

**EDUCACIÓN Y CULTURA,
ESPEJOS DE LA POLÍTICA ARGENTINA**

*Comunicación de la académica María Angélica Gelli,
en sesión privada de la Academia Nacional de Ciencias
Morales y Políticas, el 25 de noviembre de 2015*

Las ideas que se exponen en esta publicación son de exclusiva responsabilidad de los autores, y no reflejan necesariamente la opinión de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas.

ISSN: 0325-4763

Hecho el depósito legal

© Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas

Avenida Alvear 1711, P.B. - Tel. y fax 4811-2049

(1014) Buenos Aires - República Argentina

ancmyp@ancmyp.org.ar

www.ancmyp.org.ar

Se terminó de imprimir en Pablo Casamajor Ediciones (www.imagenimpresa.com.ar)
en el mes de abril de 2016.

**ACADEMIA NACIONAL DE CIENCIAS
MORALES Y POLÍTICAS
JUNTA DIRECTIVA 2015 / 2016**

Presidente Académico Ing. MANUEL A. SOLANET
Vicepresidente . . Académico Dr. SANTIAGO KOVADLOFF
Secretario Académico Dr. LEONARDO MC LEAN
Tesorero Académico Dr. RODOLFO A. DÍAZ
Prosecretario . . . Académico Dr. JOSÉ CLAUDIO ESCRIBANO
Protosorero Académico Dr. ROSENDO FRAGA

ACADÉMICOS DE NÚMERO

Nómina	Fecha de nombramiento	Patrono
Dr. Horacio A. GARCÍA BELSUNCE	21-11-79	Rodolfo Rivarola
Dr. Alberto RODRÍGUEZ VARELA	28-07-82	Pedro E. Aramburu
Dr. Natalio R. BOTANA	11-07-84	Fray Mamerto Esquiú
Dr. Horacio SANGUINETTI	10-07-85	Julio A. Roca
Dr. Leonardo MC LEAN	22-04-87	Juan B. Justo
Dr. Gerardo ANCAROLA.....	18-12-92	José Manuel Estrada
Dr. Gregorio BADENI.....	18-12-92	Juan Bautista Alberdi
Dr. Eduardo MARTIRÉ	18-12-92	Vicente Fidel López
Dr. Isidoro J. RUIZ MORENO	18-12-92	Bernardino Rivadavia
Dr. Jorge R. VANOSSI.....	18-12-92	Juan M. Gutiérrez

Nómina	Fecha de nombramiento	Patrono
Dr. Alberto RODRÍGUEZ GALÁN	23-04-97	Manuel Belgrano
Dr. Juan R. AGUIRRE LANARI	27-11-02	Justo José de Urquiza
Dr. René BALESTRA.....	14-09-05	Esteban Echeverría
Dr. Alberto DALLA VÍA	14-09-05	Félix Frías
Dr. Rosendo FRAGA	14-09-05	Cornelio Saavedra
Dr. Mario Daniel SERRAFERO	14-09-05	José M. Paz
Dr. Juan Vicente SOLA.....	14-09-05	Deán Gregorio Funes
Dr. Carlos Pedro BLAQUIER.....	27-08-08	Nicolás Matienzo
Ing. Manuel SOLANET.....	27-08-08	Joaquín V. González
Dr. José Claudio ESCRIBANO	27-05-09	Domingo F. Sarmiento
Dr. Rodolfo Alejandro DÍAZ	14-04-10	Dalmacio Vélez Sarsfield
Dr. Santiago KOVADLOFF	14-04-10	Estanislao Zeballos
Dr. Vicente MASSOT	14-04-10	Fray Justo Santa María de Oro
Dr. Felipe DE LA BALZE	14-04-10	Bartolomé Mitre
Lic. María Teresa CARBALLO	26-10-11	Roque Sáenz Peña
Dr. Héctor A. MAIRAL	26-10-11	Carlos Pellegrini
Dr. Eduardo Martín QUINTANA.....	26-10-11	Vicente López y Planes
Dra. María Angélica GELLI	12-12-12	Antonio Bermejo
Dr. Adalberto RODRÍGUEZ GIAVARINI.	12-12-12	Adolfo Bioy
Almte. Enrique MOLINA PICO	12-12-12	José de San Martín
Monseñor Héctor AGUER	10-09-14	Ángel Gallardo
Dr. Horacio JAUNARENA.....	10-09-14	Mariano Moreno
Dr. Luis Alberto ROMERO	10-09-14	Nicolás Avellaneda

ACADÉMICOS EMÉRITOS

Dr. Carlos María BIDEGAIN

Dr. Hugo O. M. OBIGLIO

Monseñor Dr. Gustavo PONFERRADA

EDUCACIÓN Y CULTURA, ESPEJOS DE LA POLÍTICA ARGENTINA

Por la académica Dra. MARÍA ANGÉLICA GELLI

1. Poder, poder político y política

El fenómeno del poder atraviesa toda la vida, toda la experiencia de la persona humana. Definido de modo breve como la capacidad de mandar y ser obedecido, se lo examina con categorías sociológicas pues constituye un hecho tangible, existe o no. Se encuentra –a diferencia del derecho o la moral– en el plano del *ser*, no en el plano del *deber ser*. Dicho de otro modo, tiene poder quien logra ser obedecido, no quien se lo propone sin conseguirlo¹.

En el ejercicio del poder, desde luego, se establece una relación social, de alteridad, bilateral. La relación de poder nunca es

¹ Constituyen ejemplos clásicos en lo que es hoy la República Argentina, las constituciones sancionadas en 1819 y de 1826, la primera precedida por el manifiesto a los ciudadanos de las provincias y, la de 1826, por la Ley Fundamental de 1825. Las dos constituciones pueden leerse, analizarse, estudiarse, examinar el debate en la de 1826 acerca de la amplitud o restricción del sufragio y las ardorosas defensas del derecho al voto de todos, que emprendió Manuel Dorrego. Pero esas constituciones fracasaron porque no fueron aceptadas ni aplicadas. Los textos de las constituciones mencionadas y los manifiestos respectivos, cf. Sampay, Arturo Enrique. *Las Constituciones de la Argentina (1810-1972)*. Recopilación, notas y estudio preliminar. EUDEBA. Argentina, 1975. Pág. 269/290 y Pág. 303/323.

unidireccional aunque se la suele observar y describir desde quién manda, cómo lo hace y qué recursos emplea para ello. Sin embargo, para comprender el fenómeno del poder resulta necesario considerar las respuestas que dan quienes reciben directa o indirectamente los mandatos; el entramado de relaciones complejas que se establecen entre los detentadores y los destinatarios del poder²; esclarecer por qué se obedece y el sustrato social –costumbres, prejuicios, hábitos, habilidades– en las que se aceptan o resisten las imposiciones.

Los modos de obtener obediencia varían con el estilo de quien la procura influyendo, controlando o manipulando las conductas de otros, quienes pueden cooperar o no³.

Las relaciones de poder –que no se identifican con las que surgen de la autoridad– existen en las familias, en los grupos de amigos, en las organizaciones laborales, en las comunidades religiosas, en las asociaciones más o menos formales creadas en torno a diferentes idearios, hasta en algún tipo de crimen donde el delito depende, de alguna manera, de la dominación del victimario sobre la víctima. Por eso tales relaciones son objeto de estudio de diversas disciplinas: psicología, sociología de la familia o de los grupos, criminología.

