



Pablo Rieznik

algunos escritos
sobre educación

**TRIBUNA
DOCENTE**

precio \$30

www.tribunadocente.com.ar // información@tribunadocente.com.ar

Índice

La educación y la vida. Pablo Rieznik	5
La mercantilización educativa, denuncia y crítica.	
¿En qué punto nos encontramos? Pablo Rieznik	6
La cuestión educativa: una apreciación de conjunto. Pablo Rieznik	12
Ciencia y Socialismo. Pablo Rieznik	17
Intervención en el tercer Congreso de Educación. Pablo Rieznik	24
Reforma educativa, versos y fracaso. Pablo Rieznik.....	27
Pablo Rieznik (1949-2015). Consejo Editorial de En defensa del marxismo	33

La educación y la vida

Pablo Rieznik

Nota de opinión. Página 12, Buenos Aires, martes 8 de junio de 1999.

La educación es un fenómeno social, pero la sociedad no es un fenómeno educativo. Es decir, el hombre, la relación de los hombres entre sí, no es el fruto propio o específico de una labor pedagógica. La vieja tesis de que somos el resultado de la educación que tenemos o tuvimos hace mucho que fue cuestionada: los educadores también deben ser educados. Esto significa que los llamados valores de la educación, la distribución del saber, sus formas y contenidos están determinados por la estructura social y los antagonismos que le son propios. Esto explica la degradación actual de la educación. Carece de todo rigor la tesis de que nuestro sistema educativo sufre las consecuencias de una inadaptación a los requerimientos de la economía, el mercado o la sociedad (cuando se considera su forma mercantil como la definitiva o auténticamente humana). La penuria material, el desfinanciamiento, las condiciones de trabajo y estudio, el contenido de las "reformas educativas" constituyen la prueba misma de esta sobredeterminación social y política sobre el cómo y el porqué se configura la enseñanza en nuestro país. El trabajo nacional ha sido precarizado, una pléyade de docentes ad honorem subsidia la sustracción de recursos estatales; el resto cumple la misma función con salarios "flexibilizados". La "privatización" es la norma social: las casas de estudios se subordinan no a las necesidades de la formación educativa y cultural posible, sino a los límites de los convenios con empresas, a criterios de "rentabilidad" y a las exigencias del capital financiero (no olvidemos que las "reformas"

en curso han sido moldeadas por los planes elaborados por el Banco Mundial, una suerte de institución colateral del FMI y a cuyo dictado se produjo el "recorte" cuestionado en estas últimas semanas). El "mercado" argentino y mundial se encuentra sobreofertado: la consigna "educativa" del poder es reducir la matrícula estudiantil, las plantas docentes, la formación profesional, la calificación educativa. Sobran productos invendibles, sobran trabajadores, profesores y alumnos. La economía moderna es el "cepo" insoportable de una enseñanza que se consume en la inanición. La receta tradicional debe ser invertida en lugar de convertirse en una "política de Estado": menos vínculos con esta economía, con este mercado (cada vez menos mercado debido a la concentración y centralización de capitales). Cambiar la economía, cambiar la sociedad, cambiar el "mercado": un "currículum" imprescindible que proclamó su contenido en las lecciones de la reciente movilización de los universitarios, es decir, más en la vida que en el aula. Para evitar esta pedagogía y esta educación es que se quiere retirar a la universidad de las calles, de las plazas y de los espacios públicos. La educación y la vida...

La mercantilización educativa, denuncia y crítica. ¿En qué punto nos encontramos?

Pablo Rieznik

Al momento de concluir la elaboración de los materiales para esta ponencia los titulares de la prensa argentina, informaban de un hecho sin precedentes en la educación superior del país. Porque nunca antes, en la larga historia de la universidad argentina, el rector de una de sus casas de estudio había sido destituido por el máximo órgano de gobierno de la misma institución. Se trata de la denominada Asamblea Universitaria que integran los representantes docentes, graduados y estudiantiles electos para los consejos directivos de las respectivas Facultades que pertenecen a la Universidad. En este caso la Universidad Nacional de Formosa y que acaba de resolver no sólo la separación de su cargo del rector - Carlos Dalfaro- sino también de decano de la Facultad de Administración y Negocios -Héctor Quijano-. La resolución fue prácticamente por unanimidad - 80 votos a favor y dos abstenciones- y justificada por la violación por parte de ambos de ambos funcionarios de violación de sus deberes legales, académicos e institucionales. Dalfaro y Quijano serían responsables por el montaje de un circuito para la emisión de diplomas fraudulentos, no sólo universitarios sino también secundarios y terciarios que eran comercializados en España. Era entonces un producto de exportación nacional.

La cuestión seguirá dando que hablar pero lo cierto es que un Instituto llamado Cibernos, con sede en Madrid, venía otorgando desde algún tiempo atrás diplomas que permitían a quien tuviera apenas formación primaria, conseguir en un tiempo "record"

una titulación universitaria. Para ello los certificados relativos al cumplimiento de las exigencias de las carreras secundarias eran provistos por un denominado World College que, gracias a un "convenio" firmado con la Universidad de Formosa, habilitaba a sus poseedores a finalizar carreras universitarias en esta última. El Collage tenía sede en Ushuaia, la ciudad más austral del mundo, a aproximadamente 2500 kilómetros de Formosa, una de las provincias del extremo norte del país. La sede era un pequeño departamento en un edificio de viviendas particulares.

Lo cierto es que, de todos modos, semejante "red" de "instituciones" cumplía una función muy precisa: en un año y medio, cursando un día por semana y con un sistema de tutorías, los alumnos españoles podían acceder a un diploma de graduación en la enseñanza superior. Según las investigaciones hasta ahora conocidas, se habrían emitidos entre 300 y 400 títulos. Los certificados secundarios y terciarios implicaban un desembolso de 4000 euros y uno de los damnificados (certificados y títulos han sido ahora declarados nulos) reveló ya que pagó 9000 euros por una licenciatura en Sistemas. Las informaciones que los investigadores designados por las autoridades de la propia Universidad de Formosa han divulgado ponen de relieve que el negocio total involucraría varios millones de euros, sin que se sepa hasta el momento la ruta que siguieron los fondos involucrados en esta operaciones "académicas".

Iceberg

El episodio de marras, cuyo alcance todavía debe ser clarificado, puede provocar numerosas reacciones y estimular diversos análisis y reflexiones. Pero, ¿acaso sorprende? Cualquier docente o estudiante universitario con una dirección de mail puede dar fé de la propaganda recibida con relación a la oferta de "PhD degrees" que pululan por la red. Con la transformación de los curriculum vitae en una acumulación compulsiva, entre otras cosas, de titulaciones, la cuestión no es menor y comenzó a ser estudiada para establecer criterios que distingan los "World Colleges" de las fuentes genuinas de acreditación de saberes, destrezas e incumbencias profesionales. Un nueva rama, seguramente, para la provisión de funciones burocráticas pertinentes e investigaciones idem que crecerán en el futuro inmediato.

La mercantilización del fenómeno educativo y particularmente de sus resultados, ahora bajo formas muy específicas, que siguen la ruta de la no frecuentemente bien caracterizada "globalización", se ha convertido de hecho en materia recurrente de preocupaciones y debates que se despliegan en una cantidad muy amplia de terrenos. En todo caso, el comentado "Formosagate" educativo en el comienzo de este texto, alude a una realidad que ya no puede ser ignorada y que afecta cuestiones vitales ya no sólo del ámbito de la educación sino de la vida social como un todo. El carácter mercantil de la educación, sus procesos y resultados transformados en cosas que pueden ser traficadas en nuevos mercados, la dimensión y escala que esos mismos mercados pueden alcanzar se han venido constituyendo progresivamente en un factor decisivo que afecta y cuestiona los sistemas educativos "urbi et orbe".

Es sabido que una referencia clave para este proceso es el hecho de que, ahora hace una década, en 1995, se incluyó en el Acuerdo General de Comercio y Servicios de la OMC, a la educación superior en particular como un servicio que debía ser reglamentado en el contexto de la política y los tratados que debe considerar la organización que norma el comercio mundial. Claro que "reglamentar" en estos casos implica, en realidad, desregular y liberar el terreno a la "competencia", que es como se denomi-

na a la puja por el dominio de los mercados de las grandes corporaciones del capital. Vale como síntoma el hecho de que, en el comienzo de este siglo se celebró el primer World Education Market, en los Estados Unidos. La mercantilización invade ahora todos los poros del cuerpo universitario. Un sistema de enseñanza superior que enfrenta, de este modo, un desafío de dimensiones que escapan al de cualquier frontera nacional y que, en muchísimos casos, se abordó con el principio del viejo Maquiavelo: "si no puedes con tu enemigo, únete a él".

Los protagonistas de los sistemas de enseñanza pública comenzaron entonces a hablar de crisis de "identidad" y las redefiniciones se pusieron al orden del día con el objeto de resignificar, recontextualizar y reconstituir vivencias, ideas, instituciones y paradigmas. Hasta el lenguaje se desarmó para abordar lo incomprensible. Había que explicar cosas tales como la "universidad de la hamburguesa" -sí de McDonalds- e inclusive nominar - ¿o encubrir?- una nueva realidad. Por eso mismo no es poco frecuente que se pretenda negar el fenómeno de la mercantilización mediante el recurso de una "nueva" caracterización: toda educación es "pública", aunque en ella se integre la "gestión pública" y la otra... la "privada". De un lado, por lo tanto, la realidad y del otro la máscara o en el mejor de los casos el autoengaño. En consecuencia, la vieja enseñanza estatal, conquista de una época en que la cuestión educativa se convirtió en un objeto político moderno en el sentido literal de la palabra (ciudadana, cosmopolita); esa en enseñanza estatal, lejos de desaparecer o descomponerse aparecería ahora con bajo el disfraz de una última revitalización.

"No es la educación, estúpido"

Tenía razón Bill Clinton: es la economía. La privatización - mercantilización de la educación que se despliega como fenómeno particular en las últimas décadas no hunde sus raíces en ninguna especificidad pedagógica. La educación, como todo el mundo sabe, no es una isla y no puede dejar de reflejar las tendencias de la sociedad de la que participa. En un universo que viene siendo dominado por la "flexibilidad" laboral como principio que ordena el mundo de la producción, ¿por qué sorprenderse de la extensión de esa misma "flexibilidad" en el terreno de la

Pablo Rieznik algunos escritos sobre educación

comunidad educativa y en un campo que va más allá de la propia y degradada condición del docente de la época. A las "reformas" laborales "desreguladoras" corresponden entonces, sus congéneres educativas. A la "precariedad" del trabajo la "precariedad" educativa que condena la denominación de la epata presente como "sociedad del conocimiento" a no ser sino otra máscara, un eufemismo.

Es porque carece de todo fundamento pedagógico que la mercantilización, como parte de la (contra) reforma educativa reciente, encontró uno de sus más importantes, sino el principal, ideólogo y aún ejecutor, en un...banco. Y no en cualquier entidad financiera sino en una que puede ser considerada como una especie de banco de bancos, y todavía más. El Banco Mundial es, con el Fondo Monetario Internacional una de las tres patas del trípode en el que se apoyó el monitoreo de la economía mundial luego de la posguerra, desde mediados del siglo anterior, y, naturalmente, bajo el control de las potencias del mundo capitalista del momento. La tercera, y no es casualidad, es la OMC, continuidad de un organismo que cumplía funciones similares con anterioridad -llamado GATT por las iniciales de su nombre en inglés- y que ha tomado ahora la posta de desenvolver la liberalización globalizada de los servicios educativos privatizados y transformados en objeto mercantil.

El papel del Banco Mundial ha sido muy estudiado, no siempre con claridad. De un modo general el objetivo de su empresa "educativa" consistía en transformar los servicios respectivos en ramas rentables para la aplicación de capital privado y, en estrecha asociación con el mismo propósito, en ahorrar el gasto "improductivo" de las finanzas públicas para los sistemas de enseñanza, cuyos fondos deberían en cambio servir para otorgar subsidios y estímulos de diverso orden a la inversión corporativa. Los procedimientos adecuados a esta tarea implicaba tanto la destrucción de conquistas de trabajo de docentes, profesionales e investigadores como todas las medidas tendientes a la reducción y / o control de la matrícula estudiantil; disposiciones que se complementarían con la arancelización creciente de los estudios en todos los niveles y, en particular, en los de la enseñanza superior. Para este fin la imposición de postgrados pagos y la degradación de los cursos

de grado fue - y es - un objetivo recurrente.

La educación como un todo y desde una perspectiva general, fue dominada por un hecho que marcó al capitalismo mundial en la etapa final del llamado "boom" de la posguerra, a finales de la década del sesenta y tomó formas definidas con las crisis económicas de mediados y finales de la década siguiente. Para nuestro análisis puede resumirse en una palabra que indica la forma típica en que la crisis se presenta en la sociedad capitalista: la sobreproducción -respecto a la capacidad de consumo que crea la forma de producción que es propia del capitalismo. Sobreproducción de capitales en primer lugar, que precisan recrear las condiciones de su funcionamiento y que plantean recortes a las condiciones y al valor de la fuerza de trabajo en su más amplio sentido (lo que significa, entre otras cosas, el recorte al llamado salario indirecto involucrado en el financiamiento público a la educación). Pero, notablemente también, la sobreproducción de diplomados, que fue la preocupación fundamental de las autoridades educativas oficiales de la misma época. Sobreproducción que además se asociaba a una revuelta juvenil en ascenso, signada, entre otras cosas, por la frustración derivada de la falta de perspectivas y posibilidades con relación a los estudios y calificaciones educativas.

"Aprender a ser"

Lo que acabamos de señalar explica que, en su momento, una "comisión de notables", que presidiera un ministro de Educación de Francia, realizó un estudio, que fuera publicado por la UNESCO con el nombre que designa este capítulo, y cuya recomendación central era desconectar los "diplomas", de una asociación directa con atributos laborales específicos. No debían, en este sentido "calificar".

La descalificación de la enseñanza devino en norma bajo la cobertura de una suerte de existencialismo de ocasión que diluía las necesidades específicas y crecientes de una enseñanza universalista y científica en el embellecimiento fraudulento del aforismo de que en la "vida se aprende", simplemente "siendo". Sólo más tarde, la ideología oficial transformó la fórmula en el sentido de volver a conectar la educación con la vida, con el mercado y las em-

presas (lo cual en el capitalismo es casi sinónimo), pero ahora bajo el signo de nuevos diplomas, adaptados y reconfigurados a las necesidades específicas de empleabilidad asalariada de los monopolios modernos de la producción.

Todo este proceso fue acompañado por el desarrollo concomitante de la evolución de la actividad científica como el ámbito de una especie de nueva industria, asociada o no de un modo directo a empresas de diversos sectores de la economía. La innovación tecnológica estimulada originalmente por las necesidades bélicas de las grandes confrontaciones del siglo XX, culminaron por convertir a la ciencia en una suerte gran tarea de tipo empresarial. En ese contexto, la imagen del viejo profesional o científico, asociada a una tarea de tipo individual y dominada apenas por las vicisitudes del genio particular personal tendió desdibujarse bajo el peso de una nueva realidad. En tales condiciones, la actividad de investigación y desarrollo se transformó en orbita de la producción capitalista como tal y tendió a generalizarse la conversión del viejo profesional "liberal" en asalariado. El panorama de la denominada "proletarización" de la mano de obra educada comenzó a ser objeto propio de los estudios de las facultades de ciencias sociales.

