

VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

# **El Estado Liberal argentino y las políticas educativas. Las décadas de 1880 y 1990: un análisis desde la sociología de la educación. Dos etapas de exclusión educativa.**

Marcelo Vazelle, César Tello.

Cita:

Marcelo Vazelle, César Tello (2004). *El Estado Liberal argentino y las políticas educativas. Las décadas de 1880 y 1990: un análisis desde la sociología de la educación. Dos etapas de exclusión educativa. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/380>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**El Estado Liberal argentino y las políticas educativas. Las décadas de 1880 y 1990:  
un análisis desde la sociología de la educación. *Dos etapas de exclusión educativa***

**Marcelo Vazelle<sup>1</sup> UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

[marcelovazelle@netverk.com.ar](mailto:marcelovazelle@netverk.com.ar)

**César Tello<sup>2</sup> UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA [cgtello@infovia.com.ar](mailto:cgtello@infovia.com.ar)**

*Introducción y categorías de análisis*

En esta ponencia intentaremos analizar y describir, en dos décadas de la Historia Argentina (1880- 1990), dos conceptos: exclusión e inclusión escolar; que en cuanto a discursos, políticas de Estado e impacto social, interactuaron definiendo ciertos rasgos de la sociedad que se pueden identificar en el sistema educativo.

Nuestro interrogante en cuanto al eje de análisis de este trabajo es: en qué medida el sistema educativo en determinados momentos de la historia generó desde el discurso, políticas de inclusión, cuando en la práctica se pueden identificar situaciones que dan cuenta de una aparente exclusión escolar.

Como punto de partida queremos explicar qué entendemos cuando hablamos de exclusión e inclusión, tomando como referente interpretativo al sociólogo Emilio Tenti Fanfani (2000)<sup>3</sup> cuyo despliegue conceptual da cuenta de estos conceptos desde una perspectiva específicamente sociológica, en tanto que desde nuestro trabajo intentaremos utilizar estas categorías para describir la inclusión y la exclusión escolar.

---

<sup>1</sup>Auxiliar docente de la cátedra Sociología de la Educación. UNLP.

<sup>2</sup>Colaborador de la cátedra Sociología de la Educación. UNLP-Adscripto a la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. UNLP

### ➤ **Categorías de análisis: exclusión e inclusión**

Consideramos que estas categorías se han naturalizado en el lenguaje cotidiano en cuanto a los que se definen y son definidos con la expresión “del estar dentro o fuera” en el sentido de Tenti Fanfani. Ahora bien, por añadidura debemos preguntarnos: dentro y fuera de qué.

Los de afuera son los perdedores del modelo, plantea Castel (1995) “son los supernumerarios, los que sobran, los que no tiene existencia, observan desde el margen, son los inútiles para el mundo”, ellos lo saben y lo sienten. Saben que su voz no cuenta, que mañana despertarán en la desesperanza que es continua. *(lectura noticia de periódico-anexo para exposición- a modo de ilustración)*

En el sentido simbólico la exclusión es mucho más poderosa, ya que implica reconocer que existe una dominación simbólica. “El incluido tiene capacidades que le son negadas a los excluidos. Este tiende a ser estigmatizado, despreciado, desvalorizado, los excluidos tienen grandes dificultades para tener una presencia en los escenarios públicos...” como plantea Tenti Fanfani.

La escuela como analiza Tadeu Da Silva (1995) “constituye un espacio en el cual se reproduce y se produce, se inculca y se resiste, se genera continuidad y discontinuidad, repetición y ruptura, mantenimiento y renovación. Sería justamente la tensión entre esos dos polos lo que caracterizaría al proceso de funcionamiento de la educación”. Es en ese espacio donde se redefinen las categorías enunciadas, ya sea en forma explícita o simbólica.

### ➤ **Décadas de análisis: 1880-1990**

-Por un lado, intentaremos abordar la década de 1880 donde la Educación Popular formó parte del proceso de la constitución del Estado Nacional, a través de la promulgación de

---

<sup>3</sup> Tenti Fanfani, E.(2000) La Exclusión y acción colectiva en la Argentina de Hoy. Revista Punto de Vista, n° 67, Buenos Aires.

la Ley 1420 (Ley de Educación Común); Es importante aclarar que no será la Ley, el eje de nuestro trabajo sino su impacto y desarrollo en los sujetos sociales en condiciones de escolarización.