En cambio, el poder político se despliega desde las instituciones formales que gobiernan el Estado –respetando las reglas establecidas o distorsionándolas– o al margen de las instituciones pero con efectos sobre la sociedad global. Examinado desde la perspectiva de quien manda, el rango de la obediencia exigida también varía, pudiendo llegar a la dominación plena, anulando al

² La expresión “detentadores del poder” define a quien lo tiene más allá de la legitimidad institucional de esa posición social concreta.

³ Tal como se ha sostenido una persona o grupo pueden imponer su voluntad por la fuerza o por “la manipulación de normas sociales, explotando la ignorancia... formas más corteses y generalizadas de poder dependen del engaño y del fraude”. Cf. Theodorson, George A.; Theodorson, Achilles G.; *Diccionario de Sociología*. Título del original inglés: *A Modern Dictionary of Sociology*. Paidós. Buenos Aires. 1ª edición. Pág. 214 y ss.

otro, prescindiendo de acuerdos racionales o compensatorios, que se dirijan en la dirección de una obediencia de consensos. En algunos casos –la historia lo enseña– se han obedecido imposiciones absurdas o caprichosas.

Un personaje célebre –Cayo Calígula– se constituye en paradigma del poder sin razón en el retrato que ofrece Suetonio, tal vez una crítica exacerbada del emperador. Rasgos de la personalidad del César, su crueldad y desatinos, el aniquilamiento de las instituciones y la degradación a la que sometía a los funcionarios que de todos modos permanecían junto al príncipe; la extravagancia de sus decisiones hablan de él –si es que fue todo eso que narra Suetonio– pero también exhiben a quienes le obedecieron hasta la humillación y la muerte propia o inflingida a terceros. Suetonio no registra reacciones o resistencias notorias por parte de quienes fueron afectados por la sinrazón, súplicas sí, que hacen más patéticas esas relaciones de poder, hasta el trágico final que aguarda al déspota⁴.

He ahí el poderoso omnipotente que, por su lado, Camus caracterizó mejor con una respuesta que el Emperador dio a Escipión en la obra de teatro que lleva el nombre del César: “*Acabo de comprender por fin la utilidad del poder. Da oportunidad a lo imposible*”. Y para completar el cuadro que es en realidad una descripción del *no límite* deseado en las relaciones de poder, Camus le hace decir a Calígula: “*Las cosas no se consiguen porque nunca se las sostiene hasta el fin*”⁵. La máscara de un poderoso arbitrario y al mismo tiempo tenaz, que no obstante la irracionalidad de lo que impone, obtiene obediencia. Muchas de las expresiones que Suetonio adjudica a Calígula son ya clásicas en la configuración del tipo de poder que parece haber ejercido y que se reiteran en algunas pretensiones de aspirantes a déspotas sobre

⁴ Cf. Suetonio. *Los doce Césares*. Obras maestras. Traducción del latín y notas, Jaime Arnal. Establecida sobre la francesa de M. T. Baudement. Iberia. Barcelona, España, 1972. Pág.157/191. Como es sabido, Calígula murió violentamente a manos de varios conjurados.

⁵ Camus, Albert. *Calígula*. Biblioteca Clásica y Contemporánea. Losada. Buenos Aires. Argentina. Séptima edición, 1973. Págs. 65 y 61, respectivamente.

ciudadanos sometidos. Señalo dos de esas frases: «*Recuerda que todo me está permitido y contra todos*» y «*Que me odien con tal que me teman*»⁶.

La turbación que produce un accionar irracional de ese tipo con la única finalidad de *ejercer* el poder –ni siquiera de conservarlo, porque esa modalidad lleva a la propia ruina del poderoso por decadencia inevitable o implosión– no es mayor, sin embargo, que la perplejidad que suscita la obediencia en esos casos⁷. La crónica histórica y la obra literaria enuncian –pasados los siglos– un drama humano a dos puntas, pronto a repetirse pese a los recaudos democráticos: el mando y la obediencia que pueden desbordarse en dominio y sumisión.

En la obra en la que Bertand de Jouvenel se dedicó a analizar, criticar y acotar –aunque con poco optimismo– el crecimiento desmesurado del poder del Estado en la sociedad moderna, puso de relieve lo que denominó «*misterios de la obediencia civil*». Al enfrentar al poder con la libertad de resistencia, de Jouvenel consideró, en tesis que no discutiré aquí, que esa libertad, la de los derechos personales, se subsume en la autonomía y el riesgo en la tarea de defender las propias opciones de vida, haciéndose las personas, responsables de su destino⁸. En su libros “*El Poder*”, ese minotauro enmascarado, sin máscara, omnipresente, en cuyo altar la persona humana delega su libertad en pos de la seguridad, sobre todo la social y económica, el politólogo enjuicia las debilidades democráticas: “*Si la voluntad general no hubiese sido proclamada fuente de autoridad, el plebiscito no conferiría ninguna*

⁶ Cf. Suetonio. Ob. citada. Págs. 174 y 175.

⁷ Los colapsos –personales o sociales– que suelen seguir a tales experimentos no impiden considerar los lapsos en ocasiones extensos en los que obtuvieron obediencia y las causas que la favorecieron.

⁸ Cf. De Jouvenel, Bertrand. *El Poder*. Título original *Le Pouvoir*. Traducción J. de Elzaburu. Madrid. España, 1974. La posición liberal –o quizás libertaria– del autor en punto a la esencial relevancia de los derechos personales como dique a los desbordes del poder que, a la postre terminan ahogándola, que comparto, es crítica en exceso de algunos modalidades de la democracia.

legitimidad al tirano”⁹. Sólo los contrapoderes sociales, para de Jovenel, tienen aptitud para controlar el poder político mediante la vigencia del derecho por sobre la ley. La distinción entre ambos propicia, para el autor, el remedio del control judicial de constitucionalidad, facultad del ciudadano en la defensa de sus derechos reconocidos en las reglas básicas, la constitución¹⁰.

Pero, pese a ese remedio disponible contra las desmesuras del poder, creado por la Suprema Corte de los Estados Unidos en el caso “*Marbury vs. Madison*” (1803), Bertand de Jovenel mantiene su asombro ante el misterio de la obediencia que prestan los ciudadanos quienes, en ocasiones, se doblegan sin resistirse a los atropellos de los poderosos. Con cita de Nécker, recuerda que «*es un fenómeno singular, un hecho casi misterioso, el que la gran mayoría obedezca a una minoría*»¹¹.

Ese fenómeno singular, misterioso, perdurable, es el corazón de las relaciones en la política. Por eso resulta esencial establecer cuáles son las causas –así, en plural– por las que se obedece. No sólo por la fuerza, ni por un sentido de cooperación o acuerdos solidarios. “La obediencia, en realidad, proviene de *sentimientos* muy diversos, que procuran al poder apoyos múltiples. «No existe ese poder –se ha dicho– más que por la reunión de todas las propiedades que forman su esencia: saca su fuerza de ayudas reales que le son dadas de la continua asistencia del *hábito* y de la *imaginación*; debe tener una autoridad razonada y a la vez una *influencia mágica*; debe actuar, como la naturaleza, por medios

⁹ Cf. De Jovenel, Bertrand. Ob. citada, Pág. 11/14.