La nueva "escala" educativa fue también marcada por una creciente población juvenil que asaltó a su modo los escalones más altos del sistema educativo. Cualquiera sea el criterio de medición que se tome, el crecimiento de la matrícula estudiantil tiene una dimensión generalizada y global. El problema de la llamada rebelión estudiantil, tan notoriamente expandida en las décadas del sesenta y setenta, pero también presente en los años subsiguientes tomó connotaciones que deben comprenderse a la escala de la masividad con la cual la generación más joven irrumpió en el viaje aparato educativo de la enseñanza superior, mucho más contenido y elitista en el período histórico anterior. Es un elemento que de ningún modo puede desconocerse a la hora de abordar las contradicciones que recorre a la educación y la dimensión de lo que podemos denominar el negocio de la mercantilización.

Millones y millones

En 1995, punto de partida de la ofensiva de la OMC, el mercado global para la educación superior se estimaba en un volumen próximo a los 30 mil millones de dólares. Algunos años después, a principios de los años 2000, un estudio del banco Merrill Lynch calculó que el "mercado mundial del conocimiento", sólo a través de Internet podría superar cifras del orden de los miles de millones de dólares en el primer lustro de este siglo. En numerosos artículos sobre el problema los volúmenes de negocios giran en torno a cifras astronómicas, que contrastan con las cifras del financiamiento de la educación pública siempre acotadas, sometidas a ajustes y recortes permanentes en las más diversas geografías y territorios. Son magnitudes de dinero sin precedentes las que están por detrás del fenómeno irresistible y, por sobre todo irreversible de la mercantilización educativa; un punto clave sobre habrá que volver para precisar su significado.

Por ahora señalemos que la mención a Internet en el párrafo anterior es deliberada porque aparece como el soporte de una especie de negocio virtual y controvertido que se presenta como ilimitado. Tan fuera de control que demandaría una regulación, igualmente polémica porque acabaría, de hecho, legitimando todo el avance de las nuevas corporaciones "educativas" del capital. Inclusive en la UNESCO, donde en algún momento pareció atrincherarse una posición irreductible con relación a la OMC, crecen los debates, conferencias y "papers" sobre la necesidad de abrir paso al debate sobre como normar sobre criterios de acreditación, titulación y compatibilidad de cursos y carreras universitarias, a riesgo de que la alternativa sea una especie de arreglo universal, en particular bajo el impacto de la educación por la "web" y a "distancia"; como es el "caso" que tomamos como referencia inicial en este mismo texto.

Además, ¿quién sino grandes corporaciones pueden encarar la pedagogía y la certificación de saberes en una magnitud que sólo toleraría la presencia de gigantes compatibles con la dimensión completamente globalizada que ha tomado la cuestión? Son grandes empresas y grupos financieros los que aparecen detrás de la promoción de portales

Pablo Rieznik algunos escritos sobre educación

educativos que van creciendo en los últimos años como hongos después de la lluvia. La privatización habría llegado entonces a un nivel que plantea la conversión directa de las universidades en secciones o departamentos de grandes empresa. No es novedad que no es sólo en el caso de la aquí ya mencionada "universidad de la hamburguesa", nuevas casas estudio o cátedras son ahora fundadas y llevan el nombre de una gran empresa. Y no sólo para negocios "virtuales".

Resistencias

El avance de la mercantilización educativa y, en particular los planteos de la OMC, dieron lugar a una serie de críticas y pronunciamientos, que se han multiplicado en los últimos años. En el ámbito institucional, el punto de partida fue un planteo de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior de 1998, señalando que la enseñanza universitaria no debía ser considerada como mercancía, convocando a mantener las instituciones oficiales respectivas en el ámbito del derecho público y rechazando en principio la tentativa de identificar los servicios universitarios como mercancías. El mismo planteo fue enfáticamente defendido en las Reuniones de Rectores de Universidades Públicas Latinoamericanas realizadas en agosto de 1999 en Chile, en octubre del 2000 en Argentina, en abril del 2002 en Brasil y en México en 2003.

En este último año, la crítica a la tentativa de considerar a la educación como un producto más, a transar en el mercado, fue motivo de declaraciones de la Conferencia Sindical Mundial de la Enseñanza y del Foro Mundial de la Educación, que sesionó en Porto Alegre. En este caso quedó planteada la elaboración de una Plataforma Mundial de Educación que en oposición al proyecto neoconservador y neoliberal, desarrollara los principios de "una educación libertadora y de inclusión, capaz de promover la ciudadanía activa, intermulticultural y planetaria". El documento aludía a la necesidad de establecer "una utopía pedagógica: la Escuela Ciudadana, deber del Estado, bajo control social...constituyéndose de un currículo intermulticultural, potenciadora de vivencias democráticas, con procesos de evaluación, emancipadora y productora de conocimientos que preparen a todos los seres humanos para el prota-

gonismo activo, en los contextos específicos de sus respectivos procesos de civilización" En otro plano, menos propenso al derrame verbal, debe señalarse que las políticas a favor de la transformación mercantil y privatista de los sistemas de enseñanza superior y su correlato fundamental, que es la asfixia de los respectivos presupuestos públicos, fueron confrontados por movilizaciones estudiantiles y docentes muy significativas en el último período. Hay que destacar entre ellas las huelgas docentes universitarias muy importantes en lo que de esta década en Brasil y Argentina, así como las manifestaciones estudiantiles y en conjunto con los profesores que ganaron las calles reclamando normalmente mayores recursos para la educación pública y mejores condiciones de estudio así como el desmantelamiento de los variados mecanismos de la "flexibilidad laboral" docente. En este caso la resistencia se traduce en planteos reivindicativos más precisos y trasciende con la fuerza propia de las intervenciones que se caracterizan por la masividad y la acción directa de los protagonistas.

Insuficiencias

¿En que términos deben oponerse mercantilización y educación? El interrogante no es vano porque la respuesta no puede ser unilateral. Desde el punto de vista histórico, el concepto moderno de educación y el carácter universal de la enseñanza, como de la cultura y la ciencia de nuestra época son indisolubles de un metabolismo social que se articula mediante una circulación de mercancías que tiende a tomar un carácter global y planetario. En cualquier examen del pasado de nuestra especie es un hecho que el progreso de la cultura y la educación aparece siempre en contacto directo con el comercio y el intercambio...de mercancías. La mercancía que se convierte en la célula del metabolismo productivo y que se infiltra por todos los poros de la sociedad es, de un modo general, un factor de progreso de la historia del hombre, es decir, del aumento de la capacidad que tenemos de conocer y controlar la naturaleza (y nuestra propia naturaleza social). Todo esto no puede ser negado por el hecho de que el capitalismo -de eso estamos hablando- sea al mismo tiempo un sistema contradictorio de producción y explotación y una configuración particular de la sociedad que, en la etapa que nos toca vivir, eviden-

cia, además, señales de agotamiento muy precisas, cuando se considera el proceso histórico de la época.

Si, a la luz de lo que acabamos de señalar se replantea o precisa la pregunta original de este capítulo, lo que debe ser determinado es en que contexto, cómo y porqué se oponen la mercancía y la actividad cultural y pedagógica. Un criterio que no puede ser arbitrario sino corresponder a cambiante realidad del problema en el curso de la historia moderna. Algo que, además, debe ser celosamente considerado en un ámbito en el cual la tendencia al "wishful thinking" se presenta como si fuera un deber de oficio. Se argumenta, frecuentemente, que partir de las nuevas tecnologías y de iniciativas como las de la OMC, la educación se ha transformado en una cosa. Pero antes de mercantilizar la educación, el capitalismo "mercantilizó" y cosificó a los hombres, convirtiendo la capacidad de trabajar, el más humano de los atributos de nuestra especie...en una mercancía. Bajo el capitalismo la socialización creciente de la producción no puede avanzar de otro modo y en contraposición al carácter crecientemente privado de la apropiación. Lo mismo vale para la ciencia y la educación convertidas en gran industria. En definitiva el "mal" no se encuentra en el soporte, ahora incluso "virtual", de las nuevas tendencias a la monopolización capitalista de prácticas pedagógicas sino en el uso social de las nuevas tecnologías, en su explotación por el capital financiero.

...y críticas

Bajo el capitalismo, la tendencia a la mercantilización es naturalmente inevitable. La educación. La cultura, la ciencia, no es una isla. Si se trata de superar la mercantilización pero no el capitalismo, el resultado es una terapia que reposa en un diagnóstico poco riguroso y una tentativa por contener o limitar un efecto, sin revertirlo. Es sintomático que en el ámbito de los debates institucionales sobre el problema que nos ocupa se haya pasado de una denuncia a la mercantilización que plantea la OMC al planteo de la necesidad de que la regulación del fenómeno inevitable de la privatización "globalizada" de los servicios educativos quede bajo el control de la UNESCO. El curso no es novedoso porque las pri-

vatzaciones globalizadas comenzaron hace mucho en el terreno de otros servicios estatales y la línea de "resistencia" fue la misma. Se pasó del rechazo a la enajenación de los bienes "públicos" a la aceptación resignada y la petición del control, que término el mismo bajo la órbita de los privatizadores. La experiencia latinoamericana en la materia es bien clara.

Por otro lado tampoco es clara de por sí la contraposición abstracta entre el carácter "público" y privado de los segmentos del propio sistema educativo. Bajo la forma de convenios, servicios de extensión, vínculos diversos entre investigación y mundo productivo, etc. ha progresado enormemente una suerte de feudalización de cátedras, institutos, programas, cursos especiales, posgrados y diversas variantes que puede asumir un negocio privado que, además, se beneficia del acervo material, de los recursos humanos y hasta del escasísimo financiamiento de la educación "estatal". El caso citado al inicio de este trabajo revela que el asunto no está exento de matices que involucran el pasaje de una frontera hacia la región propia del derecho penal.

En el terreno de las movilizaciones prácticas, los reclamos parecen tener un carácter más concreto que la etérea formulación de una "utopía" pedagógica, como la anteriormente citada. Es un principio. Es posible que sea en el terreno de las organizaciones docentes y estudiantiles donde mejor pueda prosperar una discusión sobre como "trascender" la mercantilización y la privatización. No podrá evitarse un debate sobre alternativas de conjunto, más allá del fenómeno pedagógico como tal. Por eso mismo la discusión puede ser más fecunda si se entremezcla con los protagonistas de una acción directa que bien puede ser integrada como elemento de análisis también. Al parafrasear a un importante pensador de nuestra época, se ha dicho que la Universidad debe ser un lugar "fuera del poder". Si esto equivale a una suerte de aislamiento de las perspectivas destructivas del presente histórico, el planteo es inviable. No hay islas. ¿"Fuera del poder"? ¿Contra el poder? ¿Por el poder? Es posible que "la universidad" sea una entelequia; ciertamente no lo son quienes como sujetos y actores de la educación la habitan y la agitan. Finalmente sin una transformación social no habrá transformación educativa, una fórmula que no admite la inversión propia del guante.

La cuestión educativa: una apreciación de conjunto

Pablo Rieznik

Libro: *Marxismo y Sociedad*. Ed. EUDEBA. Abril 2000

Origen de la educación

La educación, como actividad específica del hombre, como una tarea diferenciada a través de la cual se establece la transmisión de conocimiento de generación en generación, es un aspecto del desarrollo de las fuerzas productivas y de la división del trabajo social. En las fases muy primitivas como tal formaba parte de la vida misma, tenía un carácter espontáneo, directamente asociado a la lucha cotidiana por la subsistencia y la auto preservación, una empresa colectiva y absorbente para el conjunto de la comunidad. Cuando los progresos en el dominio de la naturaleza permitieron el surgimiento de un excedente económico y la progresiva acumulación de riquezas que quedaban al margen del consumo inmediato de la sociedad, el trabajo directo ya no fue una necesidad para todos, el alejamiento de la producción inmediata fue posible para algunos, el tiempo libre la condición para el desarrollo intelectual de unos pocos. El fenómeno educativo fue adoptando lentamente características propias, el educador y el educando tomaron forma en el curso del desenvolvimiento histórico en torno a la labor distintiva del enseñar y aprender.

Así como desde un principio los productos crecientes del trabajo humano se concentraron en forma desigual, tornándose propiedad privada de los sectores sociales dominantes, así también, a partir de la aparición de los rudimentos de la instrucción formal, ésta fue concebida como privilegio natural de los hijos de las clases propietarias. El trabajo de la mayoría constituía no sólo la base para el no trabajo de una minoría gobernante, se consideraba en la antigüedad incompatible con las virtudes propias del hombre cultivado: "El aprendizaje es incompatible con la vida del obrero y del artesano" (Aristóteles). De este modo, la educación se estructuró naturalmente, desde sus orígenes, como un fenó-

meno clasista colocado al servicio de los dueños de la riqueza y del poder, recurso para afirmar la cultura y los valores de la clase explotadora gobernante y también para preparar a sus funcionarios y cortesanos. Un propósito que, por otra parte, fue explícito durante muchos siglos.

Burguesía y educación

La revolución burguesa y sus ideólogos democráticos pretendieron en cambio imponer la educación igualitaria como parte integral de la transformación política que acabó con las relaciones de servidumbre propias del régimen medieval. El capital triunfante planteó una supuesta doble victoria al emancipar a la educación de su carácter clasista y liberarla, al mismo tiempo, de los grillos de la religión y teología, abriendo completamente las puertas al conocimiento científico y racional. La nueva ideología revolucionaria, que pregonaba los derechos del ciudadano frente a la nobleza y el clero y reclamaba la libertad de comercio y producción, exigía también la libertad de pensamiento, el conocer y aprender, como atributo propio de cualquier ser humano. Por el mismo motivo repudiaba la enseñanza basada en el prejuicio religioso. "Los pueblos que tienen por educadores a sus sacerdotes no pueden ser libres", señalaba Condorcet, hombre de la Revolución Francesa.

El capitalismo es el triunfo de la ciudad sobre el campo, de la gran producción sobre el artesanado, de la vida urbana, la industria y la universalización del consumo mercantil. La alfabetización formal se transformó en una necesidad social para el nuevo modo de producción, la escolarización primaria en un requisito económico, susceptible de aumentar la productividad del asalariado moderno y la ganancia del propio capital. Esta última se transformó en el centro de gravedad del sistema productivo y el progreso técnico en instrumento clave de la competen-

cia, de los lucros crecientes de la empresa capitalista. La ciencia se abrió paso, entonces, como nunca antes, vinculada al incremento de la productividad del trabajo y su desarrollo alcanzó un ritmo inigualado en las etapas pretéritas de la humanidad. La superestructura educativa alcanzó una enorme envergadura y sus instituciones fueron un ámbito de instrucción de contingentes masivos de la población.

Educación clasista

La educación, no obstante, no abandonó su carácter clasista; no pudo ni puede por sí misma superar la base económica desigual en la cual se funda la sociedad capitalista, la separación establecida entre los detentadores de la propiedad de los medios de producción y los trabajadores "libres" para vender su capacidad de trabajo a los industriales modernos. En este sentido, la escolarización moderna permitió a lo sumo acceder a los rudimentos de la lectura y escritura a los asalariados, mientras los escalones de la formación superior fueron y son coto exclusivo de las clases poseedoras y de las capas no proletarias de la sociedad moderna. Pero este corte horizontal en el sistema educativo es, además, acompañado por una escisión en cada fase del mismo, a partir de la misma escuela primaria: los mejores establecimientos, recursos y materiales, corresponden al ámbito en el cual aprende el hijo de los ricos, mientras que el instituto miserable y las peores condiciones físicas se concentran allí donde concurre la prole del pobre y el trabajador. El miserable es miserablemente educado; una realidad que se presenta, aun con diferencias relativas, en todos los países capitalistas. En un sentido general, las limitaciones clasistas para el desarrollo educativo y científico de la humanidad son en la actualidad fronteras infranqueables del propio capital.