-Por otro lado, la década de 1990, en la que las nuevas políticas educativas llevadas a cabo en Argentina y Latinoamérica, desplegaron discursos políticos de Inclusión Escolar<sup>4</sup>; teniendo como resultado por primera vez en nuestro país una transformación estructural y orgánica de la Ley de Educación común, que conducirá a la promulgación de la Ley Federal de Educación.

Este análisis lo desarrollaremos desde una perspectiva socio-política e historiográfica de la educación, atendiendo a la relación que tienen determinados actores sociales pertenecientes al campo de la educación en su vinculación con el sistema político a través de la historia; instalando determinados dispositivos<sup>5</sup>, que permanecen en el tiempo y finalmente se asumen como naturales.

### *Un dispositivo de poder: el estado*

Los especialistas en la problemática del Estado (Weber-Strasser-O`Donnell-Bobbio) sostienen que este, además de ser un instrumento de dominación política, es un ordenador de la sociedad; un estructurante de la misma que impone determinado tipo de orden.<sup>6</sup>

Con un criterio de simultaneidad, analizaremos como adopta distintas formas en su vinculación a determinados contextos históricos, particularmente en los períodos mencionados en la introducción.

---

<sup>4</sup> Intentamos utilizar los términos a los cuales se hacía referencia en ambas décadas para definir nuestro eje de trabajo mencionado en líneas anteriores: Educación Popular e Inclusión Educativa.

<sup>5</sup> Deleuze, G. (1990) “¿Qué es un Dispositivo?” en Michael Foucault, Filósofo. Barcelona, Editorial Gedisa  
<sup>6</sup> Cfr. Weber, M. (1984), Economía y Sociedad, Fondo de Cultura Económica, México,

El modelo constituido a fines del siglo XIX, que es identificado como **liberal oligárquico**, poseerá como principal característica que se constituyó con la fuerza de un gobierno central y se impuso ganando el control del espacio social y territorial. Esa centralización del poder político no hubiera sido posible sin el recurso de una fuerza militar.

En la actualidad el espacio social ha sido “arrebato” por el **neoliberalismo** que en el sentido de Giddens (2001) atraviesa la vida de los sujetos, imponiendo de esta manera un modelo de Estado en el que la ausencia del mismo según sostenemos, se resalta por mecanismos de “inculcación simbólica”.

Una de las marcas más fuertes del Estado Liberal es el progresivo e irrefrenable avance de proceso de secularización; paso por el cual la sociedad deja de percibirse como un todo articulado en un fundamento trascendente, pasando a manos del Estado aquellas actividades que antes se confiaban a la autoridad religiosa.

En la década de 1990 el Estado lleva a cabo nuevamente un proceso de secularización en un sentido inverso a 1880. Decimos *inverso* porque en lugar de centralizar sobre sí el poder, opta por su contrario: delegar en manos de los organismos internacionales sus responsabilidades, que como agentes de poder comienzan a modificar el rol del Estado, configurado por los dictámenes de la ideología neoliberal. En este proceso, el sistema educativo no es otra cosa que un instrumento de alineación a las políticas internacionales para los países periféricos.

Por otra parte a este dominio del territorio, en 1880, contribuyó la formación de un mercado nacional, que unificó el espacio interior para integrarlo en la economía internacional.

Hacia 1880, el sistema político se caracterizó por la constitución de un régimen de partidos de notables, con fuertes restricciones en la participación, en tanto se restringía el

acceso a la mayoría<sup>7</sup>. Se trató de un modelo de amplias libertades civiles y restringidas libertades políticas.

Al comparar con la década de 1990, no tenemos más que mencionar las afirmaciones de Giddens al respecto, y su análisis acerca de las nuevas democracias surgidas a partir de la década del 1990 que como él denomina, en un mundo desbocado no son otra cosa más que “democracias débiles” donde los poderosos siguen al frente del Estado y sólo el voto pareciera ser, el único espacio de democratización.

Es en esta etapa que se produce la consumación de la globalización, construida en términos de Bourdieu (1999) como “el mito de la mundialización” en el que el discurso de ciertos sectores de poder, legitiman como “inevitable” el avance del neoliberalismo. En términos económicos su impacto fue arrollador, dado que la desconstrucción de los mercados nacionales dio como consecuencia una internacionalización de los mismos con profundo impacto en el orden social y político. Una nueva División Internacional del trabajo, pone en evidencia más que a fines del siglo XIX el nuevo orden mundial. Surge así una nueva situación de desigualdad internacional que se traduce a los planos individuales y colectivos de cada sociedad.