¹⁰ Cf. De Jovenel, Bertrand. Ob. citada, Pág. 385. El autor identifica el derecho con la justicia y lo diferencia de la ley, en su opinión “la traducción del empuje de los intereses, de la fantasía de las opiniones, la violencia de las pasiones; grotescas en su desorden, cuando son la obra de un poder cada vez más extenso, pero cada vez más desequilibrado por las discusiones de las banderías...”. La manera de superar ese desequilibrio es, para de Jovenel, el establecimiento de reglas supremas –la constitución– y el control de constitucionalidad, el sistema de Marshall de 1803. Cf. Pág. 382 y 385.

¹¹ Cf. Nécker. *Du Pouvoir exécutif dans les grands Etats*. 1792, pp. 20-22. En de Jovenel, Bertrand. Ob. citada. Pág. 23.

visibles y también por un ascendiente desconocido»¹². Veamos, pues, cómo esos sentimientos, hábitos, imaginación operan en la política, entendida ésta como la ciencia y el arte de gobernar el Estado, la ciudad estado de los griegos, la ciudad global, regional o internacional supuesto que se instaure alguna vez.

De la política, como praxis, emanan las relaciones ya referidas de mando y obediencia. A su vez, la política desarrolla dos tipos de actividades: la agonal a fin de obtener y conservar el poder y la arquitectónica destinada a diseñar las formas de organización familiar, social, económica. Para ello utiliza como instrumentos la fuerza, la socialización –educación formal e informal– y el derecho. Así como las actividades agonales y arquitectónicas dependen unas de las otras, las herramientas que emplea la política no se excluyen entre sí.

Esta dinámica existe en toda sociedad humana, cualesquiera sean las formas sustantivas, los valores o idearios que la sostengan y el sistema político que adopte. Tanto en los regímenes dictatoriales o autoritarios, cuanto en los democráticos, pluralistas y republicanos se desarrollan actividades agonales y arquitectónicas, lo que varía en ellas son los modos de acceso al poder, la existencia o ausencia de límites y el diseño de la estructura y organización, según criterios específicos de las relaciones sociales.

Del mismo modo, toda sociedad humana emplea algún grado de fuerza para imponer el perfil que tendrá. De modo descarnado, la pura fuerza en las guerras, las revoluciones, las asonadas o a través del derecho, la fuera del Estado controlada por la norma. En este sentido y en términos kelsenianos, el derecho en tanto definido como norma coactiva, es la regla que se impone a la conducta humana por medio de la sanción, prometida o aplicada. Y ello así, porque la norma se obedece de dos maneras: cuando los destinatarios no ejecutan la conducta prohibida o hacen lo establecido –no

¹² Cf. de Jouvenel, Bertrand y cita de Nécker. Ob. citada. Pág. 25. Bastardillas agregadas.

matar o pagar los impuestos, por ejemplo— y también en el caso contrario cuando, al infractor de la norma se le aplica la sanción prevista¹³. El primer modo de obediencia a la norma no deriva sólo del temor a la sanción, diría que ni siquiera en gran medida de la amenaza normativa, se conjugan otros elementos tales como la educación y el sustrato cultural de la sociedad.

2. Educación, fin y medio

La finalidad de la educación en el proceso de transmisión de conocimientos, de generación en generación, que toda sociedad tiene, depende de la concepción que sostenga acerca de la persona humana en sí misma y en relación a los demás. Pero la educación formal denominada escolarización y la informal o socialización, también constituyen medios privilegiados que la política emplea a fin de procurar obediencia. Dicho de otra manera, la educación como instrumento puede ser operativa, funcional al sistema político, cualquiera sea la forma que este tome y en ambas modalidades, formal e informal.

La educación formal, la impartida en los niveles y con las modalidades establecidas por el Estado siempre se nutre, en su organización, funcionamiento y métodos, en objetivos presupuestos. La finalidad expresa o implícita de la educación indica el ideario, los valores metapolíticos y metajurídicos que emergen de la sociedad y condicionan la política arquitectónica. Esa finalidad se origina de una cosmovisión del mundo, de la persona humana y de las relaciones sociales. Claro que puede suceder que esos idearios declarados se sustituyan, en los hechos, por otros diferentes y en contradicción con aquellos.

¹³ Cr. Kelsen, Hans. *Teoría Pura del Derecho*. EUDEBA. Argentina, 1982.

Ya se sabe. La pedagogía propone objetivos, la didáctica, instrumentos de aprendizaje. Pero a más de ello, en los ámbitos formalizados también se transmiten de modo implícito enseñanzas en términos de conductas, actitudes, hábitos de los actores del proceso educativos –maestros, estudiantes, directivos, personal de apoyo– tanto por lo que hacen como por lo que requieren de los otros, por lo que estimulan, permiten o prohíben. Es decir, en los procesos de escolarización también se generan procesos de socialización por los que se adquiere la cultura predominante en el grupo, sus idearios positivos o negativos.

Por otra parte, la didáctica también supone ciertos valores, puntos de partida acerca de cómo se concibe a la persona –*libre*, más allá de las circunstancias que la rodean –sus perfiles personales, familiares o sociales– *condicionada* por factores externos o *determinada* por las situaciones en las que nació o en las que se desarrolló, sin alternativas de opción. Diré que los métodos y las actitudes nunca son neutros, siempre se sostienen sobre una escala de valores.

Aunque referida a un estadista, la cualidad de la persona y las enseñanzas que se derivan para quienes interrelacionan con ella, pueden aplicarse a los educadores. En efecto, André Malraux describe la impresión que le causó un gobernante –un político de la talla de Charles de Gaulle– en uno de los encuentros que ambos mantuvieron. Dice Malraux al dejar el despacho de de Gaulle: “Bajé pensativo la escalera monumental, confundiendo los ordenanzas con las armaduras, y salí a la calle. ¿Por qué me había sorprendido tanto? Los noticieros me habían familiarizado con su aspecto y hasta con el ritmo de su conversación, semejante a sus discursos. Pero en el cinematógrafo hablaba; y *ahora acababa de conocer a un hombre que interrogaba y su fuerza adquiriría para mí la forma de su silencio... Su silencio era una interrogación*”¹⁴.

¹⁴ Cf. Malraux, André. *Antimemorias*. Traducción de Enrique Pezzoni. SUR. Buenos Aires. Quinta Edición. 1972. Pág. 128/29.

Pero, ¿es trasladable esa relación, en esencia política, a una interacción docente? ¿un maestro que guarde silencio y privilegie la interrogación? Es que la interrogación, el silencio propio y la escucha de lo que otro tiene para decir constituyen modos de educar que mucho antes practicaba Sócrates. Esa manera instrumental implica, en la escuela, una toma de posición acerca de los fines educativos. Lo interpretó y recordó bien Eduardo Mallea —o quizás sea más adecuado señalar que el notable escritor argentino lo padeció— en su paso por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, hacia finales de 1927: “Y cada mañana, en la Facultad, en vez de encontrar a un maestro, a un hombre cuya función es enseñar, encontraba a un señor o varios abogados cuya obligación presupuestaria era «enseñar». Hombres vacuos, petulantes y grises, sin sentido auténtico de la vida...Y de esos hombres yo me acuerdo, no me olvido. He visto a alguno de ellos tener después mando en el país, levantar sobre tantas cabezas de buena voluntad su perspicacia cínica de medradores, de demagogos y políticos. Y he sentido entonces, con terror, con miedo de verificarlo, que el país que los llamaba podía parecerse a ellos”¹⁵.