La reducción del tiempo social del trabajo necesario para mantener y acrecentar las condiciones materiales que satisfacen la existencia humana resulta de una revolución científica sin precedentes. Por primera vez el hombre se encuentra en condiciones de disfrutar la conquista de la automatización que reemplaza la labor agotadora, imprescindible durante milenios, para "ganarse el pan de cada día". Esta emancipación del hombre de la producción directa es a su turno un requisito para su educación plena e integral, base para disponer del tiempo capaz de dotarlo de una comprensión acabada y completa del fruto del desarrollo histórico de su propia especie. Tiempo disponible para elevar no a unos pocos, sino al conjunto a la condición de administradores conscientes del proceso productivo y social.

Pero estas condiciones materiales creadas por la sociedad capitalista entran en contradicción creciente con las necesidades del propio capital, toda vez que mantener y asegurar su ganancia significa involucrar masas crecientes de trabajo en la tarea embrutecedora de la gran corporación moderna, alargar la jornada laboral, desvalorizar el salario a veces en forma absoluta, en definitiva, dotarse de todos los medios para profundizar la explotación del trabajador. Para este último, el progreso de la ciencia implica ritmos más intensos de labor, descalificación de su oficio, cuando no la miseria inmediata de la desocupación frente a la maquinaria más moderna y automatizada. La conquista de las cumbres del conocimiento y de la ciencia por el conjunto social no pasa por emancipar a la ciencia, la educación y la escuela del capital sino por emancipar a la humanidad del capitalismo.

Escuela capitalista

La escuela capitalista no puede menos que reproducir y mistificar la cultura dominante al servicio de perpetuar el orden establecido. En su estructuración jerárquica, en las formas de organización del gobierno escolar, en el curriculum y los programas oficiales, en la regimentación disciplinaria se procura inocular en el niño y el adolescente los valores compatibles con el mundo burgués. Por esto mismo, la veneración del trabajo miserable y sacrificado, el respeto a la propiedad, la obediencia irreflexiva al superior, la aceptación de un sistema de premios y castigos que desestimulan la solidaridad colectiva y fomentan el individualismo egoísta, forman parte integral de la educación burguesa. El carácter memorístico de la instrucción impartida, la falta de incentivos al espíritu crítico, los métodos de evaluación, etc., son aspectos inseparables del ideal pedagógico cuya función es adaptar al educando a las condiciones propias de la sociedad explotadora.

Es importante comprender, sin embargo, que la propia escuela no deja de ser un terreno de la lucha de clases y no un mero aparato impermeable a la organización colectiva de docentes y alumnos. El propio desarrollo del sistema educativo supone la difícil asimilación por parte del Estado y los explotadores de elementos contradictorios y conquistas de las masas que en este terreno toman como propias. Ya en el siglo pasado un patrón inglés afirmaba ante una comisión investigadora del Parlamento británico que "la mayor suma de educación de que ha disfrutado una parte de la clase trabajadora en los últimos años es perjudicial y peligrosa, la hace

Pablo Rieznik algunos escritos sobre educación

demasiado independiente". La burguesía se ve obligada a intentar liquidar banderas y reivindicaciones que en su momento blandió contra sus enemigos del pasado -sectores feudales o precapitalistas- y que más tarde la clase obrera puede tomar como propias dándole un alcance todavía más audaz (laicismo, gratuidad, escuela común y obligatoria, acceso irrestricto a todos los niveles educativos). Esto es particularmente pertinente en países que como el nuestro se han incorporado al mundo de la producción capitalista en las condiciones de hegemonía de las tendencias más reaccionarias del capital, es decir, países que bajo la colonización imperialista y de la burguesía financiera nunca alcanzaron un desarrollo cabal de la industrialización moderna, de un mercado nacional y de los atributos propios de una nación capitalista avanzada.

La educación y el clero

La superestructura educativa nacional no pudo menos que reflejar la frustración de un desenvolvimiento autónomo sobre bases burguesas, ficción sobre la cual se montó un modelo pedagógico de fines progresistas hacia fines del siglo pasado, que nunca tuvo un efectivo desarrollo y al cual todavía se rinde culto formal en periódicas festividades escolares. La escuela laica, gratuita y obligatoria no tuvo nunca vigencia real y en su propio origen fue concebida en términos de un compromiso con el clero reaccionario que hasta entonces dominaba el sistema educativo (y que tenía asegurados "constitucionalmente" sus privilegios en la Carta Magna de 1853, por la cual se otorgó a la jerarquía católica la condición de representante de la religión oficial). Eduardo Wilde, Ministro de Educación en la década del '80 del siglo XIX y representante del liberalismo "laico" tuvo el cuidado de señalar que "la religión es conveniente con sus formas externas para obtener el dominio de ciertos espíritus mediocres que no alcanzan a las sublimidades de la abstracción". El laicismo fue concebido desde sus inicios como un principio de neutralidad de la escuela pública. Nunca se lo planteó como instrumento de lucha contra el oscurantismo y la regimentación política de la educación clerical. Al revés, la demagogia laica encubrió el sostenimiento del culto subsidiario por el tesoro público y la presencia creciente de la Iglesia en la esfera educativa y cultural.

La entrega de una función estratégica como es la educación a una institución supranacional de carácter jerárquico y con poderosos lazos con las finanzas internacionales, revela el raquitismo de la clase

dirigente, la incapacidad congénita de la burguesía nacional para poner en pie un estado independiente y democrático. Por esto mismo las reivindicaciones más elementales que -en el terreno educativo- corresponden al desenvolvimiento pleno de la sociedad burguesa fueron en nuestro país vaciadas de contenido.

La obligatoriedad planteada en la ley como compromiso del estado de asegurar la difusión y extensión nacional de la educación primaria se transformará rápidamente en letra muerta y aun en su contrario, como coacción esta, tal sobre la población trabajadora a la cual se endosa la responsabilidad por la deserción escolar de su prole. La gratuidad a su turno es una entelequia pantalla tras la cual se avanza en la asfixia económica de la educación pública mientras se estimula la mercantilización de la enseñanza y todo tipo de aprendizaje en instituciones privadas, pagas, inaccesibles para el trabajador.

La catástrofe educativa, que ha progresado sistemáticamente en todo el período histórico reciente, traduce las limitaciones insalvables de la clase dominante. Una burguesía que no consigue elevarse de su condición de vasallo del capital financiero foráneo y trazar un rumbo de independencia nacional es incapaz de encarar una auténtica transformación educativa.

Civiles y militares

El ataque a la escuela pública y el estímulo a la "privatización" educativa es inseparable del dominio del capital y sus formas cambiantes, en función de sus necesidades y del alcance y límites de la propia lucha de clases. El estado nacional comenzó a subsidiar la enseñanza privada bajo el primer gobierno peronista (ley 13.047). Antes, en la década Infame, el gobernador Fresco había impuesto la enseñanza religiosa en los colegios de la provincia de Buenos Aires, Perón la implantó luego a nivel nacional.

En 1953, junto con los cardenales Copello y Caggiano, inauguraba el Primer Congreso de Enseñanza Religiosa. Pero, como "Dios está en todas partes", el mismo clero ultramontano colocó a uno de sus hombres -Atilio dell'Oro Maini- como Ministro de Educación luego del golpe que derrocó a Perón en 1955.

Fue, no obstante, bajo el gobierno constitucional de Frondizi que se implantó la "enseñanza libre", trampolín para la injerencia de la Iglesia y el gran

capital en la educación superior, puesto que luego de un siglo se liquidó la exigencia de que la habilitación de títulos profesionales fuera un monopolio de las universidades estatales. Más tarde, el Onganía promovió una "reforma educativa" que tuvo como punto central la eliminación de la vieja escuela normal, formadora de docentes, y un generalizado limitacionismo a través de los cursos de ingreso y los "cupos" de acceso al nivel terciario. Uno de los inspiradores de esta reforma fue el profesor peronista Emilio Mignone, por lo cual no debe extrañar que el Frejuli en 1973 retomara los principios limitacionistas de aquella. No olvidemos que cuando la izquierda peronista fracasó en esta tarea fue reemplazada por la "misión Ivanissevich", un anticipo "constitucional" de los genocidas del '76.

El Proceso encaró un verdadero operativo bífico contra la educación, liquidando el sistema nacional de enseñanza primaria, transfiriéndolas a las finanzas miserables de las provincias y reduciendo la matrícula estudiantil en forma absoluta en todos los niveles. Esta política no se ha alterado y hoy se encuentra en crisis por el crecimiento explosivo de la población estudiantil en los últimos años. La reducción sistemática del presupuesto universitario es la manifestación más clara de esta continuidad. En la educación como en la vida los recursos materiales son la condición básica de una existencia plena. La educación, como la vida del trabajador, zozobra bajo el peso de una situación económica peor ahora que en los años del Proceso.

Educación y economía

Fue Jorge Talana, en pleno auge del camporismo, quien señaló que la dimensión del aparato educativo debía ajustarse a la necesidad de "relacionar la cantidad de cursantes con el ingreso de éstos y las reales necesidades del mercado". La virtud de este planteamiento es que postula claramente que el problema de la educación es un problema de "mercado".

Pero el "mercado" no son las necesidades racionales de un país atrasado y estancado sino los requerimientos de una calificación fragmentaria, parcial, súper especializada y de rápida obsolescencia que demanda la gran empresa moderna. Gran empuje que en el caso de los países sometidos por el imperialismo obtiene sus súper lucros precisamente en la recreación del atraso y la miseria nacional. Entonces, se parte de la incapacidad del capitalismo para absorber a los egresados de los diversos nive-

les educativos y se deduce en consecuencia toda la política de asfixia de la educación pública bajo el pretexto de adecuarla a la economía, al "mercado".

La "modernización" que pregona el oficialismo, como integración del país al mercado mundial, debe reproducir en una escala mayor los efectos de la misma en los grandes países desarrollados: creación de un enorme ejército de desocupados, subutilización de los recursos humanos, mutilación del sistema educativo "excedente", desarrollo unilateral de ramas bajo financiamiento y control privado, etc. El capital no puede resolver esta contradicción porque en la misma medida en que estimula la productividad del trabajo provoca desempleo; en cuanto crea las condiciones de un mayor tiempo libre para la población reduce su existencia a la miseria; y mientras potencia los elementos del capital fijo (maquinaria, automatización) desvaloriza el "capital" humano, la fuerza de trabajo. El elemento estructural del capitalismo tiende a predominar en forma abrutada en épocas de crisis como la actual.

Educación y trabajo

La educación como transmisión del saber acumulado por la humanidad tiene como punto de partida el trabajo social. Es en la tarea productiva que el hombre aprendió a conocer, a observar las regularidades del mundo externo y de su misma actividad, a formular entonces las leyes de los fenómenos materiales y vitales, a encarar en consecuencia, de un modo reflexivo y consciente, su propia labor. La experiencia es la madre del conocimiento y la práctica el criterio de verdad que delimita su alcance y su capacidad de dar cuenta de la esencia de aquello que el hombre procura aprehender y dominar. La educación asegura la continuidad de este conocimiento y que pueda ser mantenido y acrecentado en el curso de la evolución. Su función específica se ve potenciada por la extensión del sistema de enseñanza, su capacidad para asegurar la incorporación creciente de la juventud en su conjunto a la asimilación del saber pasado y transformar al hombre en sujeto colectivo de su propio destino.

Las condiciones para una formación prolongada e inclusive permanente y de masas están planteadas por el estadio de desarrollo de las fuerzas productivas. El desarrollo de la ciencia y la técnica, la sustitución del trabajo humano por la máquina moderna, crearon las bases para la superación histórica del antagonismo entre la labor intelectual y

manual. Una educación politécnica, apoyada en una sólida cultura general y un estrecho contacto con la producción social, es no sólo posible sino necesaria para un desenvolvimiento ulterior del progreso humano. Esta perspectiva es incompatible con el capitalismo; sólo es posible concretarla en la medida en que el hombre se apropie de las condiciones objetivas de la producción de riqueza y de su propia vida. El capitalismo ha difundido el mito de la sociedad libre y de las bondades de la libertad de comercio y de competencia en la misma medida en que desarrolló el monopolio privado de la propiedad de los medios de producción. Abolir este monopolio, eliminar la anarquía en el terreno productivo y proceder a la planificación racional de los recursos, es condición para una nueva sociedad y ésta para la nueva educación. Pretender, como sostienen los ideólogos oficiales, la "progresiva reducción del aporte muscular y la progresiva extensión del aporte inteligente" al proceso productivo sin alterar las raíces económicas de la explotación y descalificación del trabajo humano es en el mejor de los casos un simple despropósito. Educación y socialismo se reclaman mutuamente porque educación y capitalismo se han tornado definitivamente incompatibles.

Educación y política

La cuestión educacional no gira en el aire, no es una cuestión académica sino una cuestión social y política: refracta las tendencias y fuerzas en pugna que se hallan en la base de la sociedad y como tal su resolución está en la arena de la lucha de clases y en esa medida, inscripta en el movimiento de la clase obrera hacia su emancipación. Contra la demagogia hueca de la burguesía es necesario propugnar una escuela para la emancipación nacional y la politización de la educación para que sea un arma contra el imperialismo y para que sirva al predominio político de los explotados y de los trabajadores. El proyecto de educación depende del proyecto de país: una auténtica educación popular sólo puede ser obra de un gobierno de trabajadores. Las tareas democráticas pendientes en el campo educativo sólo pueden ser asumidas por los trabajadores, como un aspecto de la transformación revolucionaria de la sociedad que los contará como sus principales artífices y constructores.

Ciencia y Socialismo

Pablo Rieznik

*Artículo publicado en la revista En defensa del Marxismo en el año 1995
(Centenario de la muerte de Federico Engels)*

Federico Engels, de quien se cumple en este año el centenario de su muerte, fue posiblemente el primero que comparó a Marx con Darwin. Lo hizo en circunstancias que le otorgan especial significación puesto que creyó oportuno incluir tal analogía en el breve discurso que pronunciara en los funerales del propio Marx, el 17 de marzo de 1883. Engels señaló, entonces, que así como Darwin descubrió la ley del desarrollo de la naturaleza orgánica, Marx descubrió la ley del desarrollo de la historia humana: el simple hecho, hasta entonces oculto por el excesivo desarrollo de la ideología, de que la humanidad debe antes que nada comer, beber, tener un techo y vestirse antes de poder dedicarse a la política, al arte, a la religión, etc.; que, por lo tanto, la producción de los medios materiales de subsistencia y, en consecuencia, el grado de desarrollo económico alcanzado por una época dada son la base sobre la cual han surgido las instituciones del Estado, las concepciones legales, el arte e inclusive las ideas sobre la religión del pueblo en cuestión y a cuya luz deben ser pues, explicados, en vez de a la inversa como había sido el caso hasta el momento.

Luego de agregar que Marx descubrió también la ley particular del movimiento que rige el mundo de producción capitalista -y valorar el significado de ambos descubrimientos-, Engels concluyó: "este era el hombre de ciencia"....(aunque) "no fuera ni la mitad el hombre"; Marx "era ante todo un revolucionario y la lucha su elemento". Es indudable que para Engels la ciencia y "la lucha" constituyen, en este caso, una unidad indivisible. Sus palabras son un recuerdo oportuno para reflexionar sobre el marxismo como ciencia, es decir, como teoría de la revolución social contemporánea y como instrumento indispensable de la misma.

El título de un célebre trabajo de Engels plantea

inequívocamente que el "socialismo científico" es la dimensión específica y fundacional del marxismo como movimiento emancipador, lo que equivale a decir como expresión conciente de los intereses históricos del proletariado moderno. Una evidencia de lo que acabamos de señalar es el habitualmente poco considerado capítulo del "Manifiesto Comunista" que distingue al socialismo contemporáneo, reivindicando su carácter de apreciación rigurosa de la sociedad burguesa, como aspecto esencial que lo diferencia ante los "socialismos" preexistentes. El Manifiesto, como documento de una organización internacional de trabajadores, es, en sí mismo, una prueba de que la estructuración del movimiento obrero representaba para Marx y Engels la tarea práctica que corresponde a la teoría del socialismo "como ciencia". No había en esto nada de arbitrario. Ambos arribaron a esta conclusión luego de examinar críticamente sus opiniones y puntos de vista en el campo de la filosofía y del movimiento de los "jóvenes hegelianos". Su adhesión militante al comunismo constituye, entonces, la estación final del trabajo de "arreglo de cuentas" con el pasado -y con su pasado-, conforme su propia definición. Se trata de la tarea que acometieron en común cuando Marx y Engels se conocieron en 1844.

