recursos a la escuela estatal. Daban continuidad a la política de gobiernos anteriores, aunque en un grado superior.

Como consecuencia de este devenir en la lucha por la secularización de la enseñanza, llegamos a que la Iglesia tenga fuerte incidencia en la elaboración curricular sobre qué se enseña, cómo se enseña y lo que no se enseña, no solo en las escuelas religiosas, sino también en las públicas. Y sea actor central en las contrarreformas. Eso nos deja una serie de planteos programáticos para luchar por la secularización plena de la educación estatal.

<sup>9</sup> Los Art. 13º, 14º, 23º, 34º, 38º, el Título III con sus Art. 62º a 66º, más los Art. 77º, 119º y 121º de la Ley Nº 26.206

## 2. Docencia: Apostolado, profesión o trabajadoras de la educación

La consideración y reconocimiento de la docencia, vista como *profesión*, antes que como “*apostolado*”, cuya labor se considerara una *misión* a desarrollar por *vocación*, es parte de los debates. Así como el considerarse trabajadores de la educación, “*obreras de la tiza*” como se corea en algunas marchas, no fue siempre así. Este debate resurge,



lamentablemente, ante las medidas en defensa del salario, condiciones laborales y presupuestarias. Y se liga a otro, sobre la supuesta colisión de derechos, anteponiendo el derecho a aprender de menores y adolescentes por sobre el derecho docente a reclamar salario y presupuesto como requisitos básicos para configurar el hecho educativo.

No vamos a desarrollar la génesis del magisterio en el país. Sí señalar momentos de nuestra historia que lo reflejen. Y comprobar que los procesos de institucionalización de ciertas prácticas sociales, en nuestro caso la de enseñar, no surgen de un momento a otro, sino que son el resultado de una serie de hechos en los que se va definiendo el campo de producción y circulación de los saberes pedagógicos.

Con la ascensión de los Borbones en España, la Real Instrucción de junio de 1771 fijó la obligación de los cabildos de pagar al maestro de escuela (en pueblos de *indios* o españoles). Para ser admitido como docente, se debía sortear un examen de doctrina cristiana, lectura, escritura y aritmética ante el Cabildo; presentar constancia de buena conducta y “*limpieza de sangre*”. A partir de 1810, los controles del Cabildo se intensifican. Hasta fines del siglo XIX, en buena parte de Latinoamérica, la educación la ejerció en gran medida gente idónea, es decir, con ciertas condiciones o habilidades

para desempeñar las funciones del cargo, pero sin la formación para ejercerlo.

Hacia 1822, reflejando una constante, los fondos para educación primaria no llegaban al 1% del presupuesto porteño e iban mayormente a salarios docentes y gastos de alquiler de casas y sitios que hacían de escuela. Debido a la inflación y recortes presupuestarios esos salarios tienden a caer por lo que la docencia realizó protestas. También, pese a ejercerse en un 75% por mujeres, había diferencias de ingresos entre una maestra, al ganar entre un 66% y 75% del valor del salario de un maestro. Sobre las razones para la preeminencia de maestras y su retribución salarial habrá distintas expresiones, reflejo de una época donde pesa el patriarcado. Para Sarmiento (1858), quien mostró gran interés por la formación docente y trajo a maestras para ejercer en los distintos niveles, “*la educación de mujeres para la noble profesión de la enseñanza es cuestión de industria y economía. La educación pública se haría con su auxilio más barata*” (citado en Birgin, 1999: 41).

En 1870, Nicolás Avellaneda como ministro de Instrucción Pública de Sarmiento decía: “*La experiencia ha demostrado efectivamente que la mujer es el mejor de los maestros, porque es más perseverante en la dedicación a la enseñanza, desde que no se le presentan como al hombre otras carreras para tentar su actividad o ambición y porque se halla, en fin, dotada de todas esas cualidades delicadas y comunicativas que la hacen apoderarse fácilmente de la inteligencia y de la atención de los niños*”. Y en *El Monitor de la Educación Común* (1889-1890) fundado por Sarmiento, se naturaliza también esa condición: “*La educación y todos los empleos que se relacionan con ella, necesitan ante todo del don de sí mismo. Y este don de sí mismo, ¿adónde encontrarlo más grande y más completo que en la mujer? La mujer se sacrifica por naturaleza, ha nacido para sacrificarse*”.