Se ponen en marcha un conjunto de medidas macroeconómicas: privatizaciones, políticas de ajuste, flexibilización laboral, eliminación de las barreras aduaneras y la introducción masiva de bienes de capital de alta tecnología que posibilitaron la reducción de la dotación de personal. Ante este cuadro era necesario una urgente reestructuración del sector productivo.

El balance de los 90, obliga a replantear las estrategias de América Latina frente a la globalización en lo que respecta al futuro de su mercado de trabajo. En palabras de Wéller (1999) “la debilidad en la generación del empleo productivo, las altas tasas de

---

7 Cfr. Botana, N. (1998); “El orden conservador. (La política argentina entre 1880 y 1916)”. Sudamericana, Bs.As.

desempleo abierto, la fuerte y creciente heterogeneidad estructural y la débil recuperación de los salarios reales son expresión de este problema.”

La mano de obra, es decir, la masa salarial en términos de Castel (1999) es la que sufre con mayor fuerza el impacto de este nuevo estado de la situación, marcando la diferencia entre quienes quedaron dentro y fuera. Surgen así nuevos conceptos para definir a esta nueva división social: incluidos, excluidos, marginados, supernumerarios.

Este nuevo modelo de Estado, que Tiramonti (2003) para el caso de América Latina tomando a Bourdieu en su análisis sobre la realidad europea (1999), lo define como Estado neoliberal pero al mismo tiempo neoconservador por su ambivalente política de gestión; hará una fuerte crítica al Estado de Bienestar por sus problemas de crisis fiscal, límites estructurales e impacto en las subjetividades. Fuertes críticas surgirán a partir de los 70” que desencadenarán en una revalorización del mercado como medio de distribución de recursos y como mecanismo más eficiente de atención a los problemas sociales.

### *Desarrollo de nuestro eje de análisis*

Hacia 1860 la preocupación fundamental del Estado giraba en torno a la necesidad de construir en la población el sentido de pertenencia nacional, en cuanto a comunidad de destino (Renán, E.), con la intención de articularla con una democracia restringida en el caso de 1880 o débil como plantea Garretón para el neoliberalismo en 1990.

A fines del siglo XIX, la organización adoptada para el sistema educativo se inspiró en el modelo europeo, organizado en dos niveles: primario y secundario; teniendo como destinatarios, diferentes sectores sociales.

Las clases populares se definirían en el primer nivel, mientras que la oligarquía se concentraría en el segundo, con el fin de ser preparados para “dirigir” la nación, diferenciándose de la formación orientada a las actividades productivas y manuales.

En este sentido Sarmiento y Mitre han tenido importantes discusiones respecto a dónde se debería depositar la prioridad del Estado Nacional, ninguno de los dos estaba en desacuerdo con la concepción de escuela primaria para las clases populares y escuela media para la oligarquía. El tema de debate era sobre que nivel educativo se daba prioridad.

De este modo consideramos e inferiremos, que prácticamente con la constitución del sistema educativo surge la necesidad de establecer la “diferenciación” y distinción de aquellos que estaban dentro del poder político y aquellos que estaban fuera (sectores populares), los cuales debían “ser educados pero no demasiado, inculcándoseles una moral” orientada a la construcción de la ciudadanía.

A tal punto era necesario establecer esta diferenciación, que irónicamente, catorce años después de la aplicación de la Ley y ante la detección del peligro de avance de los sectores populares en el sistema escolar, se hace una propuesta temprana de reforma por parte de Magnasco en 1898, donde intentó crear un nivel intermedio entre la educación primaria y secundaria, para evitar la posible incorporación de los sectores populares a los niveles superiores como plantea Dussel (1997). También podríamos mencionar el ejemplo de la propuesta de Reforma de Saavedra Lamas en 1916, que poseía las mismas intenciones. Ambas propuestas fueron rechazadas.