La originalidad propia de los jóvenes comunistas Marx y Engels no es, en consecuencia, su aspiración igualitaria ni, tampoco, la voluntad de suprimir la explotación clasista. La novedad es, precisamente, su fundamento, que ya no son los deseos ni la voluntad, tampoco el prejuicio, la ideología o la especulación filosófica sino la...ciencia. Dicho de otro modo, las nuevas "premisas" son la historia y la vida real, como se indica en las frecuentemente citadas páginas de "La ideología alemana". Engels puso un énfasis especial en destacar que la labor emprendida con Marx había consistido, en lo esencial, en

sacar al socialismo del limbo de la utopía. En contrapartida, más de cien años después, izquierdistas que se pretenden "aggiornados" consideran que, en el umbral del siglo XXI, lo apropiado es hablar del socialismo como una legítima... utopía. Es notable que semejante declaración de fe pulule con especial insistencia entre la intelectualidad pseudo-progresista que sabe mejor que nadie que la reiterada palabra significa lo que no existe en ningún lugar. No menos significativo es que la reunión de la izquierda latinomericana en el denominado "Foro de San Pablo", que agrupa en reuniones periódicas a sus partidos de todo el continente, haya convenido en hacer de su "esperanza" en la "utopía socialista" una declaración de principios. Habrá que reivindicar a Engels y el marxismo, al socialismo científico, contra esta verdadera bancarrota teórica y política.

Tendencia del conocimiento científico

La crítica al marxismo está frecuentemente dirigida, entre otros aspectos, a este rasgo clave, a su naturaleza científica, lo que equivale a decir a su tendencia a establecer una apreciación de conjunto y totalizadora, es decir, a avanzar hacia una comprensión sintética y unitaria de la realidad social.

Es una crítica, sin embargo que, excede el marco del propio marxismo para proyectarse como un cuestionamiento, en realidad, al propósito de todo conocimiento científico. El fin de la ciencia es, naturalmente, el de comprender el movimiento del mundo y de las cosas, el de dar cuenta de la íntima conexión entre objetos y procesos en su dinámica real. De este modo el científico busca unir lo que parecía separado y aislado, avanza en explicaciones de conjunto para comprender vínculos y relaciones entre los fenómenos de la vida y del universo. La física moderna, de hecho, ha empeñado sus mejores esfuerzos en las últimas décadas en la búsqueda de una "fuerza unitaria" que relacione las cuatro fuerzas fundamentales que determinan, hasta donde se conoce en la actualidad, la existencia y la dinámica de la materia. Un principio en la evolución del conocimiento científico consiste, exactamente, en el progreso que evidencia mediante el descubrimiento de leyes de más amplio alcance, que integren y superen las formuladas con anterioridad, con un dominio menos vasto y profundo.

Esto último no quiere decir que el propósito de la ciencia sea consagrar un saber absoluto, un conocimiento acabado; como si tal finalidad de una ciencia definitiva y total pudiera ser posible. Al con-

trario, la pretensión de que el marxismo represente la búsqueda de una "verdad absoluta" es lo primero que liquidaron como pretensión Marx y Engels en el mismo momento en que accedieron a definir al socialismo como ciencia. El mismo Engels lo definió del siguiente modo: "apenas conseguimos comprender(...) que la tarea que así se coloca la filosofía no quiere decir sino que un filósofo individual debe realizar lo que sólo puede ser realizado por el género humano entero en su desenvolvimiento gradual; apenas comprendimos eso, toda la filosofía, en el sentido que hasta entonces se dió a esta palabra, está terminada. Se abandona la verdad absoluta que no puede ser alcanzada por ese camino ni por cualquier individuo aisladamente y se pasa a buscar, al contrario las verdades relativas, accesibles a través de las ciencias positivas y de la síntesis de sus resultados por medio del pensamiento dialéctico".

Cuando se ataca al marxismo de un modo vulgar por su supuesta pretensión de representar una "verdad absoluta" lo que se revela, en consecuencia, es ignorancia o, simplemente mala fe. Lo que es más importante es que, bajo esta forma de ataque al supuesto "absolutismo" del conocimiento científico, se contrabandea un planteo inadmisibles ya que se impugna a la ciencia su propia naturaleza, esto es, su tendencia a ser crecientemente abarcativa y comprensiva, "totalizadora".

Es obvio que, en la evolución del saber, aquello que se estimaba como cierto en un tiempo determinado puede luego ser revisto, negado y/o superado por la visión más amplia que surge de nuevos desarrollos en la investigación, del avance del conocimiento, en definitiva, de una mejor aproximación a la dilucidación de lo real y su movimiento. Pero en cualquier caso, nadie puede cuestionar el valor científico de una determinada proposición apelando, en general, al argumento anterior; es decir, negar la afirmación X porque la historia ha probado que, en definitiva, en algún momento futuro, se comprobará la insuficiencia y la limitación o, inclusive el error, de la tesis respectiva. La búsqueda de la verdad es, naturalmente, una tarea infinita. Pero es una vulgaridad cuestionar todo conocimiento por el hecho de que es seguramente provisorio, esta históricamente condicionado y que, por lo tanto, en este sentido, revista la característica de lo relativo. Sin embargo, es mediante la apelación a argumentos iguales o similares a los que se acaba de señalar, que se presenta la reacción y el oscurantismo contemporáneo o "postmoderno". El planteo central, es que las verdades científicas no deben tener un carácter doctri-

nario, a riesgo de caer en el "totalitarismo".

Oscurantismo

Ahora bien, siguiendo la misma línea de argumentación podría cuestionarse, para tomar un caso, la ley de la gravedad, por dar, en determinado contexto, una explicación "única" del movimiento de los cuerpos en el espacio. Con idéntico criterio podría impugnarse la "dictatorial" teoría de la relatividad que establece que ningún cuerpo puede superar la velocidad de la luz, violando el libre albedrío universal. Entonces, en nombre de la democracia o del pluralismo y, por lo tanto, del "derecho" a una explicación alternativa podría exigirse que se incluya en la educación de nuestros niños cualquier fantasía, mito o invención al respecto.

El problema merece examinarse con cuidado porque los planteos que acabamos de indicar, en una variante más sofisticada, se cultivan muchas veces con denodada devoción entre algunos académicos y profesionales de las ciencias sociales que realizan la apología del supuesto saber fragmentario, del conocimiento de lo particular en oposición y hasta en negación de lo general y que, por lo tanto, han hecho una suerte de profesión de fe del rechazo a una comprensión de conjunto, unitaria, "totalizante" de los principales problemas del mundo moderno.

Un ejemplo de semejante barbarie son los planteamientos de Ernesto Laclau, enfermizamente antimarxistas, que para no dejar dudas al respecto repudian la pretensión científica del marxismo y... el conocimiento científico en general. A este último se lo impugna, precisamente, por su aspiración a la generalidad, a las explicaciones unitarias y "monistas". Laclau repudia el Renacimiento, el Iluminismo y, en definitiva, la piedra basal de todo el desarrollo mismo de la ciencia moderna cuando le adjudica el "pecado" de pretender entender y "representar" lo real. La novedad "postmoderna" sería, al contrario, renunciar a comprender la historia como totalidad. En oposición a este planteamiento, se debería afirmar, laclausianamente, "el carácter de eventos aislados" como la sustancia del proceso histórico. En verdad esto equivale a decir que no hay proceso ni hay historia.

Es necesario no despreciar el nivel de barbarie epistemológica de tales "contribuciones" que, a pesar de todo, pretenden el fuero de ser reivindicados como la última palabra en materia de ciencia política

y social. Lo que se pone en duda y se critica es el fundamento mismo del mundo moderno y los alcances revolucionarios que tuvo la irrupción del capitalismo, liquidando los modos de producción preexistentes. Para esto se expone la cuestión de la siguiente manera: a) en la Edad Media, dios y los depositarios de su fe son los encargados de brindar, revelación mediante, el destino general de todo y de todos, que, al fin y al cabo son el resultado de una creación única; b) los hombres de ciencia, pensadores y filósofos que, destronado el poder de la Iglesia y sus mitos, pusieron desde el siglo XVI los cimientos de la cultura moderna cometieron, no obstante, el terrible error de intentar sustituir aquella cosmovisión "divina" por una contrapartida terrenal. Esto significa que "se equivocaron", precisamente, porque se propusieron, en consecuencia, penetrar la realidad, avanzar en la comprensión racional de su universo y su circunstancia. Textualmente, según el mencionado Ernesto Laclau: "en los comienzos de los tiempos modernos, la razón va a ser llamada a cumplir un nuevo rol totalitario, radical, mucho más fuerte que nada que hayamos visto en el pensamiento (religioso) anterior (...) este es el proceso que vamos a ver desarrollándose desde Descartes hasta Marx; es decir que en todos los casos se va a ir reafirmando la radical racionalidad de lo real". Así la barbarie se presenta en la actualidad en el ámbito académico, bajo el disfraz del progreso de lo "post-moderno".

La pertinencia de estos comentarios vale cuando recordamos los cien años de la muerte de quien tanto hiciera en la lucha contra el agnosticismo, cuyas armas más nuevas de combate acabamos de denunciar. Sucede que cuestionar la posibilidad de "representar lo real" y cuestionar, también, la verdad del pensamiento en términos de su verificación práctica y terrenal es una reiteración de los muy viejos discursos sobre "lo incognoscible", la imposibilidad de acceder a la "cosa en sí", lo inasible de la confrontación experimental de la teoría, etc. Al respecto podemos citar aquí las palabras de un contemporáneo y, al mismo tiempo, discípulo de Engels. Fue el italiano Labriola que indicó que cuando los agnósticos insisten en la imposibilidad de conocer la cosa en sí, lo más íntimo de la naturaleza, la causa última y el fondo de los fenómenos, llegan por otra vía al mismo resultado "nuestro"; o sea al hecho de que no se puede pensar sino en lo que podemos experimentar y...conocer. El mismo Labriola formuló una suerte de ley al respecto: todo lo cognoscible puede ser conocido, y todo lo cognoscible será realmente conocido en el infinito; y más allá de lo cognoscible no hay nada que pueda importarnos en el campo del

Pablo Rieznik algunos escritos sobre educación

conocimiento puesto que es mera fantasía admitir como existente una diferencia entre lo limitado que puede ser conocido y el campo de lo incognoscible -que al menos habría que declarar como conocido en cuanto incognoscible. En otras palabras: lo real que no puede ser "representado", conforme los que quieren fundar una suerte de nueva sociología del siglo XXI, es irreal, escapa al campo de la tierra y se nutre solo del eventual imaginario onírico y celestial de los sociólogos post-modernos.

Predicción, sujeto y objeto

La vigencia de Engels y del marxismo en general se vincula a la esencia científica de sus planteamientos y, en consecuencia, a la enorme capacidad predictiva de sus análisis y caracterizaciones teóricas. En otro texto ya tuve la oportunidad de desenvolver este concepto, explicando el acierto sin precedentes del marxismo, cuando desde mediados del siglo pasado trazó los grandes lineamientos de la dinámica de la sociedad capitalista y, más tarde, de su fase imperialista en el siglo XX. No es menos notable el anticipo sobre el derrumbe de la URSS, o más rigurosamente, sobre la inviabilidad del socialismo en "un sólo país". Se trata de una caracterización compartida en su momento por la totalidad de los líderes de la primer revolución obrera en 1917 y que, después, fuera rigurosamente desarrollada como tesis por la llamada Oposición de Izquierda fundada por Leon Trotsky en los años 20 al interior del Partido Comunista de la Unión Soviética. Que sirva lo que acabamos de afirmar para distinguir al marxismo de esa deformación contrarrevolucionaria y burocrática que se sitúa en las antípodas, denominada stalinismo.

El comentario es también pertinente para recordar otra de las características del marxismo como ciencia: su capacidad de preveer. En este sentido no es posible compartir el criterio de algunos marxistas -como es el caso de Holloway-, que le niegan al propio marxismo los atributos de toda ciencia, el de establecer leyes objetivas del movimiento de la sociedad capitalista. Cabe precisar, de cualquier modo, que la existencia de tales leyes objetivas no implica que los hombres estén condenados a ser meros espectadores pasivos de su propia historia. Al revés, aunque en "determinadas condiciones", son los hombres quienes "hacen la historia". Un "hacer" que puede materializarse, o no, conociendo y dominando las "leyes objetivas" que nos ha legado la propia historia.

Toda la clave en este asunto parece consistir en no introducir de contrabando la división mecánica y propia del materialismo pre-marxista entre lo objetivo y lo subjetivo. Como si el hombre no fuera objeto, naturaleza y como si la naturaleza y el hombre como tal no fueran, en su interacción, el sujeto mismo de la civilización. Toda la ciencia del marxismo tiene este punto de partida que tan bellamente elaboraran Marx y Engels en su juventud y que encabeza las célebres "Tesis sobre Feuerbach", escritas como apuntes por el primero y editadas por el segundo. Allí se dice que "el defecto fundamental de todo el materialismo anterior -incluido el de Feuerbach- es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación pero no como actividad sensorial humana, no como práctica, no de un modo subjetivo...(Feuerbach) sólo considera la actitud teórica como auténticamente humana, mientras que concibe la práctica en su forma suciamente judaica de manifestarse...no comprende la importancia de la actuación 'revolucionaria', 'práctico-crítica'".

Como puede verse, el concepto de ciencia en el marxismo supone no sólo una radical "objetividad" sino también la concepción de teoría y práctica como proceso y "unidad". Por eso, otra de las célebres "Tesis...", la inmediatamente siguiente proclama que "el problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealdad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico". Parece evidente que estas afirmaciones corresponden al conocimiento científico como tal, es decir que vale para las ciencias denominadas "duras" o exactas como para la propia ciencia social que, en este punto, contra la pretensión de muchos metodólogos y también marxistas, no revisten diferencia alguna. En este aspecto los trabajos de Engels como el "Anti-Duhring" y el propio "Ludwig Feuerbach y el Fin de la Filosofía Clásica Alemana" son profundamente esclarecedores. Los detractores del marxismo y del socialismo científico han desenvuelto una muy extendida tarea de descalificación del compañero de Marx, lo han presentado como esquemático e inclusive antimarxista en sus escritos de orden filosófico y epistemológico. Lo cierto es que Adam Schaff recordó algunos años atrás que tales escritos son prácticamente una coproducción y que, en

particular, el manuscrito completo del Anti-Duhring fue "enteramente" leído por Marx, con anterioridad a su publicación.