La feminización de la docencia se legitimará de acuerdo a las significaciones de género dominantes por aquel entonces, con argumentos que muestren a la mujer como una “*educadora natural*” y “*segunda mamá*”, vista socialmente como una extensión de las tareas de cuidado y el trabajo doméstico adjudicados al rol femenino. De ahí, la altísima composición femenina, el demérito social y la desvaloración y diferencia salarial.

La clase propietaria que busca consolidar el Estado-Nación requería un gran número de docentes y a bajo costo, para formar al “*ciudadano*”, operario y consumidor, de un capitalismo en desarrollo. Las cualidades destacadas en la mujer por esa clase dirigente no están en sus cualidades intelectuales, sino en que fuesen reproductoras de los valores, normas y saberes de entonces para el disciplinamiento de la futura mano de obra. La educadora e investigadora Graciela Morgade (2001, pág. 57, 58) expone así el tema del trabajo docente en nuestro país:

Tal vez sea el trabajo docente el mejor ejemplo de cómo el mundo privado y el público se tejen en la vida de una mujer y de cuán “*naturales*” pueden devenir la segmentación vertical, la horizontal y la exclusión en términos de conocimiento académico. A fines del siglo pasado las mujeres fueron convocadas a las Escuelas Normales para colaborar en la construcción de la Nación Argentina, “*civilizando a las masas ignorantes*”. Muchas “*señoritas*” estuvieron desde entonces, y por casi un siglo, afirmando que trabajaban “*por amor a la infancia*” y “*por vocación*” antes que por recompensas salariales y que “*una maestra no hace paros*”, desconfiando de la política y los reclamos sindicales, en la base del sistema pero nunca conduciendo ni escribiendo libros de pedagogía, en una función antes socializadora y formativa que de creación de conocimientos... Si bien las mujeres maestras se las arreglaron de alguna manera para resistir, recién desde la década del setenta de nuestro siglo, fueron construyendo otra imagen de

su tarea, convencidas de ser “trabajadoras de la educación” antes que “segundas mamás” y de que la educación de la infancia requiere profesionales capacitadas y ciudadanas plenas.

En 1884, en el 1º Congreso Pedagógico, entraron en debate las posturas que exaltan el apostolado y vocación, con las que la consideran una profesión, ejercida por agentes especializados, separado de un oficio empírico y más próximo a un oficio aprendido. Las conclusiones del Congreso marcan la necesidad de contar con suficientes escuelas normales para formar docentes, a quienes se les debía dar “una remuneración equitativa y pagada con puntualidad”, y la ley dar apoyo “contra destituciones arbitrarias”.

En la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, la formación docente toma forma al crearse las Escuelas Normales que permiten el reemplazo de enseñantes idóneos por docentes con formación específica. De 1870 a 1896 se fundan 38 escuelas normales (Puiggrós, 2006, pág. 77).

En 1884, con la Ley 1420 se dedica el Capítulo III al personal docente de escuelas públicas, que debe justificar su capacidad a través de diplomas o certificados de autoridad escolar competente (Art. 24º), expedidos “por las Escuelas Normales de la Nación o las Provincias” (Art. 25º). También considera la estabilidad en el empleo, crea el fondo de pensiones (Art. 57º), determina los años de servicio y los montos de la pensión (Art. 31º), además de los aportes al fondo de pensiones (Art. 32º).

Para contrariar ese mandato de un magisterio que ganara poco porque ejerce con vocación y no hace paros, el 20 de noviembre de 1881, en la presidencia del genocida Roca, se dio la primera huelga docente del país. Las maestras de la escuela Graduada y Superior de San Luis, encabezadas por su directora Enriqueta Lucero, van al paro luego de ocho meses de no cobrar. Sarmiento, entonces Superintendente de Educación, publicó la carta de las nueve docentes<sup>10</sup> en *El Monitor de la Educación*. Aprovechó para denunciar que los fondos de Nación a las escuelas de provincias, eran derivados por los gobernadores. Las maestras pudieron cobrar, pero Sarmiento no intervino cuando fueron echadas.

Es que fijaban un antecedente inquietante para la oligarquía, al ubicarse como trabajadoras decididas a reclamar por sus sueldos, ser solidarias con sus pares estatales y denunciar abusos del sistema. Más allá del desenlace, desde entonces la docencia no deja de luchar por mejores condiciones de trabajo, presupuesto, salarios y una educación de calidad.

Años después, en 1892 se crea la primera organización docente: la Liga de Maestros de San Juan. Y a fines de 1910 tendrá su origen Liga Nacional de Maestros, primer intento de organización nacional. De orientación anarquista y socialista, se constituyó con asociaciones, círculos, sociedades y ligas provinciales o regionales. No representaban, necesariamente intereses laborales, sino de ayuda mutua, cultural o actualización pedagógica. El maestro y libertario Julio Barcos, y la maestra y pedagoga socialista, Leonilda Barrancos, contribuyeron a crearla.