De lo dicho, podemos decir que la representación social en el sentido de Bracchi C. (2002), no es algo caprichoso, que pueda ser manipulado o reformulado por la decisión arbitraria de alguien, sino que es algo construido históricamente y que surge a partir de la interacción y la experiencia de los individuos que conforman una sociedad. Se produjeron

así por aquellos años, los circuitos de ascenso o descenso social, que eran expresión de la ideología del sector hegemónico que atravesaba la intersubjetividad social.

Así como existían intencionalidades de selección manifiestas en los discursos del período Liberal Oligárquico (Ley 1420- Magnasco- Saavedra Lamas); en la década de 1990 es donde el neoliberalismo atraviesa el sistema escolar, de la misma manera que en 1880 lo hizo el liberalismo político, pero con un criterio fundacional en el sentido de política educativa para la época.

En la segunda década de nuestro análisis, observamos que las instituciones educativas se “apropian” de un discurso basado en la autonomía, para construir sus propios proyectos y recorridos, con la intención de ofrecer a los alumnos propuestas alternativas de educación. Los nuevos dispositivos de educación, fueron más o menos rigurosos en América Latina, siendo en nuestro país al menos desde el discurso, menos agresivo, orientando sus esfuerzos por promover la equidad y la igualdad. Sin embargo este último concepto será asignatura pendiente y objeto de análisis en nuestra década. En la práctica solo se prestará importancia al concepto de equidad, para encubrir las fisuras que el propio sistema portaba históricamente.

Una cuestión central en la década de los 90 fue el problema de la fragmentación educativa no resuelta hasta el momento; “redes diferenciadas de escolarización” como plantean Baudelot y Establet, dan cuenta de que la educación constituye un bien de consumo, al que tal vez todos acceden pero no siempre permanecen; a diferencia de 1880 en la que la educación constituyó un derecho social y político impulsado por las ideas de la ilustración.

Como plantea Gentili P. (1997) remitiéndose a Lo Vuolo (1993) se impone el “principio del mérito”, que parte de ser un mecanismo de selección y competitividad, para “justificar y legitimar la división jerarquizante y dualizada de las modernas sociedades de mercado”.

Así es como surge en el sistema educativo la lógica de proyectos, que reemplaza la lógica burocrática del Estado Liberal.

Agrega Gentili más que construirse un nuevo orden se construye así, un nuevo desorden. En este “nuevo desorden”, una gran mayoría quedó postergada conformando aquellos sectores que no accedieron a las necesidades básicas y quedaron estigmatizados como perdedores, o peor aún, excluidos. De esta manera se impone un nuevo tipo de violencia, basada en el mercado y no en la política. Esto implica una redefinición del concepto de ciudadanía.

La construcción del ciudadano como sujeto de derechos políticos conquistada a principios el siglo XX, ha perdido su sentido para dar paso una nueva constitución del mismo, basada en la capacidad económica de consumo. Desde este estado de la situación surge el siguiente interrogante ¿ cómo impacta en el sistema de representaciones de los individuos, especialmente aquellos que están en edad de acceder al sistema de escolarización, esta nueva forma de construir las identidades individuales y colectivas? ¿ Es posible pensar en ciudadanos libres, cuando son las reglas del mercado las que definen sus derechos?

La esfera de lo público históricamente separada de la esfera de lo privado, ha perdido sus límites, para poner al descubierto una situación en la que la escuela pasa a ser un espacio de negociación, acentuando las redes de fragmentación educativa. De esta manera se pone en evidencia quienes son los que quedan dentro y fuera de este campo. El discurso que intenta legitimar que la escuela es única y unificadora, constituye un discurso ilusorio como plantean Baudelot y Establet (1990) desde el caso francés. Para el caso argentino esta categoría se puede traducir en la frase “educación para todos”. Los autores infieren que escuela única y unificadora, son constructos que dan cuenta del pensamiento de una clase social hegemónica que se modeló y apropió del sistema.

Diferentes variables de índole socio- económico, pondrán en evidencia que la educación no ofrece igualdad de oportunidades ni acceso.

En 1880 el sistema educativo jugó un papel preponderante en torno a la integración y homogeneización social, la consolidación de los sujetos en tanto identidad nacional y cristalización del propio Estado.