Es precisamente en estos trabajos donde Engels dice de un modo muy claro que la historia de la sociedad difiere de la historia del desarrollo de la naturaleza. En la historia social actúan hombres con su propia pasión, sus intereses, su conciencia y voluntad. Dicho de otro modo se trata de una historia humana, por oposición a la pura y estrechamente "natural". "Pero esta distinción, por muy importante que ella sea, para la investigación histórica, sobre todo la de épocas y acontecimientos aislados, no altera para nada el hecho de que el curso de la historia se rige por leyes generales de orden interno". El marxismo, como crítica y superación de la llamada filosofía clásica alemana constituye una suerte de estación terminal puesto que proclama el reino de la ciencia positiva en todos los dominios, liquidando la filosofía preexistente que, en las palabras de Engels ya citadas "queda terminada". Toda la conclusión de sus trabajos sobre el punto se resume en esto: "esta interpretación pone fin a la filosofía en el campo de la historia, exactamente lo mismo que la concepción dialéctica de la naturaleza hace la filosofía de la naturaleza tan innecesaria como imposible (...) de la filosofía desahuciada queda en pie sólo la teoría de las leyes del proceso de pensar, la lógica y la dialéctica". Una formulación que quedaría incompleta si no se comprende que la "terminación" de la filosofía es la asimilación de lo mejor de toda la evolución filosófica del pasado e inclusive su conversión en 'práctica'. Esto explica la última frase del "Ludwig Feuerbach...", a modo de sentencia, cuando dice que "el movimiento obrero de Alemania es el heredero de la filosofía clásica alemana".

En consecuencia el concepto de ciencia "positiva" del marxismo es completamente ajeno a la filosofía positivista, en el sentido de una supremacía de la ciencia concebida de un modo abstracto, no histórico social e, indudablemente, ajeno al movimiento obrero y a la lucha de clases. En este punto el positivismo y sus "alrededores" conciben la ciencia al modo "feuerbachiano". El marxismo, en cambio, concibe la actividad revolucionaria práctica como la realización indispensable de una parte de la ciencia, que se abre paso "humanamente" en la propia revolución social. Una ciencia que se consume en la dictadura del proletariado, es decir, en la condición práctica -una vez más- para la abolición del dominio del capital y para abrir paso a una sociedad verdaderamente humana, donde no exista ya la explotación del hombre por el

hombre, donde se acaba con el "reino de la necesidad para pasar al reino de la libertad".

En momentos en que vuelve a establecerse una terrible confusión entre la dictadura del proletariado y la dictadura burocrática y contrarrevolucionaria que imperó en la ex-URSS, conviene precisar que fue el Marx "humanista", esto es, el que habló de que el hombre debe "construir" humanamente su circunstancia, fue ese Marx, entonces, quien se preocupó en señalar que el aporte "nuevo" en materia de inteligencia de la historia moderna fue justamente la conclusión de que la dictadura del proletariado era el punto de llegada necesario del desarrollo de la sociedad contemporánea; esto como tránsito hacia la abolición de todas las clases y hacia una sociedad sin clases (las clases sociales y aún la lucha de clases son un descubrimiento premarxista).

Antimecanicismo

Otra moda académica aún vigente, aunque de vieja data, consiste en atribuir al socialismo científico las características propias de la ciencia del siglo XIX, dominada por los avances y descubrimientos de la mecánica y de la física newtoniana. En el mejor de los casos se trata de ignorancia y nuevamente es Engels el encargado de desasnar al respecto al estudioso que obra sin rigor. El mecanicismo es precisamente el defecto del materialismo pre-marxista, con su tendencia mediocre a reducir la condición del hombre al de la máquina. Es lo que Marx y Engels rechazan: el lado conservador, quietista, pasivo del viejo materialismo, para quien el hombre estaba determinado en su "trayectoria" por las circunstancias que lo dominan. Si en la historia el "lado activo" del hombre había sido impulsado por el idealismo, los marxistas pueden declararse legítimamente herederos de este impulso a la acción, de la confianza en modelar el mundo a su imagen y semejanza. Fue, entonces, cuando el propio Marx indicó que si las circunstancias formaban al hombre, se trataba ahora, ciencia mediante, transformación revolucionaria mediante, de formar, las circunstancias "humanamente".

En los límites de la mecánica y de la visión del mundo que se le atribuye al genio de Newton, todo el universo concluyó por ser aprehendido como una suerte de robot. El universo autómatas, el universo-reloj, en las palabras de Prigogine, era de conjunto la máquina inerte y perfecta. Aquí la trayectoria y la posición de todos los cuerpos estaba predeterminada para siempre. En la cumbre de su aprehen-

Pablo Rieznik algunos escritos sobre educación

sión del universo el hombre, en lugar de ser "uno" con la naturaleza de la cual provenía, parecía una suerte de excepción, algo esencialmente distinto e irreducible puesto que no podía ser aprehendido él mismo, como máquina, como robot o como reloj. Después de haber desalojado a Dios para comprender el funcionamiento de la naturaleza el mismo parecía un Dios ante el universo que descubriría, como si se hubiera roto la "alianza" entre el hombre y la naturaleza. Reaparece así la idea de alienación o enajenación del hombre respecto al medio natural y a sí mismo. A partir de aquí el propio Prigogine plantea que la posibilidad de una "nueva alianza" entre el hombre y la naturaleza dependerá de los también nuevos y últimos desarrollos de la propia ciencia, entendida en el sentido más restrictivo de ciencia de la naturaleza. Se refiere a las investigaciones sobre la segunda ley de la termodinámica y la entropía, a los descubrimientos de la física cuántica, a la incorporación del tiempo en la evolución de la materia y sus procesos, etc. y a su capacidad por brindar una explicación más completa y rica del cosmos, que la heredada del pasado.

Lo que importa subrayar en este caso es una cuestión, que puede denominarse metodológica, de este intento que abarca a una corriente muy amplia del pensamiento contemporáneo. Esto es, la tentativa de superar la enajenación del hombre por la vía exclusiva o privilegiada de una adecuada comprensión de los descubrimientos y desarrollos de ciencias como la física, la química, la biología, etc. En este planteamiento no se contempla a la ciencia social, al marxismo y, consecuentemente, a la modificación de la sociedad por una vía revolucionaria, como una tarea "científica" en la dimensión que en este trabajo se plantea. Omitir semejante dimensión al problema implica, por lo tanto, plantearse una búsqueda errada, extraviada, puesto que la alienación del hombre en relación a la naturaleza y, entonces, también en relación a sí mismo, que es naturaleza, sólo puede ser resuelta en la práctica por la revolución social, es decir, por la "actuación revolucionaria, práctico crítica".

Se trata de un extravío similar, aunque formalmente aparezca como la contrapartida, de aquel otro que en los años 60 presentaba a Marx como un "humanista", cuyo objetivo sería descubrir la "esencia" del hombre en el reino de la especulación filosófica y de la teoría "pura" del trabajo enajenado, pero ciertamente al margen de la lucha revolucionaria. Por esto mismo ganó el favor de cierta audiencia intelectual, atrapada entonces con algunas de las obras de Erich Fromm. Fromm presentaba a Marx como

una suerte de profeta ateo, no como integrante de las filas del movimiento proletario revolucionario. En este caso, como en el anterior, asistimos, en tiempo distintos a una reacción a la barbarie stalinista, basada en la incomprensión del fenómeno de la degeneración del Estado que surgiera de la primera revolución obrera triunfante en 1917. Por eso tienen en común la omisión de la revolución social, como si el "comunismo" oficial de la vieja URSS obligara a evitar abordarla o a eliminarla de la "agenda" de los problemas del mundo que nos toca vivir.

La conclusión de todo esto es la siguiente: el planteo de que la ciencia es instrumento de liberación del hombre sólo puede ser aceptado si se acepta, como parte del propio conocimiento científico, la tarea revolucionaria de transformación social que se ejecuta a partir de hipótesis y caracterizaciones teóricas sobre la propia sociedad moderna. En este sentido el marxismo es la síntesis y superación de las mejores tradiciones del pensamiento humano, en la definición ya clásica dada por Lenin de sus "partes integrantes" que incluyen, a la mencionada filosofía clásica alemana, al socialismo francés y a la economía política inglesa.

Continuidad

El marxismo -ciencia y práctica de la revolución social- se mantuvo vivo en el movimiento de oposición a la burocracia staliniana que liderara Trotsky. Es sintomático que, poco antes de ser asesinado por Stalin, el propio Trotsky consagrara sus últimos escritos a defender irrestrictamente la base científica del marxismo y al materialismo dialéctico como la cumbre actual de la evolución del pensamiento humano. El rigor por la teoría y el desprecio por toda actitud negligente en la materia en un hombre que apenas años atrás había dirigido al formidable Ejército Rojo, (que él mismo construyera de la nada para defender las conquistas del proletariado revolucionario) pinta de cuerpo entero al último y más grande representante del socialismo científico en el siglo XX. Fue el mismo Trotsky quien, al culminar una conferencia a estudiantes dinamarqueses en 1924, pronunció las palabras que aquí cierran este pequeño trabajo:

"La antropología, la biología, la fisiología, la psicología, han reunido verdaderas montañas de materiales para erigir ante el hombre, en toda su amplitud, las tareas de su propio perfeccionamiento corporal y espiritual y de su desarrollo ulterior. Por la mano genial de Sigmund Freud, el psicoanálisis levantó

la tapadera del pozo que, poéticamente, se llama el alma del hombre. Y ¿qué nos ha revelado? Nuestro pensamiento conciente no constituye más que una pequeña parte de las oscuras fuerzas psíquicas. Buzos sabios descienden al fondo del océano y fotografían la fauna misteriosa de las aguas. Para que el pensamiento humano descienda al fondo de su propio océano psíquico debe iluminar las fuerzas motrices misteriosas del alma y someterlas a la razón y a la voluntad. Cuando haya terminado con las fuerzas anárquicas de su propia sociedad, el hombre se integrará en los morteros, en las retortas del químico.

Por primera vez la Humanidad se considerará a sí misma como una materia prima y, en el mejor de los casos, como una semifabricación física y psíquica. El socialismo significará un salto del reino de la necesidad al reino de la libertad en el sentido de que el hombre de hoy, plagado de contradicciones y sin armonía franqueará la vida hacia una especie más feliz."

Intervención en el tercer Congreso de Educación

Pablo Rieznik

Diciembre 2014. En el Mariano Acosta.

Un aspecto fundamental de la pedagogía y la educación es que las cosas sean divertidas y eso me hacía acordar a unas extraordinarias definiciones de chicos a los que les preguntaban qué era la educación: y la que a mí más me gustó era la de un pibito de diez años que, cuando lo interrogaron, dijo "educación' es andar por ahí hasta que te agarren" [risas].

¿Y esto viene a cuento de qué, porque yo fui citado formalmente para hablar de la evolución histórica de las reformas educativas?. Es interesante que de tanto hablar de esta historia nosotros nunca precisemos que jamás hubo nada que tuviera que ver ni con la reforma ni con lo educativo. Lo que así se llama es otra cosa.

La reforma alude al mejoramiento de alguna cosa, a la adecuación -en un sentido positivo-, pero todo lo que dijimos acá nos demuestra que estamos en un escenario que de ninguna manera representa tales ideas. Tanto que con lo educativo nunca tuvo nada que ver.

Lo más interesante es que el origen de este mancebo de las reformas educativas es un verso fantástico de la época en la que yo era joven (y soy uno de los más viejos acá), del 68'.

Porque, para remontarnos a algo, la gran "reforma educativa" empieza a partir de la enorme crisis -social, capitalista, general- de la posguerra y de la evidencia de que en la educación, como en otros terrenos, sobraba de todo (en eso consiste la crisis del capitalismo: en sobreproducción, la gente se caga de hambre, pero sobra pan). En la educación, lo mismo, había demasiada gente en las universidades, que habían sido conquistadas por una genera-

ción joven de una manera brutal, masiva. Entonces dijeron "tenemos que parar esto porque no vamos a ningún lado, estamos formando gente que el capitalismo no puede absorber". Y como la época era brava -hablamos del 68-, "no podemos proceder en este momento con tanques y policía, busquemos un verso, un relato". Un verso. Entonces se reunió -si es para verso- la UNESCO; digo, para desacartonar un poco: está el verso, está la UNESCO. Entonces, la UNESCO llamó a los mayores expertos en educación de esa época presididos por el Ministro o ex Ministro de Educación francés y sacó un libracó que se llamaba Aprender a ser. Entonces decían: "Chicos, chicos, no se preocupen más por los títulos y los diplomas. ¡Qué reduccionismo: ir a buscar un papelito, una certificación! ¿Algo que habilita para trabajar? ¡No! ¡Aprendan a ser! ¡Aprendan a pensar! ¡Aprendan a vincularse con el otro!" (Bueno, si yo sigo, el verso puede durar hasta que termine el Congreso Nacional de Educación).

La tentativa era desvincular la certificación educativa -el título habilitante de la formación- porque no había qué hacer con esa gente. Miren qué problema crucial a tal punto que nuestro país es paradigmático porque la mayor, la mayor, movilización histórica de nuestra educación -que fue en el año 58- fue por este problema: porque el monopolio del título habilitante -que era de las universidades nacionales- pasó a la UCA y compañía. De tal manera que se hizo que la enseñanza privada fuera útil a la hora de emitir certificaciones válidas.

Entonces, es interesante señalar que no era ninguna reforma, que no era educativa, que era un verso y que fracasó. Fracasó.

Hoy expusimos alguna otra instancia histórica para ser un poco más rigurosos con el tema desde el punto de vista más académico. En los noventa, esa "reforma educativa" tomó formas más definidas, ya no de verso, sino de una política del capital financiero -que acá en la mesa fue mencionado y aparte se han acumulado bibliotecas enteras sobre esto porque la desarrolló el Banco Mundial, cosa insólita, si las hay: que un banco se consagre a discutir los problemas político-pedagógicos. Esa reforma tenía un diseño de tipo más general porque era la política de los años noventa que vino luego del fracaso de todo lo anterior; entonces, dijeron "vamos por todo: en primer lugar, convirtamos todo el sistema de asistencia social en una crisis de filantropía generalizada miserable: jubilados, doscientos mangos por mes; chico pobre, doscientos mangos por mes; educación, reventamos todo". Y se desarrollan los fenómenos, que acá ya fueron ilustrados, de tratar de hacer rentable lo que no era rentable, reducir gastos del presupuesto, subsidiar al capital, etc. Entonces, tomó forma definida, continua, desarrollada.

Inclusive, en un momento hasta ha dado un susto bárbaro: yo me acuerdo de una reunión en Brasil, a finales de los 90 o en el 2000, en la que la OMC (la Organización Mundial del Comercio) convirtió a la educación en un servicio mercantil. Parecía que se venía la noche oscura definitiva: ¡todo iba a desaparecer, todo lo iban a dar por internet, te iban a dar certificados y acreditación a través de las computadoras y las máquinas, estábamos en la edad oscura de todo. Ante esto se constituyó una especie de frente UNESCO-sindicatos (no voy a tener tiempo a desarrollarlo), conceptualmente equívoco, contra la mercantilización de la educación -no porque no había que mercantilizar, sino porque la oposición a esa mercantilización tenía aspectos conceptuales muy poco claros, pero eso no importa ahora-. Lo cierto es que todo eso, que le daba consistencia al verso al que me referí, primero, cooptaba el relato anterior: acá hubo una mención interesante que es la siguiente: las mal llamadas reformas educativas de los 90 fueron protagonizadas, desde el punto de vista de la elaboración técnica y especial, en muchos casos, no por los neoliberales, sino por izquierdistas. El compañero [se refiere a Andrés Sarlengo (Media-Santa Fe)] mencionaba a Braslavsky (que era de mi generación).

Braslavsky se formó en la universidad "recontra comunista" de Berlín. Los que dirigieron la reforma educativa de Menem eran todos izquierdistas: el amigo Filmus, por ejemplo. Todos, todos, todos. In-

clusive con un nivel de impunidad -ya que hablamos de desacartonar- que es un susto. Hubo hasta una ministra menemista que posaba de izquierdista -y sigue posando- que es la Decibe y que el otro día sacó un artículo diciendo que este país no se va a arreglar hasta que no demos el ejemplo desde arriba y se termine la corrupción. ¡Ella fue ministra de Menem! ¡No había ninguna mención! Hoy un pibe lee eso y dice "¿de dónde salió semejante flor de honestidad?" Es que todo el verso anterior fue cooptado y se bancomundializó la truchada de la reforma educativa que nunca fue una reforma educativa.