En 1912 llamaron a la huelga a la docencia primaria porteña por el pago puntual de salarios. La burguesía criticó. El diario *La Razón* (5/8/1912) decía: “No se admite que a su espíritu de sacrificio se le sobreponga el espíritu de rebeldía, de resistencia, de lucha”. Y *La Nación* (2/8/1912) pedía mesura, “ejemplo dignificante” acorde a su labor cívica y ajena a “pequeñeces materiales” como cobrar a tiempo. Y que encaminaran la demanda por la vía jerárquica.



Ese año, en abril de 1912, se aprobó la Ley 9.051 de Sueldos y Jubilaciones del Magisterio del diputado socialista Alfredo Palacios que fijó la escala progresiva de sueldos y el derecho a la jubilación del magisterio. En 1916 se creó la Confederación Nacional de Maestros, con participación en conflictos de los años '20 y '30. El marco internacional lo daban revoluciones como la mexicana de 1910, la Primera Guerra Mundial (1914-1918), la Revolución obrera y socialista en Rusia de octubre de 1917 y por el movimiento de Reforma universitaria del '18.

En 1919 estalla otra larga huelga en Mendoza<sup>11</sup>, contrariando el mandato de “apostolado”, salen por los atrasos crónicos de los salarios y las arbitrariedades del gobierno, que sumó el apoyo de la comunidad, de la Liga Nacional de Maestros, centrales obreras y las mayores Federaciones Universitarias. Tenían interés por el gremialismo y la pedagogía. En 1931, se forma el Frente Único de Maestros Argentinos con demandas salariales y pedagógicas, por la carrera docente, escala

<sup>10</sup> Vale recordar a Enriqueta Lucero, Luisa Saá, Rosario Figueroa, Tomasa Fernández, Josefina Saá, Bernabé Moreno, Urbana Moreno, Gregoria Sarmiento y Rosario Adaro. Pese a ser echadas por el gobernador, argumentando un “proceder irrespetuoso”.

<sup>11</sup> La huelga de 1919 inicia cuando el gobierno de Mendoza separa de su cargo a la reconocida pedagoga e inspectora, Florencia Fossatti (socialista entonces y luego comunista) y a docentes integrantes de la revista *Ideas*, crítica de la gestión educativa. Crean su organización gremial “Maestros Unidos”, la que tuvo de Secretaria General a Angélica Mendoza (también se sumó a la internacional socialista) y de presidenta a Fossatti. Se sumarán a la Federación Obrera Regional Argentina, siendo el primer gremio docente del país en incorporarse a una central obrera. El gobierno siguió con las suspensiones y las maestras sacaron la escuela a la calle, con apoyo de alumnos y la comunidad. Además se vieron con las centrales obreras y sumaron el apoyo de la Liga Nacional de Maestros y las mayores Federaciones Universitarias. La respuesta fue durísima, con suspensiones sin goce de sueldo, cesantías, represión policial, detenciones. Fossatti fue destituida de su puesto por “sublevación y anarquía del personal”. Años más tarde será expulsada del magisterio, sin derecho alguno. El precio que le hicieron pagar por su lucha social y de ideas, contra el sistema oligárquico.

salarial y actualización pedagógica, mejor gobierno educativo y educación laica.

Lo que sería la primera reglamentación de la profesión docente data de setiembre de 1954 cuando se estableció el *Estatuto Profesional del Docente del General Perón*, para maestros nacionales. Fijaba salarios mínimos y escalas en primaria, secundaria y técnica; escalas jubilatorias; poder acumular dos cargos, reconoce el derecho a agremiarse y la estabilidad. En 1953 Perón organizó y da personería a un gremio oficialista: UDA, Unión de Docentes Argentinos. El nuevo estatuto cayó mal entre maestros y profesores porque le daba tono partidario. Y empeoró las deterioradas relaciones entre docentes y gobierno (Puiggrós, 2006, pág. 133, 134). El golpe del 1955 derogó ese Estatuto.

Otras huelgas harán historia como la de 1957 en Santa Fe que duró 37 días y la bonaerense de 1958 que dura un mes, ante el gobernador Oscar Alende que accedió al cargo en las elecciones con Frondizi. Así el 12 de setiembre de 1958 el Congreso sancionó el Estatuto del Docente (Ley 14.473), cuyos derechos demandarán luchas ante cada gobierno.