El proyecto normalista inculcó el discurso de la lucha contra la ignorancia. Los egresados debían enfrentar la barbarie. Así fue como hasta 1890 los maestros normalistas se sintieron apóstoles del saber ; respondiendo así al proyecto de Sarmiento que entendía el disciplinamiento de las masas como necesario para: educar al soberano, normalizar la población heterogénea y desajustada; legitimando el poder del Estado a través de un modelo de docente sobre el cual se ejercían rígidos controles. Definiéndose así: los de afuera y los de adentro, “los ajustados y desajustados”

Por lo tanto, para Giovine (2003), el acceso a la condición de ciudadano no sólo implica el goce gradual de derechos civiles, políticos y sociales, sino también un proceso de identificación nacional.

En cuanto al concepto de ciudadanía, plantea Oszlack debió ser impuesto para los hombres de la época, dado que el mismo desde las constituciones provinciales era utilizado en otro sentido: el de habitante o poblado. Es por ello que el Estado debió desarrollar duros dispositivos de inculcación simbólica para constituir el sentido de Nación. Por eso la importancia de la universalización y el control estatal.

En relación con la década neoliberal de 1990, hemos tomado la categoría de “inculcación simbólica” de Bourdieu, que con diferencias de escenarios se repiten en ambas décadas; este es el mecanismo por el cual se produce la implantación del ciudadano, que para la década de 1880 se define en el plano político y para la década de 1990 en el plano económico. Según sostenemos a partir del desarrollo que venimos realizando.

Sarmiento plantea un discurso de Educación Universal, otorgándole a ésta un papel fundamental para la construcción de la república. En cuanto a Los ciudadanos no tenían existencia real por lo tanto había que “crearlos”.

Para Sarmiento<sup>8</sup> el ser Argentino era borrar los resabios coloniales y aquellos elementos que no fueran “funcionales” para el proyecto nacional, de esta manera se impuso la siguiente clasificación<sup>9</sup>:

1) Los civilizados, supuestamente serían los inmigrantes industriales del norte. Sin embargo, cuando llegan a Argentina solo contaremos con perseguidos políticos que constituían una minoría y desocupados provenientes de países débiles e ineficientes; es por ello que será grande la decepción. Ellos pasarán a ser los “civilizables”, en la segunda etapa sarmientina;

2) Los Civilizables: los gauchos, que como decía Sarmiento conforman “el hombre que hoy se ceba en sangre, pero mañana será un ciudadano, para que deje de corretear por las pampas y se pueda convertir en un ciudadano argentino”;

3) los no civilizables: los negros y los indios.

Para construir el modelo de República y el sistema de instrucción, se buscó imitar el caso norteamericano como hace referencia el mismo Sarmiento en su “Educación Común”; tres serían las principales capacidades a desarrollar en los individuos para convertirlos en buenos ciudadanos: a) capacidad industrial; b) Capacidad moral; y c) Capacidad intelectual.

La escuela como hemos dicho antes, tenía esta gran responsabilidad política de conglomerar la nación Argentina, a través de la inclusión basado en la exclusión, tomando el principio de igualdad que en nuestro caso se transformó en principio de uniformidad.

---

<sup>8</sup> Weinberg, F. (1988); Las ideas sociales de Sarmiento, EUDEBA, Bs.As

<sup>9</sup> Giovine R. El gobierno escolar bonaerense. Tensiones en torno a la definición de una alianza de gobierno. Julio de 2003. Revista Propuesta Educativa-Flacso Argentina

Retomando el escenario de los 90, notamos que con el neoliberalismo, se da un proceso necesario de recomposición cualitativa de la sociedad y surgen nuevas demandas que interpelan inevitablemente al sistema educativo.

En este marco no se puede omitir cuál es el rol del Estado en esta etapa y en qué condición se encuentra. Diferentes autores hacen referencia a la des-institucionalización del Estado, entendido este concepto como la incapacidad de regular sus actores sociales; pero no solo esto sino también la incapacidad para controlar las variables macroeconómicas que la atraviesan, como así también la pérdida de autonomía de lo político ante las exigencias del mercado.

Ante la crisis del modelo de Estado Benefactor, se produjo una “desestructuración simbólica del Estado, como articulador y constructor de sentidos universales para el mercado; dejando una vacancia que no ha podido ser reemplazada por el estado” (Tiramonti, 2003, p. 92)

En el plano educativo, se intenta al igual que en otros países de América Latina, luego de iniciar un proceso de democratización tanto en el orden político como educativo en la década de 1980, generar avances que den respuestas a necesidades históricamente pendientes. El “optimismo pedagógico” de esta década, que en el caso argentino se expresó a través de Congreso Pedagógico y que generó instancias participativas para el debate sobre educación, dio paso en los años 90, a una etapa de reformas en educación, no solo en nuestro país sino también en América Latina y el Caribe. Este conjunto de reformas abalado, fomentado e impuesto por Organismos Internacionales marcó profundamente la ilusión de ese optimismo iniciado en los 80.