Ese tipo de conductas y actitudes no pautadas expresamente en los programas educativos pero de efectos perdurables en los procesos de enseñanza-aprendizaje, socializan, es decir, transmiten cultura de los comportamientos aceptados o tolerados por el grupo, naturalizan estilos, rutinas que definen roles sociales.

Los procesos de socialización que se dan en los sistemas escolares, tienen, desde luego, una mayor intensidad en las relaciones familiares y de grupos. Por su lado, los medios de comunicación social constituyen instrumentos privilegiados de esos procesos de transmisión de cultura. La expansión de esos medios desde el teatro y la literatura hasta los electrónicos de hoy —y estos

¹⁵ Cf. Mallea, Eduardo. *Historia de una pasión argentina*. Sudamericana. Buenos Aires, undécima edición, 1981. Pág. 46. Primera edición. SUR, 1937. Como se advierte, los recuerdos de su malogrado paso por la Universidad se vierte en ese extraordinario ensayo, una década después.

en mayor medida por la amplitud de su alcance— demandan una “alfabetización” específica. Dado que naturalizan conductas, sin siquiera hacerlo de modo explícito, se convierten en instrumentos disponibles de la política arquitectónica. O contradicen y son disfuncionales a los valores que el sistema institucional declama.

La cuestión de la concordancia o discordancia de los mensajes de los medios de comunicación social con el núcleo duro de los idearios políticos plantean diferentes problemas en las sociedades pluralistas y en las autocráticas. En las primeras, el aseguramiento de la libertad expresiva debe admitir el cuestionamiento de esos valores. No obstante, y quizás ello derive del enraizamiento social de tales valores, en los Estados Unidos las críticas y reproches al sistema en los medios de comunicación, en especial en la televisión y en el cine, se detienen en los minutos finales ante las bases mismas del sistema de creencias políticas. Ello es notable, en las series de televisión que se presentan muy críticas pero resguardan un núcleo de valores intocados. No estoy formulando una crítica negativa del fenómeno —que ha resultado operativo para la sociedad norteamericana— sólo describiéndolo¹⁶. En las segundas, es decir, en las sociedades autocráticas, la propaganda se extiende a esos medios con tal intensidad que en el largo plazo afecta la credibilidad. La experiencia de la apertura económica en la URSS, antes de su caída deparó una sorpresa, cuanto más se publicitaba un producto menos demanda obtenía, poniendo en duda uno de los instrumentos de la sociedad de consumo. Ocurría que los ciudadanos identificaban publicidad con propaganda y la sospecha y el descrédito de la segunda caía sin atenuantes sobre la primera sin que pudieran diferenciarlas.

¹⁶ Por todos, señalo la célebre serie *Los Simson*, en el aire desde 1989 y dos capítulos paradigmáticos. El de la madre y su actitud ante la violencia de los personajes de los dibujos animados y el de Lisa cuando descubre que el fundador de la ciudad es, en realidad, un pirata.

3. Cultura, creencias, prejuicios y dogmatismos

Desde la perspectiva de las ciencias sociales y de acuerdo a la definición clásica y descriptiva de Tylor, cultura es “ese todo complejo que incluye el conocimiento, las *creencias*, el arte, la moral, la ley, las costumbres y cualquier otra *capacidad* o *hábito adquirido* por el hombre como miembro de la sociedad”¹⁷. Ese complejo de la creación humana es lo que diferencia e identifica a cada sociedad y, en algunos universales, las unifica.

Los variados conceptos de cultura, según se ha dicho, tienen en común el reconocimiento de los “...patrones explícitos e implícitos, de y para la conducta, adquiridos y transmitidos por medio de *símbolos*, que constituyen los logros distintivos de los grupos humanos y comprenden sus materialización en instrumentos; el núcleo de la cultura consiste en *ideas* de carácter tradicional (derivadas y seleccionadas históricamente) y en especial en los *valores* implicados en ella”¹⁸.

Se discute en la teoría sociológica si en la cultura caben sólo los bienes intangibles o también se incluyen los tangibles, es decir la materialización, la concreción en objetos, herramientas, construcciones realizadas en las diferentes culturas.

Como quiera que sea, las creencias, las capacidades y hábitos adquiridos por las personas, por un lado y, por el otro, los símbolos, las ideas y los valores son instrumentales a la política y nutren y se adquieren en los procesos de escolarización y socialización. Según lo interpreto estos bienes inmateriales condicionan la obediencia en la relación política y, a la vez, influyen en las decisiones de política arquitectónica.

¹⁷ Tylor, E. B. *Primitive culture*. T.I. Londres, Jon Murrey, 1871. En Theodorson, George A.; Theodorson, Achilles G. Ob. citada. Pág. 69. (Bastardillas agregadas).

¹⁸ Kroeber, Alfred L. y Kluckhohn, Clyde. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Papers of de Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University. Vol. XLVII, N° 1, 1952. En Theodorson, George A.; Theodorson, Achilles G. Ob. citada. Pág. 69. (Bastardillas agregadas).

Las creencias en tanto constituyen afirmaciones sobre la realidad –aunque al menos en parte están basadas en la fe, no necesariamente religiosa– proporcionan legitimidad al mando y favorecen la obediencia. Dado que las creencias erradas pueden ser admitidas sin debate o sombra de duda, se asemejan, en estos casos, a los prejuicios, es decir a los juicios previos al conocimiento de la realidad y van de la mano con los dogmatismos que, por infalibles, no admiten discusión.

De las características de este “todo complejo” como lo denomina Tylor, del contenido de ese entramado de creencias, prejuicios, dogmatismos, símbolos y valores en la escolaridad y la socialización, se ha nutrido la política argentina y ha condicionado –no digo determinado– para bien o para mal, las decisiones arquitectónicas en el país.

4. Política, educación y política educativa en la República Argentina

No resulta sencillo establecer períodos con bordes precisos que delimiten la los estilos políticos, la educación, la política educativa y el sustrato cultural en el que éstos se desarrollaron en la República Argentina. Sin embargo es posible reconocer proyectos, al menos formalizados, características culturales y algunas de sus consecuencias, exitosas o malogradas.

Desde la sanción de la Constitución histórica de 1853, la prestación del servicio de educación primaria *gratuita* por parte de las provincias, fue establecida como una de las exigencias cuyo cumplimiento aseguraba –por parte del Estado Federal– la autonomía de los entes locales, “el goce y ejercicio de sus instituciones”¹⁹.

¹⁹ Cf. Art. 5° de la Constitución según el texto de 1853.

La reforma constitucional de 1860 quitó la exigencia de gratuidad que pesaba sobre las provincias, ante la situación por las que éstas atravesaban. No obstante, el entonces Art. 67, inc.8° (hoy Art. 75, inc. 9°) atribuyó al Congreso de la Nación “acordar subsidios del tesoro nacional a las provincias cuyas rentas no alcancen, según sus presupuestos, a cubrir sus gastos ordinarios”. Esta norma posibilita, desde luego, el auxilio del Poder Legislativo, en general a instancia del presidente de la Nación, en la resolución de problemas de financiamiento educativo.