Pero también esta ahora fracasó. Fracasó. ¿Por qué? Porque si la primera se originó en una enorme crisis mundial que fue la del 68 al 75, esta fase final de la mal llamada reforma educativa se está hundiendo estrepitosamente en la siguiente gran crisis capitalista mundial que estamos atravesando ahora. Arrasó con todo. Todo, todo. No queda nada en pie. Nada. Incluso cuando uno dice que acá hay una política educativa, ya corre el riesgo de estar embelleciendo: porque lo que hay es pico y pala, que se caiga todo a pedazos. Y ese "caerse todo a pedazos" es el reflejo de una situación vinculada a la crisis que sobredetermina completamente el fenómeno educativo. ¿A qué me refiero? A datos que ustedes conocen, tomemos Europa: en España y en Grecia, los dos polos del continente, los chicos no hacen nada, pero literalmente nada. No van a la educación, no tienen trabajo. Nada. Nada sobre nada. Esa sociedad no puede desarrollar ningún fenómeno educativo. Los niveles de hipocresía en este mundo son enormes. Ahí vi un material que están distribuyendo mis compañeros de Tribuna Docente sobre el planteo que hizo Ramal en la Legislatura sobre el Instituto de Evaluación Educativa que votaron en la ciudad de Buenos Aires. Recuerdo que en ese discurso él contaba que yendo a las escuelas los maestros relatan que los chicos vienen a contarles cómo roban y les aconsejan "no vayas con revólver, no seas violento". En esas condiciones no hay fenómeno educativo posible.

Yo digo todo esto por lo siguiente (porque si no, se va a hacer muy largo y aburrido): nosotros no debemos solo hablar, por ejemplo, como fue uno de los temas de esta mesa, de "la defensa del derecho a la educación" -se habla del derecho a la educación desde nuestros tatarabuelos-. Quiero poner énfasis desde nuestros tatarabuelos en la completa abolición ya no solo del en el análisis: es la completa abolición y no solo del derecho, sino de la educación. Es notable -y nunca queda registro- que se crea que la ampliación de los derechos es una evolución progresiva de la hu-

manidad: hay derecho para todo, no hay nadie que no tenga derecho a algo. Yo, hace algunos años, escribí un artículo sobre alguien que había puntualizado que era tan bueno lo de la ampliación de los derechos que ahora también había derechos para los animales: ¡cómo ha avanzado la humanidad que ahora garantiza que un pobre elefantito, un tigrecito de bengala, un perro, un gato se sientan como verdaderos seres vivos! ¡Es una pavada fenomenal! En realidad, si se llegó al problema de tener que defender a los animales, es porque a los animales los masacran; si se avanza en el derecho de la defensa de los niños, es porque a los niños los masacran; y en el papel se escribe algo, y en la realidad, se los masacra.

Y con la educación pasa lo mismo: el movimiento docente -yo no digo tal o cual sindicato- tiene que ir más allá de cierta crítica conceptual como la crítica a cierta formalidad de la educación pública o estatal y poner de relieve la asociación entre la bancarrota de las reformas educativas y la bancarrota del capitalismo más en general, y buscar sobrepasar el nivel discursivo que a veces se hace un poquito aburrido. Muy aburrido.

En el 2000 en Porto Alegre, se reunió el Foro Mundial del Trabajo y también de la Educación: la definición de la utopía pedagógica que ahí se hacía, si se trata de versos, era descomunal. La voy a leer porque es entretenida; esto lo redactaron un montón de sindicatos de la educación al final de los 90 que oponían a la reforma del Banco Mundial. Una utopía pedagógica: "la escuela ciudadana, intermulticultural y planetaria, bajo control social, constituyéndose de un currículo intermulticultural, potenciadora de experiencias democráticas con procesos de evaluación emancipadora y productora de conocimientos que preparen a todos los seres humanos para el protagonismo activo en los contextos específicos de sus respectivos procesos de civilización". ¡Esto es una vergüenza! [aplausos]

Cuando yo hablo de fracaso, del fracaso de esta fase de la reforma educativa, hablo -voy a usar una palabra que queda bien- de un fracaso multidimensional. ¿Qué quiero decir con "fracaso", porque si no, parece un improperio? Que fracasaron los procesos más avanzados en materia educativa. Están en bancarrota. En Chile está en bancarrota la privatización educativa. Pero no es Chile. En los Estados Unidos de Norteamérica está en bancarrota porque los estudiantes endeudados no pueden pagar los créditos que asumieron. Eso no va más, se terminó.

Pero también están en bancarrota -y acá hay algo de lo que yo llamaba la oposición un poquito trucha a la mercantilización- estas utopías pedagógicas: de la formulación de este macaneo surgieron los Braslavsky y los Filmus que todavía viven, de la misma generación. Están todos acá -ahora están con el kirchnerismo-, y se ve que es un fenómeno mundial. El verso es descomunal.

Entonces, no sólo hay que denunciar la reforma antieducativa, sino que a mí me parece que se tiene que abrir un debate. Yo no tengo una respuesta clara, ¿A qué me refiero?: hay que ir más allá de la defensa de la educación, hay que denunciar la bancarrota de la educación capitalista, hay que reclamar una educación humanista y socialista y revisar los viejos conceptos porque esto se termina. ¿Qué quiere decir que "se termina"? Nada se termina automáticamente, pero el nivel de agotamiento civilizatorio del capitalismo es fundamental tenerlo claro porque de otra manera vamos a vaciar de contenido una frase que -de una u otra manera hoy fue repetida- es clave: no hay transformación educativa sin transformación social; y los dramas de nuestro tiempo tienen que ser entendidos a la escala de la barbarie para que le demos nuestra respuesta de clase. [aplausos]

Reforma educativa, versos y fracaso (un ensayo de comentario)

Pablo Rieznik *Febrero 2015*

Las llamadas "reformas educativas" tomaron una forma definida hace aproximadamente medio siglo. Se designaba de ese modo a un determinado tipo de reestructuración de la educación formal y sus instituciones. Una reestructuración promovida como política de estado y que pretendió a universalizarse bajo el patrocinio de organismos internacionales como es el caso original de la Unesco o el del Banco Mundial más tarde, para citar los más notorios y conocidos.

Desde un principio la denominación "reforma educativa" para definir el propósito de tales políticas fue, para decir lo menos, un equívoco. Si nos atenemos al significado que sus términos sugieren nos encontraríamos frente a una modificación o cambio en un sentido positivo, y con la finalidad de mejorar los regímenes pedagógicos y la educación en todos sus niveles. Sin embargo, lo que se planteó desde hace décadas bajo el sello de "reforma" fue, al revés, una línea negativa de destrucción en diversos niveles y grados de la educación existente; de su alcance formativo, de sus recursos, de los instrumentos materiales y humanos imprescindibles para su sostenimiento. La "reforma educativa" según el lenguaje oficial debutó por lo tanto como un mensaje de confusión deliberada, esto por la contradicción manifiesta entre el enunciado sugerido y la realidad de su materialización práctica. O para decirlo en términos actuales como "relato", una suerte de ficción narrativa de lo que (no) acontece en la realidad; lo que se conoce popularmente como verso o macaneo.

A lo que en verdad asistimos desde la segunda mitad del siglo pasado no fue a las tan meneadas "reformas educativas". Fueron (y son), para ser precisos, contrarreformas antieducativas, si hemos de adjudicar algún rigor al sentido de las palabras.

Contrarreformas que fueron procesadas y frustradas a la luz de las circunstancias económicas, sociales y políticas que marcaron estas últimas décadas y que son decisivas para comprender aquellas contrarreformas. Esta precisión en los términos tiene su propio valor, en particular cuando de educación y pedagogía se trata por razones que deberían ser obvias: el lenguaje en este terreno, más que en ningún otro, debería contribuir a evitar la confusión... y el verso o el macaneo. Lamentablemente no es lo que habitualmente sucede porque es frecuente que la "expertise" en las ciencias sociales y de la educación aparezca con frecuencia asociada a formas y contenidos mistificadores.

Es necesaria una aclaración adicional en este punto puesto que en la educación capitalista o, para ser más cuidadosos, en las políticas capitalistas en materia educativa la mistificación es parte constitutiva de su formulación. Las políticas capitalistas, ya no sólo las educativas, siempre se fundamentan en la necesidad de la igualdad y la libertad de los hombres en una sociedad en la cual los antagonismos sociales conllevan a una desigualdad material que no tiene precedentes en la historia. Es un hecho, en consecuencia, que los que se benefician de tal desigualdad y dominan en el manejo del poder deben presentar bajo la forma de interés general lo que no es otra cosa que su interés particular. No es naturalmente a estos términos más generales de lo que constituye una suerte de hipocresía oficial y general que puede limitarse un abordaje crítico de la fraudulenta presentación de las (contra) reformas a las cuales aludimos en este artículo. Vale la pena aclararlo cuando nos proponemos algunas puntualizaciones sobre el proceso de "reformismo educativo" de las décadas más recientes, a su relato oficial y a la constatación de en qué punto nos encontramos en la actualidad en este terreno.

El comienzo y su contexto

La primera y más conocida (contra)reforma de la educación en el mundo capitalista de la última posguerra estuvo dominada por la tentativa de reducir drásticamente la matrícula estudiantil en los niveles educativos más altos. Corrían entonces los años 60 y se incubaba hacia el final de esa década una crisis económica de alcance mundial. La más grave crisis luego del célebre derrumbe que detonó en el mercado bursátil norteamericano en 1929. De aquella crisis previa y de la guerra mundial que explotara diez años después, emergió sobre la mitad del siglo un nuevo "orden" que parecía llamado a gozar de un crecimiento económico sin límites, acompañado de la extensión de conquistas sociales y de un "estado de bienestar" cuyos beneficios se extenderían a la sociedad toda. Tal era la promesa oficial del mundo dominante, dividido en bloques que convivirían pacíficamente como "Naciones Unidas" (las denominamos así para indicar que la mencionada Unesco y el Banco Mundial nacieron junto al surgimiento de tal organización internacional).

Un aspecto específico de la gran crisis iniciada a fines de los 70 se vincula a la cuestión educativa por una doble vía. En primer lugar porque en los círculos dominantes la salida a la crisis implicaba una disminución de los gastos fiscales y en particular de los correspondientes a los escalones más altos del sistema educativo, cuya expansión había sido enorme en el período precedente. En segundo lugar porque era en las universidades, donde la matrícula estudiantil se había multiplicado vertiginosamente, que anidaba una rebelión de la juventud que fue una marca de la época. Esa rebelión fue un componente clave de un fenómeno más general de levantamiento de masas que atravesaba en esos años regiones y países diversos en una gran extensión global. Recordemos aquí apenas como referencia para situar al lector, el mayo francés de 1968, que incluyó una huelga general con ocupaciones de fábrica, la llamada "primavera de Praga" contra la dictadura de la burocracia estalinista, las movilizaciones estudiantiles en los más diversos países, las que acompañaban la lucha del pueblo vietnamita, un acontecimiento decisivo de aquel entonces.

La (contra) reforma de la educación debuta entonces en este contexto, fuera del cual no podría entenderse. El cometido de atentar contra los niveles educativos más elevados y una juventud radicalizada debía ser cuidadoso. Uno de los documentos emblemáticos sobre el problema es un extensísimo

trabajo publicado por la UNESCO editado en un grueso volumen a principios de los años 70. El libro lleva el título de "Aprender a Ser" y es una especie de hito cuando se examina la historia de la educación contemporánea. La obra extensa era, además, el resultado de un trabajo de expertos en la materia, que incluía todas las vertientes ideológicas en el poder de la época, incluyendo a los de la entonces denominada área "soviética".

Guitarra y pedagogía

Bajo el ampuloso título que invitaba a una aventura "existencial" y con un supuesto propósito de hacer de la educación una suerte de bien universal, el planteo del "Aprender a ser" era decididamente reaccionario: adaptar a las condiciones socialmente convulsivas del momento, una línea de ataque centrada en una política de ajuste, en el ámbito universitario en particular. Se postulaba entonces con un lenguaje de apariencia muy progresista que la juventud debía dejar de considerar la formación institucional superior y los diplomas que certificaban su conclusión como un "desiderátum" de su aprendizaje, de acceso a una profesión y a un porvenir material en el resto de su vida. El "Aprender a ser" se presentaba como la propuesta de una educación que despreciara la calificación que los títulos superiores proveían, que hiciera de la educación una tarea de toda la vida y de la formación una tarea permanente no sujeta a instituciones y plazos. Y por sobre todas las cosas, que estuviera desvinculada de una salida laboral, un buen sueldo, un trabajo estable y en condiciones adecuadas.

Un discurso laberíntico omitía el absurdo planteo de que había un "exceso" de educación, como si el acceso humano al saber tuviera un límite establecido o pudiera considerarse como acumulado "en demasía". Se escamoteaba algo más concreto y esencial: que era la sociedad (capitalista) en una profunda impasse no podía ya dar cuenta de los graduados universitarios que producía, que la rentabilidad de la producción (capitalista) requería un corte de los gastos educativos, que el exceso de profesionales con relación a la demanda (capitalista) contribuía a una radicalización juvenil estimulada por el acceso masivo a los escalones más altos de la cultura por parte de la nueva generación, en una dimensión sin comparación con cualquier época preexistente. Dicho de otro modo: se escamoteaba que capitalismo y educación se transformaban en términos absolutamente incompatibles como resultado de las pro-

pias contradicciones de su propio desarrollo.

"Aprender a ser" omitía así la cuestión decisiva del límite insuperable del desarrollo (capitalista) que se expresaba entonces en una crisis de alcances enormes, que ponía de relieve el carácter ilusorio de una supuesta nueva era de progreso en flecha luego de la catástrofe de dos guerras mundiales y de largo medio siglo catastrófico. La depresión económica cobraba en la primera parte de los años setenta una magnitud desconocida desde la mencionada crisis de los años 30, cuando, como vimos, la promesa del mundo oficial incluía el planteo de que aquello no se repetiría ya más, que las razones que llevaban a las masas a levantarse habían sido abolidas y que las guerras ya no se repetirían. Ay!

La primera reforma educativa de nuestra época reciente quedaba asociada así a un relato encubridor bien específico. En lugar de indicar abiertamente la finalidad de reducir la matrícula de la enseñanza superior, de desvalorizar sus títulos, de avanzar en el limitacionismo con exigencias académicas diversas, de cortar financiamiento de carreras e instituciones y de imponer tales objetivos mediante instrumentos y medidas precisas; en lugar de esto proclamaba una aventura existencial en la pretensión de alejar de los claustros a la juventud con argumentos edulcorados y hasta de cooptar mentes y organizaciones para una empresa dirigida a desmoralizar a los jóvenes, desinstitucionalizarlos, llamarlos a una suerte de conquista de la vida abandonando la educación formal y calificada. Desde entonces la "reforma educativa" quedó vinculada al encubrimiento, al macaneo y al verso.

Bajo el manto de la UNESCO y su prestigio de organización impoluta e universal la propuesta del "Aprender a Ser", con reminiscencias setentistas, funcionó como discurso fundante de una política educativa que, desde entonces, no cejó en su empeño de degradación y destrucción del sistema de enseñanza en su conjunto. La "reforma" traducía las necesidades del gran capital en una crisis profunda y en condiciones de levantamientos de alcance revolucionario con gran protagonismo juvenil; no podía empeñarse en un ataque directo, frontal y represivo: se disfrazó entonces de progresista e inclusive izquierdista. (Claro que se pasó de vías de hecho cuando el instrumento represivo y dictatorial estaba al alcance de la mano como fue el caso de dictaduras latinoamericanas también a finales de los 60).