Con un discurso orientado a la reducción de las desigualdades, y basado en un fuerte interés por recuperar la teoría del Capital Humano, se inicia un plan de Reformas. Los argumentos eran claros: ante un nuevo escenario mundial basado en la apertura de las economías nacionales, en la competencia internacional, en inversiones con

financiamiento internacional, en la desregulación de las economías y de los mercados laborales; se debía invertir en educación, optimizando sus recursos humanos formándolos al menos desde una educación básica para insertarse exitosamente en el mercado laboral. El Informe sobre Competitividad del año 1994 fue contundente:

*“los aspectos relativamente más débiles de los países de América Latina y el Caribe son sus recursos humanos” ( World Economic Forum, 1994).*

Este resurgimiento de la Teoría del Capital Humano, tenía un costo muy duro para los sectores menos favorecidos. La política de desregulación estatal generaría un ensanchamiento más profundo entre quienes quedarían dentro y fuera de este nuevo escenario social.

Al respecto Tiramonti G. (1998) sostiene:

*“La deslegitimación del estado como organismo capaz de garantizar a partir de su actividad política un orden social que permita combinar las necesidades de acumulación capitalista con el bienestar social, las tendencias a la exclusión que presentan los mercados de trabajo y las nuevas formas de interacción que resultan del desarrollo tecnológico, están marcando la insuficiencia de los tradicionales mecanismos destinados a la regulación social y están creando condiciones para su modificación”*

En cuanto al Estado, argumenta Martínez Nogueira (1992)

*“...se encuentra absolutamente incapacitado para desempeñar sus funciones básicas, revelando incoherencias generalizadas, tensiones múltiples y paradojas aparentes..”*

Es por ello que asume un rol de ruptura y transformación en sus tradicionales funciones y responsabilidades, pasando a constituir con el resto de los países de América Latina “un integrado más al concierto de la globalización”, con los costos que todos sabemos esto genera.

Asistimos así a la conformación o transfiguración de un nuevo modelo de Estado, que en este proceso de globalización debe pagar con la pérdida de capacidad para representar y

regular la diversidad de los procesos sociales. Las dinámicas sociales se desplazan así del Estado al mercado como nueva instancia de coordinación de la vida social. Surge de esta manera una verdadera sociedad de mercado, donde se construyen nuevos imaginarios colectivos, que debilitan el tradicional rol del Estado.

Así la escuela deberá hacerse cargo de nuevos desafíos: aceptar la descentralización de la gestión y el gobierno, hacerse cargo de incentivar la innovación, aumentar la autonomía y la responsabilidad de sus propias instituciones orientándolas hacia la competitividad.

Se impone un nuevo paradigma como definen tantos autores basado en la competitividad.

A este paradigma se agrega como criterio de estrategia política- educativa la descentralización y el financiamiento, entendido este último concepto como dispositivo de dependencia de los nuevos agentes de control externo: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Competitividad, eficacia, eficiencia y calidad conforman los principios estructurantes del nuevo sistema educativo.

La ruptura del modelo generado en la década de 1880, con su impronta civilizadora, dio como resultado a fines de este siglo un movimiento en sentido inverso, ya que el plan de Reformas Educativo, orientó sus esfuerzos aunque no siempre con éxito hacia lo local, tratando de rescatar la identidad de cada comunidad. Sin embargo este criterio de rescatar lo micro en un escenario globalizado implicó reconocer el sometimiento a una nueva lógica en la cual los sujetos perderían su identidad.

En este contexto neoliberal y neoconservador, es que los sujetos como portadores de derechos y obligaciones adquieren una nueva responsabilidad que los re-posiciona frente al Estado. Es ahora el mercado el que impone la definición de los sujetos.

De esta manera lo que para la década de 1880 en cuanto a educación, fue una necesidad del surgente Estado por aglutinar los sujetos con el fin de lograr su consolidación; para 1990 será el sistema educativo, un espacio en el que el Estado

ausente, delegará en los propios sujetos la responsabilidad por sostener su propia educación.