Por otra parte, en el Art. 14 de la Constitución se reconoció el derecho de enseñar y aprender –junto a otros conocidos como derechos civiles– a todos los habitantes del país, es decir, no sólo a los ciudadanos, en línea con el Preámbulo de la Constitución y la generosa invitación a todos los hombres del mundo que quisieran habitar el suelo argentino. La importancia acordada al aporte de los extranjeros en el desarrollo de las ciencias y las artes quedó plasmada en el Art. 25, al disponer esta norma que el Gobierno federal “no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, *e introducir y enseñar las ciencias y las artes*”²⁰. Resulta notable –y constituyó en aquellas circunstancias iniciales de la organización nacional un verdadero programa integral de desarrollo, de prioridades– la mención, al mismo tiempo, de la facilitación de la inmigración a fin de favorecer la agricultura, la industria, la ciencia y las artes.

Por fin, en el entonces Art. 67, inc. 16 (hoy Art. 75, inc. 18) de la Constitución, se atribuyó al Congreso de la Nación “proveer lo conducente al progreso de la ilustración dictando planes de instrucción general y universitaria”.

Ese proyecto tuvo sus orígenes en el proceso emancipador

²⁰ Por el primer párrafo de la norma se establece que “el Gobierno federal, fomentará la inmigración europea”. El párrafo que le sigue está separado, del primero, por un punto y coma. Cf. Art. 25 de la Constitución argentina.

del país y en el concepto de *educación redentora*, con capacidad para aniquilar la doble miseria de la ignorancia y la dominación. De ese modo, la educación servía, al mismo tiempo, como finalidad personal y como instrumento de la república democrática, la forma de gobierno elegida. Varios documentos jurídicos anteriores a la sanción de la Constitución de 1853 plasmaron aquella idea de redención educativa. Cito, por todos, el preámbulo del proyecto de constitución de Juan Bautista Alberdi, agregado a la segunda edición de las «*Bases*»: “el fomento de la educación popular” establecido entre otros medios, con el fin de lograr «el progreso material e inteligente»²¹.

El plan constitucional fue llevado a cabo por los que podrían denominarse con justicia “políticos pedagogos”: Mitre, Sarmiento, Avellaneda, y en alguna medida, también Roca. El Estado asumía la obligación de educar a las personas y al ciudadano. A la escuela primaria se le asignó el papel alfabetizador y de incorporación de inmigrantes a los valores de la Constitución, a través de la educación que proveía a sus hijos. El Colegio Nacional de Buenos Aires –al que podían asistir porteños y provincianos–, la Escuela Normal de Paraná de formación de maestros primarios, otorgaba una sólida preparación profesional y, a la vez, unificaba la educación de los niños en ese incipiente proceso de construcción de la “unidad nacional” como establecía el Preámbulo de la Constitución. Los medios educativos se completaban con la universidad, en especial la de Buenos Aires²².

¿Se cumplió este ambicioso proyecto, cuyo signo y símbolo destacado fue por generaciones, la figura de Sarmiento? ¿La educación redimió a los habitantes del país de un sistema de dominación no democrático? ¿Favoreció la participación de todos en el

²¹ Para un mayor desarrollo de estos antecedentes, cf. el análisis que efectué en Miller, Jonathan; Gelli, María Angélica; Cayuso, Susana. *Constitución y Derechos Humanos*. Tomo I. Astrea, Buenos Aires, 1991. Pág. 736/740.

²² Cf. Miller, Gelli, Cayuso. Ob. citada. Pág. 738.

sistema político? ¿Fue igualitaria y sirvió al progreso personal y social? ¿Incorporó a los inmigrantes al sistema social? Algunos logros fueron notorios en materia de educación primaria y alfabetización. Como un signo de la acogida plena de los hijos de esos inmigrantes, puede señalarse el caso del pedagogo argentino Víctor Mercante, alumno de la Escuela Normal de Paraná, maestro y Director General de Enseñanza Normal y Especial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación²³. Por otra parte y por largo tiempo, el guardapolvo blanco –poco práctico para contrarrestar los juegos y descuidos propios de los niños– fue un símbolo de la igualdad de todos. Pese a ello, ya se conocen las críticas que el sistema educativo –ligado al sistema político y económico, presentado como funcional a éstos– recibió por fomentar, se decía, la división sarmientina entre “civilización” y “barbarie”. Crítica que en sordina perdura hasta hoy.

Ese proceso de alfabetización e incorporación de inmigrantes a la sociedad, que considero exitoso, fue de la mano de una evolución lenta en materia política, desde la democracia formal –en la que no todos podían elegir a los gobernantes– a la material, con la universalización de voto. El sufragio universal se aseguró recién en el año 1912, al sancionarse la Ley Sáenz Peña que, de todos modos, no admitía el voto femenino pero preservaba de algunas formas de fraude²⁴. De igual manera, los derechos sociales tardaron en incorporarse plenamente a los discursos públicos aunque los valores del progreso por el trabajo y el propio esfuerzo se transmitían en la escuela.

De la crisis institucional y económica iniciada en 1930, en cambio, emergió un discurso nacionalista y, a la vez, estatista en materia económica²⁵. En aquel primer golpe de estado del siglo

²³ Víctor Mercante (1870 - 1934), hijo de inmigrantes italianos. También con sobresaliente trabajo en la Universidad Nacional de La Plata.

²⁴ La Ley Sáenz Peña, estableció el voto individual, obligatorio, universal y secreto.

²⁵ Los efectos de la Primera Guerra Mundial fueron reconocidos sobre la crisis habitacional y se convalidaron, en consecuencia y por la Corte Suprema, intervenciones estatales para

XX en la República Argentina se planteó la necesidad de una reforma constitucional para modificar el sistema político argentino y aunque ese propósito fracasó, el cuestionamiento al sistema inició su expansión y cristalizó, en el mediano y largo plazo en creencias que perduraron, a derechas y a izquierdas²⁶. Además, la crisis de 1929 en los Estados Unidos disparó medidas de intervención también en ese país pero, en la República Argentina, el proceso no se detuvo y se profundizó a la luz de un mensaje paternalista en virtud del cual el Estado –más allá de los períodos de facto– crecía en las creencias populares, en las políticas públicas, con el establecimiento de las Juntas Reguladores de la Producción, y en la convalidación jurisprudencial de la Corte Suprema de las regulaciones estatales, a partir del *poder de policía* de emergencia²⁷. Esa transformación en los criterios económicos de la Constitución de 1853 fue paulatina, perduró en nuestro país más allá de la crisis de la década de 1930, culminó con la sanción de la primera ley de abastecimiento en 1939 y mutó de regulaciones intensas por causa de emergencia a intervenciones estatales en todos los niveles de la economía, por razones de bienestar general. A partir de allí se cristalizaron idearios estatistas que salvo períodos brevísimos se

morigerarlos. Cf. “Ercolano c/Lanteri de Renshow”, *Fallos* 136: 161 (1922).

²⁶ No bien instalado el gobierno de facto, comenzaron a insinuarse movimientos en pos de la reforma constitucional a fin de cambiar el sistema como corolario de la crítica a los partidos políticos que entonces arreciaba. Cf. Cayuso, Susana; Gelli, María Angélica. *Ruptura de la Legitimidad Constitucional, La Acordada de la Corte Suprema de Justicia de la Nación de 1930*. Cuadernos de Investigaciones N° 1. Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja. Edición de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 1988. Págs. 59/60.