En su versión disfrazada la "reforma" contó con

el beneplácito de elementos vinculados a la burocracia stalinista de la época y dejó planteado una línea de cooptación de la intelectualidad y de lo que ahora se denomina el "progresismo". Recordemos que en la época del "Aprender a Ser" estaba de moda un planteo de apariencia libertario en favor de la destrucción de la escuela patrocinado por el austríaco Iván Illich. La presentación ideológica de apariencia frecuentemente radical sirvió, además, como excusa para que cierta intelectualidad proveniente de la izquierda se sumara al carro del fraudulento reformismo educativo, luego de su debut en los años sesenta. Inclusive cuando las "reformas" pasaron del ámbito del diletantismo intelectual de la UNESCO al de los planteos más concretos del Banco Mundial (BM).

La etapa "bancomundialista"

El pasaje en la dirección general de las "reformas" del organismo cultural de las Naciones Unidas a una entidad bancaria representativa del gran capital jugó un rol clarificador. El Banco Mundial no es un banco cualquiera e integra una dupla con el Fondo Monetario Internacional en el mismo plano de los llamados entes financieros "multilaterales" en el cual participan todos los países capitalistas. ¿Cómo ocultar entonces que la razón fundamental de las propuestas "educativas" del poder encontraba su fundamento en las necesidades económicas del capital? Es decir, de la necesidad de recomponer ganancias cuya tendencia al estancamiento y a la baja no cesó desde la crisis mundial que quedó abierta al concluir la década de los 60. No hay más secretos para explicar la insistencia machacona en reducir los recursos públicos en educación, en imponer restricciones al ingreso en los niveles más elevados del sistema, en reducir la extensión de las carreras, ampliar el arancelamiento y el coste privado en todos los órdenes y apoyar sin restricciones la privatización del sistema (de modo de transformar un gasto improductivo para el capital en la fuente de un negocio productivo para la inversión empresarial). Existe una enorme literatura crítica a los planes "educativos" del Banco Mundial que nos exige de un mayor detalle en una nota dirigida a docentes conocedores del tema.

Lo que nos importa subrayar aquí es lo siguiente. En primer lugar que el viraje de las "reformas" hacia un planteo "financiero" y "capitalista", dado el papel protagónico del Banco Mundial, estuvo vinculado al fracaso de las primitivas tendencias de procesar un

Pablo Rieznik algunos escritos sobre educación

vaciamiento educativo en cuya materialización se vinculó una suerte persuasión pedagogizante. De hecho, la reducción de la matrícula educativa no avanzó o fue inexpresiva si tomamos los datos respecto a los principales países del mundo. Al revés, la dinámica de la propia crisis y el curso declinante en el ritmo de la actividad económica desde los años setenta provocaron la afluencia a las aulas de una generación con menos posibilidades de empleo que su antecesora. Contra la prédica interesada en desmerecer la calificación educativa, la juventud buscaba en la obtención de títulos y diplomas un instrumento para protegerse en el mercado de trabajo.

Los planes "reformistas", renovados ante el fracaso previo, intentaron avanzar en la década del ochenta y los noventa bajo el auge del llamado "neoliberalismo" y en las condiciones de degradación general de conquistas sociales que tuvo un alcance planetario.

Los planes del BM transformaron el engranaje educativo en una parte del enorme mecanismo asistencial que se planteó como pretendido reparo, frente a un derrumbe de las condiciones de trabajo y existencia extendidas como nunca, al punto de una cuasi abolición de la protección laboral. Aquí debe encontrarse el origen de propuestas como la asistencia limosnara a la niñez o la pensión extendida a los jubilados como subsidio, desvinculada completamente del salario y con un poder adquisitivo que apenas permitía una pobre y degradada subsistencia. El "proyecto" bancomundialista es el de un cotolengo planetario, en el cual ocupa su lugar la nueva "reforma educativa": la propia escuela se convertiría en un cotolengo en las condiciones de una miseria social creciente. Agreguemos como notas de color que medidas como las de la asignación de una limosna a los niños o la transformación de la jubilación en un subsidio degradado a la vez son propuestas que generalizaron los gobiernos considerados como de izquierda y populares en la entrada del nuevo siglo.

Transfuguismo pseudopedagógico

El último señalamiento del apartado precedente nos introduce en una segunda consideración vinculada al significado de los planteos "educativos" del Banco Mundial. En buena medida fueron aplicados por aquella izquierda "unesquista", si se nos permite el exabrupto, encandilada, confundida o interesada en el macaneo "reformista" que aquí asignamos al ya muy aludido "Aprender a Ser". De modo que los

planes en materia de educación "bancomundialistas" llegaron al apogeo con cierta izquierda desde el poder.

Una de las figuras claves en el armado "reformista" de la década del 90 fue la fallecida Cecilia Braslavski, ex militante del Partido Comunista y con un doctorado en materia educativa en la ex Alemania Oriental, numen de la Ley Federal de Educación que acabó por colocar un moño al proceso de provincialización de la escuela secundaria, e intentó la municipalización de la primaria, es decir la liquidación formal de un sistema educativo nacional. La cartera educativa del gobierno nacional quedó convertida en lo que desde entonces se llama ministerio "sin escuelas", que se mantiene hasta la actualidad, luego de largos once años de gobierno de los esposos Kirchner.

Sigamos. También militó en los equipos educacionales de Menem, Daniel Filmus, ex militante del PC, travestido más tarde en peronista en las filas de lo que se pretende el progresismo justicialista, sí así puede llamársele y que corona su carrera hoy en el kirchnerismo. Su ubicación en ese mismo progresismo peronista no ofendería tampoco a la propia ministra de la cartera educativa del gobierno pejoquista neoliberal del momento, Susana Decibe. Son nombres que aquí citamos con el exclusivo fin de concretar cierta objetividad en este ejercicio ensayístico y sin el más mínimo afán de ser exhaustivos, lo que requeriría otro y mucho más extenso texto.

Por supuesto el fenómeno que ahora mencionamos no fue "apenas argentino" si tenemos en cuenta que fue el Partido Socialista, integrante de la coalición gobernante, el que convalidó en Chile una variante del "reformismo educativo" bancomundialista en su versión más extrema, cuando se generalizó no ya la privatización, sino el endeudamiento del estudiantado para pagar los estudios con créditos que deben saldarse luego de obtener el título. Los dos países del extremo sur de nuestro continente valen aquí como evidencia de que "por la uña se conoce al león": fue la izquierda inconsecuente, de filiación stalinista y/o dispuesta a sumarse a la defensa del orden existente; fue esa izquierda, insistimos la que se encargó de la tarea deplorable de vestir a su modo las propuestas del BM.

Otra vez: educación, crisis social, catástrofe educativa y, algo más

El llamado proyecto "neoliberal" de reconstituir la economía capitalista culminó con una descomunal crisis sobre el final de los años noventa y comienzos de este siglo; una crisis que tomó una dimensión mayor aún a partir del año 2008, signado por un derrumbe bursátil planetario y por la bancarrota de los grandes bancos de inversión norteamericanos, encabezados por el Lehman Brothers. Esta crisis, aún en curso y convertida ya en la más grande de todos los tiempos, terminó por llevar las mentadas "reformas educativas" a un estado de completa demolición. Como citamos recién el caso de Chile vale la pena tomarlo en cuenta como una buena prueba de lo que acabamos de señalar, puesto que una gigantesca, extendida, prolongada e irreductible rebelión estudiantil acabó por hacer pedazos la privatización educativa chilena. Un proceso que el poder (otra vez con el Partido Socialista) busca ahora limitar tratando de salvar lo que se pueda del desastre.

De un modo general, con la crisis mundial actual ha quedado liquidado el impotente planteo de "reforma educativa" que tuvo su origen en la crisis económica precedente, en la segunda mitad del siglo XX. De fracaso en fracaso ni siquiera ha sobrevivido el relato que encubría el reformismo pedagógico. En un mundo conmovido por una barbarización creciente que ha conducido países y aún regiones enteras por la pendiente de la descomposición económica social y política no hay lugar para ello. Las cifras conocidas de esta barbarie han sido difundidas recientemente por la prensa mundial y son aterradoras: casi la mitad de la riqueza mundial está en manos de sólo el 1% de la población; la riqueza del 1% de la población más rica del mundo asciende a 110 billones de dólares, una cifra 65 veces mayor que el total de la riqueza que posee la mitad más pobre de la población mundial (3.750 millones de personas) posee la misma riqueza que las 85 personas más ricas del mundo.

En definitiva la educación se barbariza porque no podría ser de otra manera en un mundo en el que se instala un retroceso de orden civilizatorio. No hay secreto: las escuelas se transforman en depósitos de pobres y explotados, los recursos escasean, la formación educativa ha sido sustituida por la necesidad de "contención social", la educación pública se degrada sin que los efectos de los viejos planes (anti)reformistas hayan sido revertidos. El "mercado educativo" está en disolución como resultado de un default masivo de los que quedaron endeudados para educarse en los países donde el BM hizo de las

suyas hasta el final. Nada queda siquiera del viejo relato, entendido como pura deformación y engaño discursivo. La educación en quiebra se encuentra en la situación de un edificio cascoteado a pico y pala para hacerlo desaparecer. De la vieja retórica confusionista queda apenas si se quiere la tonta hipocresía de disimular el hundimiento de la educación pública con la excusa banal de que todo el sistema sería "público" aunque dividido en "gestión estatal" y "gestión privada".

En tales condiciones hasta las plataformas reivindicativas clásicas del movimiento educativo parecen requerir una reconsideración o adecuación, para dar cuenta de la realidad presente que aquí describimos. Nos referimos a consignas tradicionales como la defensa de la enseñanza pública y gratuita, del derecho a la educación, del laicismo, de la satisfacción de los reclamos de una docencia agredida, vilipendiada y empobrecida, etc. Es claro que no han perdido nada de vigencia frente a la catástrofe social y educativa y por eso mismo, por el contrario, tienen un contenido vital incuestionable. Sin embargo, el programa educativo del sindicalismo combativo, del movimiento estudiantil, de las organizaciones populares involucradas en la experiencia viva del sistema educativo debiera también buscar traducir en sus plataformas - y es lo que está haciendo bajo la presión de la propia realidad- lo que llamamos la barbarización de la educación. Algo que debe ser abordado tanto en el nivel de los reclamos más inmediatos y urgentes como en el de las banderas que trazan un horizonte más amplio sobre la perspectiva de la educación en las actuales circunstancias.

Más allá del derecho a la educación

Tomemos un ejemplo. Con la miseria social que se ha hecho realidad en la vida cotidiana del docente, en particular en el nivel primario y secundario, se ha desenvuelto una tendencia igualmente miserable, aunque en una dimensión distinta, desde el poder estatal. Consiste en procurar de hecho y ciertamente de un modo muy sutil una suerte de alianza que coloca de un lado a las autoridades oficiales y a la docencia y del otro lado a los padres o la familia. Una complicidad buscada y perversa que se escuda en el argumento de que la educación no pueda en el argumento de que la familia abandona. De manera que el fracaso escolar sería responsabilidad de la falta de colaboración de los familiares del alumno y la institución escolar y la docencia tendría un límite insuperable para actuar.

El problema es que la situación que tomamos como ejemplo se desarrolla cuando la familia trabajadora se encuentra agobiada e inclusive destruida por las condiciones paupérrimas de vida. Si el alumno es abandonado por la familia, o hasta carece de ella, la responsabilidad del abandono familiar es del mismo régimen que pretende asociar a la docencia a una culpabilización inadmisibles de la familia. La llamada contención social a la que se obliga a la escuela (y al docente) deja planteada la cuestión de cómo desarrollarla en términos reivindicativos. Se trata de promover la unión de la familia trabajadora y el docente contra el poder estatal, invirtiendo los términos de la ecuación oficial. Tiene que ver con la propia formación del docente, con la necesidad de un trabajo interprofesional que debiera desarrollarse con gabinetes especializados, con la participación de psicólogos, trabajadores sociales y especialistas en la cuestión; con programas de asistencia a la minoridad y la adolescencia bajo control de las organizaciones docentes, etc.

Pero en verdad, el ejemplo al cual hemos acudido y cuya formulación debería ser evaluada por su carácter todavía precario, nos importa como una especie de apoyo a una apreciación más amplia de la cuestión escolar en este momento tan decisivo que plantea la crisis. La escuela, a pesar de todos los golpes recibidos y gracias a las movilizaciones educativas, docentes y estudiantiles, por una parte, y al completo fracaso de las (contra)reformas educativas por otra parte, continúa siendo una red enorme, susceptible de convertirse en un recurso clave de la reconstitución del tejido social, descompuesto por la expropiación del trabajo y la miseria social. Así fue concebida al menos en algún momento en el proyecto nacional de la propia clase dominante para modernizar la sociedad burguesa y constituir una

clase trabajadora "nacional". Cuando corresponda, en una nueva etapa histórica signada por un agotamiento irreversible del mundo moderno (capitalista), la escuela, con la gestión de los trabajadores y los docentes tendrá un papel protagónico en la transformación social que permita superar la barbarie social y educativa, educar, formar, elevar la conciencia y desarrollar la salud material y espiritual de las nuevas generaciones. Como se ve el planteo de una educación socialista puede y debe tener una formulación que no sea meramente ideológica, como sugerimos aquí y sólo para plantear un debate.

Para que quede claro: lo que planteamos va más allá de reclamos que reviste la marca de una fórmula propositiva del tipo de una educación "solidaria, participativa, popular, integrativa, inclusiva" y así de seguido. Estas reivindicaciones han concluido por sustituir con una serie adjetivante, la falta de una caracterización correcta sobre la naturaleza capitalista del desabarranque de la educación en todos sus niveles. Da la impresión de que el viejo relato "reformista" mudó de tienda para atrincherarse a veces en un reivindicacionismo abstracto, vago e impreciso que ha avanzado en un sindicalismo ciertamente burocratizado, en la acción y en el pensamiento. Por eso mismo el planteo de una "educación socialista" y su significado frente a la debacle actual es una suerte de provocación -en el sentido correcto- lanzada al ruedo del movimiento educativo en sus diversas manifestaciones. Para abrir una deliberación y aún como propuesta a ser en tales condiciones precisada. Es lo que corresponde a un texto que se presenta deliberadamente bajo la forma de comentario y ensayo.

Pablo Rieznik (1949-2015)

Publicado en la revista *En defensa del marxismo* n° 45

Consejo Editorial

Mientras realizábamos las tareas de edición de este número de *En defensa del marxismo*, fuimos sacudidos por la muerte de Pablo Rieznik, animador permanente de nuestra revista, constructor cabal del Partido Obrero y de la IV Internacional.

Pablo fue un representante genuino de la generación del Cordobazo. Se incorporó a Política Obrera (antecesor del Partido Obrero) dos meses y medio después de la gran rebelión de Córdoba, cuando estudiaba en la Facultad de Ciencias Económicas.

Su actividad militante, sin embargo, había comenzado unos meses antes, cuando impulsó en Económicas el paro nacional universitario que se había resuelto en repudio al asesinato del estudiante correntino Juan José Cabral. La sanción a un profesor que adhirió al paro, Blas Alberti, reforzó la agitación en esa Facultad, que tuvo a Pablo entre sus protagonistas junto a otra estudiante independiente, Graciela Molle. Poco después, Pablo y Graciela se incorporaban a Política Obrera.

Pablo fue un pilar fundamental en la formación de la Tendencia Estudiantil Socialista Revolucionaria (Ters), la primera agrupación juvenil que impulsó nuestra corriente, y que sería un gran semillero de jóvenes revolucionarios. Pablo integró la dirección nacional que, en 1972, en un Congreso de más de 1.000 jóvenes en la Facultad de Arquitectura, pondría en pie la Unión de Juventudes por el Socialismo (UJS). Simultáneamente, Política Obrera había impulsado un Congreso del Frente Unico Clasista, FUC, con más de 400 dirigentes y delegados sindicales.