## Consideraciones finales

Hemos tomado algunos datos para confrontar la matrícula escolar en ambas décadas:

- En 1884 los gastos del Consejo Nacional de Educación eran del 8,91 % del presupuesto nacional, diez años después de implementada la Ley los gastos pasan a 6,17 %. La matrícula Primaria de 1885 tenía un total en Argentina de 201.000 alumnos y en 1890 241.000 alumnos. Estos son datos oficiales registrados por Rolando Riviere en “La Instrucción primaria bajo el imperio de la Ley 1420”. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires. 1937.

Sólo hubo un aumento de 40.000 alumnos en los cinco años posteriores a la promulgación de la Ley 1420 teniendo en cuenta que hubo un descenso en el gasto público para el Consejo Nacional de Educación y teniendo en cuenta que la masa de inmigrantes en 1880 era de 85.122 y en 1890, luego de la oleada inmigrante, de 637.667. (Fuente E. Chioza. La población Argentina en expansión. Centro Editor de América Latina. 1971).

Por tanto, ingresaron aproximadamente 540.000 inmigrantes a la Argentina durante la década de 1880 y la matrícula primaria sólo se elevó a 40.000 alumnos de 1880 a 1890.

- En la década de 1990 como ya dijimos se implementa la Ley Federal de Educación.

Tomando como referencia el trabajo “Materiales para el estudio de la transformación educativa en Argentina. 1993- 1999” elaborado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), podemos decir que las dos provincias que aplicaron en su totalidad el proceso de Reforma fueron Córdoba y Buenos Aires. El resto transitó

por variadas modalidades de implementación e intensidad parcial en cuanto a su instrumentación.

Fue claro que uno de los objetivos de la Reforma se orientó al aumento y retención con calidad de los alumnos. Sin embargo era claro que su implementación se daría desde una nueva lógica que diera respuesta a los imperativos de los organismos internacionales. En cuanto a su estructura, el tercer ciclo de EGB para Buenos Aires, se puede equiparar a lo que en Córdoba fue una etapa de ampliación de la educación media.

De los datos relevados para 1998 en la etapa de nivel primario, los índices de repitencia y sobreedad fueron en Bs As. de 2,5 % y en Córdoba de 5,9 % sobre un total país de 5,3 %. El límite máximo de repitencia se dio en Corrientes con 12,4 %, el límite mínimo en Capital Federal con 2,2 %.

Si bien en este nivel hubo una tasa de retención importante 79%, es en el nivel medio donde encontramos llamativos índices de repitencia y abandono. En Bs As el índice fue de 13,2% en cuanto a la repitencia, pero el de abandono de 59,5%. En Córdoba de 11,3% para el primer indicador y de 48,9% para el segundo.

De estos datos podemos inferir que si bien aumentó la permanencia en el caso de la provincia de Bs As para el tercer ciclo, su equivalente en Córdoba correspondiente a los dos primeros años de la secundarización; revela elevados índices de abandono, poniendo en evidencia una contradicción entre los discursos llevados a cabo por el poder político y la realidad de los alumnos en edad de escolarización.

Amplios sectores serán "retenidos" con esta reforma, pero desertarán cuando ingresen al nivel medio.

Diferentes interpretaciones podríamos hacer; Una de ellas sería que la permanencia no es real más allá de que los datos digan lo contrario, que los alumnos desertan porque la escuela en la práctica no responde a sus necesidades y que por lo tanto sigue reproduciendo claras "redes de escolarización diferenciadas". Más allá de los programas

compensatorios ( a los que haremos referencia más adelante), se pone en evidencia que no todos quedaron incluidos.

Estos programas pondrán al descubierto que la Reforma Educativa implementada en los 90 resultó poco viable, no solo porque sus dispositivos fueron deficientes, sino ante todo porque agudizó la brecha entre integrados y excluidos al sistema.

Duschatzky S. (2000) analiza como el Estado en su proceso de descentralización iniciado en 1993 con el slogan “ministerio sin escuelas”, generó una política de administración basada en la compensación de estas desigualdades materiales paradójicamente de corte focalizado a través del Plan Social Educativo (PSE) y el Plan Nacional de Becas.