Resulta sorprendente cómo el sistema de la república fue controvertido por grupos nacionalistas y, mucho más tarde, por grupos insurgentes que llegaron a cuestionar la «democracia burguesa».

²⁷ El poder de policía de emergencia fue considerado razonable por la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en el entendimiento de que la gravedad y extensión de la crisis económica justificaba una moratoria en el pago del capital adeudado por el plazo de tres años, una moratoria en el pago de los intereses y un disminución del porcentual de estos. Cf. consid. 12 del voto de la mayoría en “*Avico c/de la Pesa*”, *Fallos* 172:21 (1944). La Corte citó como argumento retórico de justificación en el mismo sentido, doctrina de la Suprema Corte de USA, acerca de leyes estatales de emergencia desatada por la crisis de los años treinta.

mantuvieron hasta hoy²⁸. Merecen destacarse entre esos intervalos breves, la presidencia de Arturo Frondizi y su intento exitoso por abrir la educación universitaria a la gestión privada –que desató la lucha, hoy olvidada– entre «libre» y «laica» y su proyecto combatido, como una gesta, por integrar el capital extranjero a la explotación de hidrocarburos. Conviene tener presente que esta *liberación* académica y económica concluyó con la destitución del presidente Frondizi, en 1962, en circunstancias de graves enfrentamientos políticos. También la década de 1960 es recordada por la apertura de los debates culturales, hasta la nueva interrupción democrática.

Por otro lado, la amarga queja de Mallea acerca de los liderazgos académicos de la década de 1930 y la burocratización de esos maestros, según él lo percibía, podían trasladarse a la gestión pública. El notable novelista argentino volvió a utilizar el escalpelo en los ámbitos educativos y sobre sus actores, en el ensayo *La vida blanca*. Escribió en esta obra: “El hombre pasa por nuestros colegios y universidades de prisa, con apenas la permanencia exigida para rendir un sistema de exámenes, sin amor por el claustro, sin esa temperatura que pone en el alma las casas donde se respira eminencia y maestría. Lo único permanente que se refugia en las universidades es la estructura de la puja política de catedráticos, ese sólido y prieto edificio de ambiciones endurecidas, por entre cuyas paredes pasan los estudiantes sin amarlas... Después de once o doce años de vida de estudiante no tiene en las manos más que un diploma y en la cabeza un vago complejo de nociones técnicas, además del imperativo de hacer fortuna y acumular poder, so pena de ser inmediatamente tragado por la indiferencia pública...”

²⁸ La Ley 12.591 fue la primera ley de abastecimiento. Estas leyes por causa de emergencia pública han sobrevivido a todo. En 1974 se sancionó la Ley de Abastecimiento 20.680, “nació hacia el final de la tercera presidencia de Perón, pasó casi intacta por la dictadura militar, la restauración de la democracia, la reforma del Estado, las políticas «neoliberales» y la reforma constitucional de 1994”. Cf. Castro Videla, Santiago y Maqueda Fourcade, Santiago. *Tratado de la Regulación para el Abastecimiento. Estudio constitucional sobre los controles de precios y la producción. Estudio constitucional sobre los controles de precios y la producción*. Ábaco de Rodolfo Depalma. Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2015. Pág. 49.

*Todo lo que no le sea influencia le será fracaso. Todo lo que en la relación humana no le sea utilidad le será demora y retroceso*²⁹.

Hay, en efecto, una corresponsabilidad social en la debilidad de las instituciones en Argentina. Acaso, con diferente grado de responsabilidad y, por lo menos, por lo que se consiente, por lo que no se demanda, por lo que no se exige. Por esa *flojera* que a la postre derivó en paternalismos y reclamos de un Estado omnipotente quien, a fuerza de abarcarlo todo, incumplió deberes básicos en educación, salud, seguridad. Esa doble vía de pérdida del esfuerzo como fin educativo –al mismo tiempo que se desarrollaba la imperiosa necesidad de obtener un título– y el reclamo de la intervención estatal sin medida, anidó en la *imaginación*, como diría Nécker, y se afirmó en las *creencias* sociales.

Resulta curioso, pero desde otra perspectiva ideológica –la izquierda peronista de los sesenta y los setenta– Cirigliano formuló una crítica similar a la “escolaridad”, oponiéndola a “educación”. En un severo juicio a la primera, la unió a los procesos de dominación política, al ejercicio de funciones que no cumplía y enmascaraban otras, como las de certificar saberes, emitir títulos, diferenciar, para desigualar, entre escolarizados y no escolarizados³⁰. La crítica entrañaba un cuestionamiento a la escuela sarmientina que no se han zanjado del todo. Para Cirigliano esa decadencia educativa tenía su causa en razones económicas que motivaban el mantenimiento de las ficciones escolares.

Ya que –lo sostuvo Barré– ningún país es tan pobre como para no poder dedicar parte importante de su producto a la educación, esta puede favorecer cambios sociales positivos³¹. El economista y político francés estaba convencido de que la educación

²⁹ Cf. Mallea, Eduardo. *La vida Blanca*. Sudamericana. Buenos Aires, Argentina, 1983. Pág. 64/65. Primera Edición. SUR, 1960.

³⁰ Cf. Cirigliano, Gustavo F. J. *La escolaridad enjuiciada*. en Cirigliano; Fourcade; Illich. Juicio a la Escuela. Humanitas. Buenos Aires. Argentina. 2ª Edición, 1974. Pág. 63/66.

³¹ Cf. Barre, Raymond. *El desarrollo económico. Análisis y política*. Fondo de Cultura Económica. México. Buenos Aires. 3ª edición en español. 1966.

—en términos de hábitos y conductas sociales y laborales— producía las transformaciones que se requerían. Ni más ni menos que lo advertido mucho antes por Sarmiento. Pero Sarmiento, todavía es cuestionado según se señaló. Se le hace difícil a una parte de los intelectuales argentinos distinguir las desmesuras verbales que fueron su marca personal, de los logros obtenidos por una educación que pensó universal, puerta de acceso al progreso.

Sin embargo, la República Argentina parece no encontrar solución a su problema educativo en dos escalas. Una de ellas, ligada a la estructura y funcionamiento del sistema, a fin de que se incorporen y permanezcan *todos* los niños y jóvenes en aquél. Es un dato de experiencia que quienes permanecen en los bordes sociales, carecen en absoluto de educación formal o la han recibido de modo deficiente. Al respecto, un sanitarista argentino, Aldo Neri, escribía en *La Nación* de Buenos Aires —y cito de memoria— que el país debía hacer un esfuerzo importante para fortalecer la educación del primer ciclo de enseñanza, no sólo para que todos la alcancen sino para mejorarla sustantivamente. En esa instancia escolar se desarrollan los hábitos de reflexión, el pensamiento crítico, la inventiva, la conducta moral. Si ese nivel no es de calidad, tiñe con sus deficiencias todo el proceso educativo posterior.

Pero el intento por revertir la situación parece fracasar una y otra vez. Quizás porque los prejuicios ideológicos —que también subsisten en materia política y se ensamblan con los económicos— resisten el debate abierto.