Delimitación del nacionalismo burgués

La Ters tuvo importantes desempeños en elecciones universitarias (Económicas, Medicina, Filosofía)

hacia el final de la dictadura, y Pablo pasó a ser uno de los 15 integrantes de la dirección nacional de la FUA. En esa instancia, jugó un importante papel en el trabajo de delimitación ideológica y política respecto del nacionalismo burgués, de la Juventud Peronista y Montoneros. En congresos universitarios donde la voz de la izquierda pretendía ser acallada por la fuerza, Pablo nunca se amilanó: en un recordado episodio de uno de esos congresos, en la Facultad de Medicina, Rieznik tomó la palabra para señalar que, en el día del Ejército, cuando el entonces comandante Anaya prometió "aniquilar a los subversivos", "el general Perón aplaudía a su lado". Los jóvenes de la izquierda peronista debieron escuchar lo que sus dirigentes pretendían ocultar: después de hablar, Pablo -y la barra de la UJS- debieron defenderse a brazo partido contra las agresiones. Después de la huelga general de 1975, y en el marco de una creciente diferenciación del activismo obrero y la juventud respecto de la experiencia peronista, la UJS volvió a crecer fuertemente (en frentes de izquierda con otras tendencias) en las elecciones universitarias. Una vez más, Pablo lideraba el nuevo proceso que se abría.

Símbolo de la resistencia contra el golpe

Con el golpe videliano de 1976, Política Obrera fue ilegalizada y "disuelta" por la dictadura. La militancia pasó a ser clandestina. El partido encaró la nueva etapa contrarrevolucionaria armado de características políticas y templado por la lucha del período anterior contra la triple A y la represión. En marzo de 1977 se realizó el segundo congreso de Política Obrera, bajo estrictas normas de clandestinidad. Uno de los documentos centrales de dicho Congreso fue el balance del gobierno peronista, en cuya elaboración participó Pablo. Pocas semanas más tarde, el 25 de mayo de 1977, Pablo afrontó una prueba crucial de su vida y su militancia: fue detenido -en la vía pública- por una comisión policial y

Pablo Rieznik algunos escritos sobre educación

trasladado a la Comisaría 8°, la que actuaba sobre la vieja facultad de Filosofía, hoy Psicología, donde tantas veces había intervenido públicamente. Se encontraba junto a Miguel Guagnini, otro dirigente de Política Obrera. Pasó a ser un "desaparecido".

Durante ocho días fue sometido a tremendas y atroces torturas en un campo secreto de la dictadura. No aflojó un instante. Pablo relató que en cierto momento le dieron inyecciones de pentotal (o algún similar) para vencer su voluntad, adormeciendo su conciencia. En esa situación, trató de mantener control sobre su cordura. Recordó la lectura de un libro que Política Obrera había publicado meses antes del golpe: *La Tortura*, de Henry Alleg, un militante argelino que enfrentó la tortura de los paracaidistas franceses que fueron a quebrar el movimiento revolucionario por la independencia de Argelia. Alleg relataba que, cuando le aplicaban las inyecciones, se pellizcaba la pierna para ver si seguía consciente y podía enfrentar el interrogatorio indirecto, más peligroso para quebrar a un prisionero político que el dolor directo de la tortura. Rieznik lo imitó, derrotando a sus verdugos.

Una fuerte campaña nacional e internacional logró la liberación de Pablo. Entre otros hechos, la Unión Nacional de Estudiantes de Francia (Unef) se movilizó a la Embajada argentina en París, y amenazó con ocuparla si la dictadura no liberaba a Pablo Rieznik. Finalmente, Pablo fue liberado y arrojado en la vía pública, a merced de otros grupos de tareas. Al salir de su trabajo nocturno, un compañero de la UJS lo encontró casualmente.

Semanas más tarde, y desde la clandestinidad, Rieznik fue sacado al exilio para salvar su vida. Pablo nunca 'usó' su resistencia a la tortura como instrumento de propaganda: sólo habló de ello cuando declaró frente a los tribunales que juzgaban a los genocidas.

Cuartainternacionalista

Rieznik fue destacado dirigente de la IV Internacional. En 1972 viajó a Francia a un Congreso estudiantil convocado por la Unef. Allí, participó del Corci (Comité de Organización por la Reconstrucción de la Cuarta Internacional), reagrupamiento impulsado por la OCI francesa de Pierre Lambert y el POR de Bolivia.

Años más tarde, en el obligado exilio, se integró

a la militancia del trotskismo brasileño. También fue uno de los principales animadores de los cursos sobre *El Capital* y *la Historia de la Internacional*, que Política Obrera realizó en Brasil en 1980 y 1981 con centenares de militantes. Por esos cursos desfilaron y se incorporaron destacados compañeros, como Gregorio Flores.

Más recientemente, participó de los encuentros de la dirección de la CRCI en Grecia.

Una de sus intervenciones más importantes fue en 1995, en Montevideo, en el Foro de San Pablo. Allí, se reunían la mayoría de las corrientes que se reivindicaban de izquierda y antiimperialistas de América Latina. El Partido Obrero había participado desde su fundación en cinco encuentros, siendo el único partido que votaba en contra de los documentos oficialmente aprobados, y presentando despachos propios. Fue una gran tribuna del PO, de debate y denuncia de la centroizquierda que se "preparaba para gobernar" en función de la defensa del orden capitalista. En la sesión inaugural de ese encuentro de mayo de 1995, la delegación del PO, dirigida por Pablo, planteó una 'moción de orden': que se discutiera la incompatibilidad de la permanencia del Movimiento Bolivia Libre (MBL), que participaba del gobierno derechista de Sánchez de Lozada. En abril, ese gobierno había decretado el estado de sitio y reprimido fuertemente las protestas populares. Rieznik planteó la exclusión del MBL como primer punto: no se podía discutir con represores del pueblo. Este planteo generó una crisis en el Foro: diez organizaciones de Brasil, Uruguay, México, Paraguay y Chile acompañaron una moción escrita en tal sentido. La mesa del Foro la bloqueó. El PO se retiró del Foro denunciando que se cerraba toda posibilidad de debate con represores del pueblo, integrados ahora a gobiernos defensores del 'orden'.

Tribuno del Partido Obrero

En el exilio, se recibió de economista. Al volver a la Argentina, después de un tiempo en el que trabajó como bancario, ingreso a la docencia universitaria. Comenzó con otros compañeros a poner en pie el sindicato de los profesores de Sociales, facultad recién constituida, que sería el puntapié inicial para lo que sería Aduba, y luego fue miembro fundador de AGD-UBA. En 1989 fue detenido junto a la dirección del PO por el alfonsinismo. Cayó preso junto a

Cata Guagnini, destacada luchadora por los derechos humanos, también dirigente del PO y madre del compañero con el cual fuera detenido en 1977.

En los años 90, Pablo fue uno de los más destacados tribunos políticos del Partido Obrero. En varias oportunidades fue candidato por la Capital Federal -a jefe de Gobierno y a diputado nacional- y también a vicepresidente, acompañando a Jorge Altamira en las elecciones de 1999.

Gran divulgador del marxismo, publicó numerosos libros e innumerables artículos que ayudaron a la formación de las nuevas generaciones. Las polémicas teóricas de Pablo sobre la crisis capitalista marcaron a fuego los debates estratégicos al interior de la izquierda. En esas polémicas, Pablo colocó a las crisis en el lugar histórico de la "fase superior del capitalismo" (Lenin) y, por lo tanto, como manifestaciones insoslayables de su declinación como orden social. La mayor parte de la izquierda, por el contrario, asume las crisis como una fase del ciclo capitalista, o sea, como una manifestación contradictoria de la tendencia del capitalismo al equilibrio. En uno de los más recordados textos de esa polémica, Pablo señalaba lo siguiente:

La elaboración del catastrofismo se encuentra, si se nos permite la expresión, en el alma del marxismo. Marx mismo señaló que no había que ver en la miseria y degradación humana provocada por el capital no sólo eso, miseria y degradación, sino reconocer en ellos su elemento revolucionario. De la catástrofe, entonces, emana el progreso, y es la civilización que se reconstituye de su negación, es la afirmación del hombre como autocreación por medio del trabajo, superando la alienación de ese mismo trabajo. Marx retomó para su propia cosecha lo mejor de la filosofía de Hegel en la cual se había formado. La catástrofe del capital, o lo que es la tendencia a la disolución social que implica su existencia más allá de las premisas que lo tornaron un fenómeno histórico necesario (y episódico entonces a la escala de la Historia) es lo que Marx llamó la labor del "viejo topo", precisamente, porque es la destrucción del capital la que se prepara como resultado de las leyes del movimiento, desarrollo y descomposición... del propio capital".

Este texto, escrito en 2006 y publicado por *En defensa del marxismo* N°34, desarrollaba ampliamente los límites y la naturaleza contradictoria de la recuperación de la economía capitalista iniciada en 2002, en el plano de la Argentina y de la econo-

mía mundial. Su lectura es crucial para comprender la bancarrota internacional que se inició un año y medio después, así como la crisis del supuesto "modelo" kirchneriano.

Dedicamos la elaboración y las páginas de este número de *En defensa del marxismo* a nuestro querido compañero, amigo y revolucionario.

Libros publicados de Pablo Rieznik

Endeudamiento externo y crisis mundial: el caso de Brasil. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). 1986.

Marxismo y Sociedad. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Eudeba, 2000.

Las formas del trabajo y la historia. Una introducción al estudio de la economía política. Editorial Biblos, 2003.

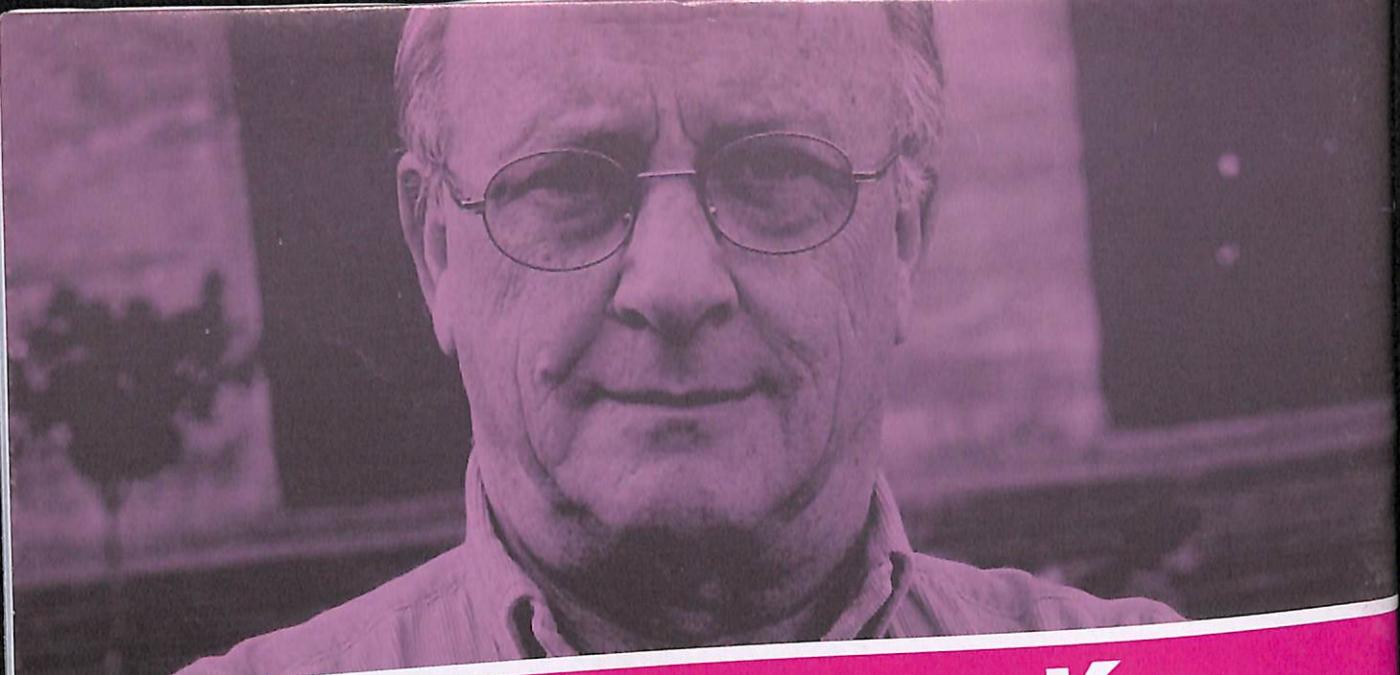
El mundo no empezó en el 4004 antes de Cristo. Marx, Darwin y la ciencia moderna. Editorial Biblos, 2005.

La revolución rusa en el siglo XXI. Editorial Rumbos, 2008. En coautoría

Un mundo maravilloso. Capitalismo, socialismo en la escena contemporánea. Editorial Biblos, Buenos Aires, 2009. En coautoría.

1968, un año revolucionario. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2010. En coautoría.

La pereza y la celebración de lo humano. Editorial Biblos, 2015



Pablo se sorprendía

Se sorprendía todo el tiempo con cosas nuevas. A los sesenta y pico de años, se sorprendía como un chico que se asombra por aprender algo nuevo. Podía ser la Paz de Westfalia, podía ser un artículo perdido de Lenin, podía ser un libro sobre física cuántica (le gustaba mucho la física cuántica, como lo saben todos sus alumnos que esperaban una clase de Economía y encontraban una sobre Einstein), podía ser una novela sobre el franquismo, como la última vez que tomamos un café con leche en su casa, la semana pasada. Nunca conocí a alguien con esas ganas de sorprenderse, de aprender cosas nuevas, de escaparle a la solemnidad y al aburrimiento.

Lo que me gustaba de Pablo es que se aburría.

Se aburría y quería darle una vuelta de tuerca a todo. Se aburría y quería entretenerse con otra cosa. Se aburría y se daba cuenta de que el resto no se había aburrido todavía, o no había entendido, o no le seguía el ritmo. Y entonces se exasperaba.

Lo que me gustaba de Pablo es que se exasperaba. Se encabronaba con los adversarios, se calentaba discutiendo, pero sobre todo se exasperaba con la mediocridad, con la chatura y con el lugar común. A Pablo no lo ibas a encontrar diciendo obviedades o frases de cortesía: pienso que le daba vergüenza encontrarse a sí mismo diciendo

boludeces impostadas.

Por eso se aburría y se exasperaba con la academia. Pablo se murió un 17 de septiembre, el día del profesor. Fue profesor titular e investigador categoría uno de la mayor universidad del país durante más de treinta años. Pero Pablo no era un "profesor": la academia lo incomodaba, le molestaba el acartonamiento, la pacatería, el provincianismo falopa del presumido que cuida su quintita. "Cuando entro a la sala de profesores", me dijo un día, "me tratan de usted, me dicen 'cómo le va, profesor, pase por acá'. Cuando entro al local del partido, me dicen 'la puta que te parió Pablo, cerrá la puerta'. Por eso a los profesores universitarios no les gusta ser militantes".

A él le gustaba: le gustaba ser un militante y un revolucionario, porque en la academia todos están un poco muertos por dentro, y él estaba vivo.

Lo que me gustaba de Pablo es que le apasionaba estar vivo.

Que nuestras lágrimas sean un río que se lleve por delante a los miserables, a los aburridos, a los pacatos, a los explotadores y a todos los hijos de puta que llenan el mundo de miseria y de barbarie. Viva Pablo Rieznik. Viva la vida, muera la muerte. Viva el socialismo y viva la libertad.

Lucas Poy

TRIBUNA DOCENTE

www.tribunadocente.com.ar // información@tribunadocente.com.ar