Advierte la autora que estas políticas de compensación se aplicaron sin reconocer que la importancia de una acertada intervención del Estado sería correcta siempre y cuando se aceptase la necesidad de reformular las políticas públicas y se reconociera que la reforma educativa, no impactó sustancialmente en las condiciones de educabilidad de amplios sectores sociales.

Si bien siempre existieron procedimientos de asistencia más o menos sistemáticas en nuestra historia, se debe reconocer que en este momento las PSE son un símbolo del fracaso de las políticas educativas de parte del Estado y constituyen un instrumento que pone en claro la fragmentación del sistema educativo. Peor aun marcan un punto de fractura con los ideales inclusores y homogeneizadores de fines de siglo XIX.

*“...el PSE condensa las rupturas del imaginario público educativo.”* Duschatzky (2000)

A ciento veinte años de la Ley 1420 y desde nuestra perspectiva histórica optamos por el desafío de que los acontecimientos del pasado nos auxilien para comprender el presente y de este modo intentar alejarnos de lo que se suele denominar “historia muerta”.

Es así que a modo de conclusión nos encontramos con algunos interrogantes que siguen siendo objeto de nuestra investigación y que hemos planteado en esta ponencia:

¿La exclusión educativa surgió de modo inherente a la conformación del sistema educativo?

Si de esta pregunta se obtuviese una respuesta afirmativa cabe preguntarse:

¿La exclusión educativa permanece aún vigente en el modelo de educación actual instalado en los 90?

¿En qué medida los discursos políticos y las políticas educativas, responden significativamente a la problemática de la escuela actual en cuanto a la exclusión?

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Baudelot C. Y Establet, R. (1990). La escuela capitalista. Siglo XXI Editores. México.
- Bobbio, N. (1993), "Ciencia política" Diccionario de política, Siglo Veintiuno Editores, México.
- Botana, N. (1998); El orden conservador. (La política argentina entre 1880 y 1916). Sudamericana, Bs.As.
- Bourdieu, P. (1999). Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Editorial Anagrama. Barcelona, España.
- Bracchi, C. Salti, P. y Nobile, M. (2002). Módulo de trabajo: "Docentes: ¿sacerdotes, trabajadores o profesionales? Perspectiva histórica y estado de debate". Cátedra de Sociología de la Educación. FHCE. U.N.L.P
- Castel, R. (1999). La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, I. (1997); Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920), FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC), Bs.As.
- Duschatzky, S y Redondo, P. (2000) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Paidós. Bs. As.

- Filmus, D. (2002) Una Escuela para la Esperanza. Temas. Bs. As.
- García Delgado Daniel, Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural, Editorial Norma, Bs.As. ,1994
- Garretón, M (1999) Latinoamérica un espacio cultural en un mundo globalizado. Convenio andrés Bello. Bogotá
- Giddens, A (2000) Un Mundo Desbocado. Taurus. Madrid
- Giovine R. El gobierno escolar bonaerense. Tensiones en tomo a la definición de una alianza de gobierno. Julio de 2003. Revista Propuesta Educativa-Flacso Argentina
- Graciarena Jorge, El estado latinoamericano en perspectiva. Figuras, Crisis, Prospectiva, Revista de Economía Política, 1984
- McLaren, P.(1994) Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y, la producción del deseo. Aique. Bs. As.
- O'Donnell Guillermo, El estado burocrático autoritario, Ed. Belgrano, Bs As, 1982
- Romero, Luis Alberto (1994); Breve Historia de la Argentina Contemporánea. FCE, Bs. As.
- Sarmiento, D.F. (1988), Educación Común. Solar, Bs. As.
- Strasser Carlos, Teoría del estado, Abeledo Perrot, Bs As, 1986
- Tedesco, J.C. (1986); Educación y Sociedad en Argentina (1880 – 1945) Solar, Bs.As.
- Tenti Fanfani, E.(2000) La Exclusión y acción colectiva en la Argentina de Hoy. Revista Punto de Vista, nº 67, Buenos Aires.
- Tiramonti, G (2003) “después de los 90: agenda de cuestiones educativas” en Revista Cadernos de Pesquisa Nº 119. Autores asociados. Brasil

- Weber, M. (1984), *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México
- Weinberg, Félix, (1988); *Las ideas sociales de Sarmiento*, EUDEBA, Bs.As