La otra dimensión del problema educativo refiere al papel del Estado en materia de transmisión de valores, pues la autonomía personal y la diversidad cultural tienen reconocimiento constitucional y deben respetarse por las autoridades escolares. Sin embargo existe un ideario que emana de la Ley Suprema, la dignidad de la persona humana, el respeto por la vida, los derechos básicos, el sistema de la república democrática. Y unos instrumentos —métodos didácticos— que favorecen esos objetivos en el plano de

las conductas y de las habilidades que parecen ausentes en las planificaciones, en los discursos públicos y en las creencias sociales.

Sin embargo, desde la restauración de la democracia en 1983 –quizás como oposición a los autoritarismos como concepción política– se instalaron concepciones y prácticas educativas que, considero, deben revisarse.

En efecto, se educa desde el paternalismo, se rechaza la evaluación que es, también, una forma de aprendizaje; se desconoce la competencia con uno mismo y la responsabilidad, esa forma de responder de los propios actos y omisiones, con respuestas adecuadas; el trabajo y el esfuerzo se sustituyen, como advertía Mallea, por las “relaciones adecuadas”. Desmontar los prejuicios parece tarea ciclópea y revisar los propios errores se interpreta como debilidad. En el ámbito económico los dogmatismos están tan arraigados que en las elecciones celebradas durante el año 2015 en la República Argentina, se trató de escamotear al gran público esa cuestión. Y se pasaron por alto soluciones armónicas que dispone la Constitución Nacional, aprobada por un amplísimo y diverso arco social en 1994.

5. El campo de batalla del sistema económico

Las creencias, los prejuicios y los dogmatismos arraigados en la sociedad en materia económica, constituyen un buen ejemplo de la manera en que esa cultura condiciona la política.

Sin embargo, en el diseño económico en la Constitución histórica, el Estado lo es todo menos prescindente. El sistema es liberal, no individualista. Es decir, perfila derechos pero también deberes y el Estado, en espacial a través del Congreso, está atribuido para reglamentar –que no es lo mismo que regular– los derechos contractuales, propietarios y económicos.

La reglamentación de los derechos constitucionales, en púriá síntesis, tiene por objeto armonizar el ejercicio de los diferentes derechos, expresos o implícitos, por distintas personas; evitar que la práctica de un derecho por una persona impida a otras usar la misma facultad; establecer las condiciones y requisitos en el ejercicio de los derechos, haciéndolos operativos; disponer deberes sobre terceros obligados al cumplimiento de los derechos constitucionales. En suma, establecer límites razonables al obrar humano a fin de asegurar la convivencia social, el bienestar general y la libertad de todos. A más de ello, la realización de otros valores como la justicia, la seguridad, la igualdad, la moral pública —enunciados como objetivos en el Preámbulo o reconocidos como derechos en las disposiciones en la Constitución Nacional— requieren, también, de la reglamentación estatal.

En situaciones de excepción, producidas por crisis políticas o emergencias económicas y sociales se ha ejercido con mayor intensidad la reglamentación de los derechos, sujeta esta reglamentación a mayores controles por parte de la judicatura³². Tal como sostiene el académico Vanossi «a mayor poder, mayor control».

En consecuencia, la libertad económica, los derechos de comerciar y ejercer industrias lícitas pueden reglamentarse en razón de esas causas y del poder de policía de bienestar y progreso y los excesos e irrazonabilidades, controlarse por el Poder Judicial ante casos concretos.

Un muy antiguo fallo de la Corte Suprema, puede sorprender a los distraídos. Me estoy refiriendo a “*Varios Puesteros Próximos al Mercado del Centro*” (1866). La controversia se suscitaba entre un empresario, quien invocaba un “un privilegio de estímulo” concedido por el Congreso para mantener libre de competidores un espacio cercano al Mercado Central, que él usufructuaba, y

³² He analizado este tema con mayor extensión en Gelli, María Angélica. *Constitución de la Nación Argentina. Comentada y concordada*. Editorial La Ley. 4ª Edición ampliada y actualizada. 8º Reimpresión. Buenos Aires, 2015. Tomo I. Pág. 88/94.

varios puesteros que pretendían instalarse en esa zona vedada. La Corte Suprema –según los fundamentos de la anterior instancia judicial, que el Tribunal hizo suyos en su totalidad– consideró que la libertad de ejercer toda industria lícita reconocida por el Art. 14 de la Constitución no impide reglamentar ese ejercicio e incluso no prohíbe “limitarlo por causa de *utilidad general*”³³. Los argumentos esgrimidos por las partes son modélicos. Los puesteros alegaron la imposibilidad absoluta, conforme a la Constitución, de limitar los derechos, en el caso, los económicos de comerciar y ejercer industria lícita en cualquier lugar y de cualquier manera; el concesionario del Mercado justificó el privilegio obtenido en el interés general de mantener las ferias y mercados y en el poder del Estado para hacerlo, conforme a lo dispuesto por el entonces Art. 67, inc. 16 de la Constitución Nacional, la denominada cláusula para el progreso.

Como puede advertirse, la postura más *liberal* corrió por cuenta de los puesteros. Al darle la razón al empresario, la Corte admitió la constitucionalidad de un *monopolio legal* a mantener una zona libre de competencia comercial³⁴.

Pues bien, la reforma constitucional de 1994, al sancionar el Art. 42 reconociendo los derechos de usuarios y consumidores dispuso, en el segundo párrafo, que “las autoridades proveerán a esos derechos, a la educación para el consumo, a la *defensa de la competencia contra toda forma de distorsión de los mercados, al control de los monopolios naturales y legales*, a la calidad y eficiencia de los servicios públicos, y a la constitución de asociaciones de consumidores y usuarios”.

La norma no pudo ser más clara. En primer lugar, parte del reconocimiento de una economía libre, competitiva, que las auto-

³³ Cf. consid. 3º de la sentencia que la Corte hizo suyo en su totalidad, en “*Varios Puesteros próximos al Mercado del Centro c/ Empresario del mismo Mercado*”. Fallos 3: 468. (1866).

³⁴ Examiné este caso en Miller, Jonathan; Gelli, María Angélica; Cayuso, Susana. *Constitución y Derechos Humanos*. Tomo 2. Astrea. Buenos Aires, 1991. Págs. 1238/39.

ridades deben de defender contra toda forma de distorsión de los mercados, que ellas mismas, las autoridades, no deben de distorsionar por medio de sus políticas públicas. En segundo término, admite la existencia posible de monopolios legales o naturales, por supuesto, sujetos al control de las autoridades estatales, a fin de asegurar los derechos de usuarios y consumidores.

Y sin embargo, todavía se cuestiona el «mercado», oponiéndolo al «Estado». Para comprobarlo basta con reparar en los mensajes de algunos de los candidatos presidenciales, en la campaña electoral de 2015 en la República Argentina. Más allá de que como se ha sostenido, el mercado es un proceso social, espontáneo de intercambios económicos³⁵, agregaría, una de las tantas relaciones sociales que reglamenta el derecho por lo que no caben dudas acerca de que esas relaciones, si son abusivas, si se exceden en su posición dominante, pueden y deben ser controladas para defender la competencia. Tal como lo manda la Constitución, asegurando la defensa judicial de la actuación que exhiban los competidores, eventualmente cuestionada.

Pero las disputas se manifiestan con tonos épicos en la República Argentina, en ocasiones, paranoicos; blanco o negro, sin matices. Se diría que el ideario ahoga la duda razonable y la desecha, sin más. Y ello impide, me parece, examinar los problemas en su complejidad, comprender primero que los problemas son, en sí mismos, complejos. Que el análisis de los costos y beneficios de las políticas implica tomar opciones en las que no se pueden evitar la totalidad de los costos.