Hubo debates entre la corriente más "profesionalista" y la más "sindical". Muchos docentes seguían bajo el mandato del "apostolado". Referentes de la huelga de 1957 dijeron que muchos creían que "no era propio de un maestro comportarse como un obrero". Eran tiempos donde la docencia no se consideraba trabajadores ni la clase dirigente la reconoce como tal. En esas luchas la docencia pasa a decirse parte de la clase trabajadora. Que trabaja para vivir por un salario según carga horaria, antigüedad, zona, título. No como tarea del proceso de valorización capitalista, sino más indirecto. Ya que la docencia contribuye al orden social y normas que dan las condiciones para que la producción se desarrolle.



En los años '70 el gremialismo docente cobra fuerza. Se organiza CTERA como la mayor entidad del país. Habrá otras huelgas históricas como el Maestrazo con 42 días de paro y la Marcha Blanca de 1988 en el gobierno de Alfonsín. Allí se decide la fractura entre la CTERA de Arizcuren (un sector radical, corrientes antiburocráticas, del PC, trotskistas del MAS y socialistas) y la CTERA de Garcetti, más ligada al PJ y a la CGT, que termina por encumbrar a la Celeste.

Vendrán muchas más huelgas nacionales y la Carpa Blanca en 1997, por 33 meses frente al Congreso. La Celeste la levantó en diciembre de 1999 al votarse la Ley de Financiamiento y el Incentivo docente. Habrá intentos de ajustar conquistas y reformar los Estatutos con los gobiernos de Alfonsín, Menem o De la Rúa. Otro momento crítico fue en 2007, al asesinar en Neuquén al maestro Carlos Fuentealba, en una protesta.

Se repetirán muletillas y ataques de los gobiernos. Fueron notorios los de Cristina Kirchner, en sus discursos de apertura de sesiones del Congreso. Al repetir falsas conciencias como que "los docentes sólo quieren discutir salario", "hay mucho ausentismo en las escuelas... Me acuerdo del nombre de mis maestras porque fueron las mismas todo el año". También repitió otra frase clásica y falaz: "trabajan sólo 4 horas, tienen 3 meses de vacaciones y estabilidad".

Como señaló entonces la periodista y hoy diputada del PJ, Gisella Marziota<sup>12</sup>, en el gobierno de Cristina se intensificaron los reclamos y paros docentes. Marziota relata cómo, el 2 de marzo de 2014 en la Asamblea Legislativa, Cristina criticó duro a la docencia porque estaba en duda el comienzo de clases, al no acordar en paritaria nacional. Dijo "sentirse rehén" por la amenaza de paro, defendió implementar el *presentismo docente* y se quejó: "No puede ser que cada año sea un parto el inicio de clases por la discusión salarial". Así, en su gobierno cerró paritarias por decreto, impulsó descuentos por días de paro y amenazó con declarar a la educación un servicio esencial para evitar huelgas. Es el discurso que repite la casta política del sistema y los medios dominantes. El macrismo lo agudizó, buscando flexibilizar a la docente e intentó reformar los Estatutos Docentes, pero su proyecto fue derrotado, pese a la traición burocrática.

Lejos de la imagen que nos inculcan, la escuela, la tarea docente y la educación que se imparte tienen como **objetivo lograr la aceptación y reproducción del orden social vigente**. Como trabajadores de la educación debemos rechazar ese modelo de educación como mero adiestramiento en determinadas técnicas o destrezas, junto a las normas, valores y contenidos que sirven a sostener el actual modo de producción y organización social, para la explotación capitalista.

Reflexionar sobre nuestras prácticas, cuestionar ese rol docente-reproductor y pensar en experiencias pedagógicas críticas, contra hegemónicas, socialistas. Porque no queremos capacitar mano de obra ni "contener" en las aulas lo que el sistema no integra, sino aportar a la formación de personas críticas, reflexivas, autónomas y solidarias.

Cuestionar además la "historia oficial" y mostrar que hay otra, discrepar con el orden social, político y económico que se busca justificar para dar por "natural" la explotación y organización de clase vigente; repensar sobre los "valores" que buscan legitimar los interesantes de las clases dominantes; así como el disciplinamiento a inculcar para ello. En síntesis, cuestionar toda esa concepción, defender la escuela pública entendida como estatal, pero para transformarla en un sentido socialista. ■



<sup>12</sup> Gisela Marziotta. Buenos Aires, 18/04/2018, Infobae. 1881-2018: la historia sin fin de los paros docentes