El secreto en las decisiones políticas y el retaceo del derecho de acceso a la información pública en nuestro país –o bajo control del Estado– se debe, en gran medida, a la dificultad que los gobiernos encuentran para explicar a la sociedad, políticas que

³⁵ Cf. Castro Videla, Santiago y Maqueda Fourcade, Santiago Ob. citada. Cap. XI dedicado a “El proceso de mercado y el sistema de precios”.

incumplen consignas ardorosamente defendidas, en algunos casos, por ellos mismos. Por eso resulta trascendente en los ámbitos educativos, poner en cuestión lo que se sostiene de modo acrítico, abrir el diálogo que es escucha de las razones del otro, examinar las cuestiones, analizarlas, volver a evaluarlas, para romper una añeja inercia cultural que daña y que aunque se postule lo contrario, resulta al final profundamente autoritaria.

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

presentados por los señores académicos:

Académico Luis Alberto Romero

Estoy impresionado por la densidad y complejidad de la exposición, que plantea los problemas del modo como lo haría un historiador. Destaco en primer lugar la manera de explicar el problema del poder; esta idea de que el poder es una relación entre el que domina y el dominado. También me sorprende, por la familiaridad con los términos usados, el análisis cultural. El “problema cultural” es la manera a la que habitualmente referimos cuando no podemos explicar un problema. En este caso la exposición es muy cuidadosa en mostrar los distintos niveles y los distintos procesos. Haría algunas pequeñas observaciones que son menores al lado de las coincidencias.

Para mi gusto es una idea de la cultura un poco demasiado funcional, en el sentido de que la cultura tiene un sistema de ideales y que este sistema de ideales se transmite. Miraría un poco más lo que algunos llaman las subculturas, formula quizá demasiado rotunda, pero que señala la existencia de diversas áreas, que se explican de manera diferente. La Dra. Gelli planteó muy fuertemente la idea de que la cultura se basa en la tradición. Diría que hay un núcleo dominante en cada cultura que ha sido producido

por la tradición, pero luego hay ideas tradicionales que ya han sido superadas pero que de todos modos siguen pesando. Dejaría la palabra tradición para ese resabio activo del pasado y a la vez le daría un lugar a lo nuevo que está surgiendo, las emergencias que son críticas. Algunas son exitosas si llegan a generar nuevas formas dominantes y otras se quedan en la crítica. Muchos de los temas que ha planteado creo que se resolverían mejor con esta distinción.

El segundo punto es cuando uno habla de ideales, de creencias, de formas de vida, de valores, etc., habría que agregarle una pregunta: ¿Cómo surgen? ¿Cuáles son los procesos por los cuales surgen? Y me parece que se los puede relacionar muy productivamente con las formas en que la sociedad vive, la manera cómo las experiencias, a veces no teorizadas, gradualmente van decantando en valores, en ideales, etc., Y en ese sentido me da la impresión de que la académica Gelli le da un peso, que para mí es un poco excesivo, a la Constitución. Porque efectivamente la Constitución es una norma ideal de cómo debería ser la sociedad. ¿Pero es seguro que la sociedad deriva sus ideales de la Constitución? Quizás debería derivarlos, pero en realidad no es la única fuente. Por ejemplo una Constitución que se dicta en 1853, antes del proceso de la inmigración masiva, en algún momento debe de haber quedado desajustada frente a la nueva sociedad, y en ese desajuste es donde surge la pregunta del historiador. La Constitución dice una cosa, la sociedad va para otra y la realidad está en un punto intermedio entre ambas cosas.

Hay un tercer punto en el que creo que puede enriquecerse el análisis. Me parece que el planteo de la académica Gelli mira las cosas muy de arriba hacia abajo. Las cosas se elaboran en la institución, bajan a través de la educación y la gente recibe esto. Es una noción clásica que hay muchas formas de escuchar lo que a uno se le dice, muchas formas de recibir el mensaje de la educación y de los medios. Ella misma planteó un ejemplo perfecto para

eso, que es el de la Unión Soviética: gente harta de la propaganda y que entonces rechaza también la publicidad. Ahí hay una idea de cómo era el receptor que no había sido tenida en cuenta por el que mandaba el mensaje. Mi impresión es que a veces se exagera demasiado el poder de los medios. Lo vemos en la política reciente. Parece que Clarín es capaz de moldear la cabeza de todo el mundo y en realidad hay muchas formas de leer el diario y maneras de procesar las noticias.

Un par de comentarios sobre la segunda parte específicamente histórica, que también es muy rica, sobre el proyecto sarmientino que considero admirable. Creo que ha sobrevivido gracias a los maestros y pese a todo, a las cosas en contra. Pero la crítica al proyecto de Sarmiento arranca en 1900. En 1898, cuando Roca comienza su segundo mandato, dice “nos hemos equivocado en todo y particularmente en la educación” y poco después su ministro de Educación Magnasco decide cerrar los colegios nacionales y las escuelas normales, porque le parece inútil atiborrar chicos de tantas ideas teóricas cuando lo que tienen que hacer es aprender un buen oficio.

Aquí hay uno de los orígenes de la crítica al proyecto sarmientino que es un proyecto universalista, liberal en el sentido más amplio del término, que sigue hasta hoy. La expositora recogió las palabras de Cirigliano. Le diría que Adriana Puiggrós tiene mucho escrito con la misma idea: hay una cosa mala, que ella llama cosmopolitismo, que consiste en que los chicos aprendan ideas “extranjeras”, ideas que no son útiles para la vida. El hijo de un tambero tiene que aprender a ordeñar porque eso es lo que va a ser. A mí me parece espantoso, pero sobre todo, está contra toda la experiencia de la sociedad argentina, que fue una sociedad precisamente donde los hijos hacían cosas distintas a la de los padres gracias a la escuela y a lo que sobrevivió el proyecto sarmientino.

Trasladar los problemas de Sarmiento a etapas posteriores me parece posible quizás hasta la década del 60. Fue la época de

mi juventud, y reconozco en mi recuerdo una sociedad sarmientina, una sociedad móvil y de oportunidades. Pero en las últimas décadas se volvió una sociedad segmentada, con un inmenso mundo, 25% o 30%, para el cual toda esta idea de la escuela que crea la persona apta para progresar es ajena a sus posibilidades, a sus intereses. La clásica idea de que uno se esfuerza y hace una carrera, es una idea que aparentemente está muy poco presente en ese mundo de la pobreza. Diría entonces que en un punto estas ideas sobre la educación deben relacionarse con los grandes cambios en la sociedad. Así como el cambio de la inmigración está en los orígenes, este más reciente cambio del empobrecimiento está en el fin.

Un detalle. La ley Sáenz Peña de sufragio no introduce el sufragio universal que existe en la Constitución de 1853 y que en la provincia de Buenos Aires se practica desde 1821. La novedad de la ley Sáenz Peña es el sufragio obligatorio y secreto, más el padrón militar. Y una pequeña chicana, si se me permite. No me convence lo de decir no le daba el voto a las mujeres. La fórmula del sufragio universal es una metáfora, nadie piensa que todo el mundo ha de votar. Nos parece natural y obvio que los chicos no voten; en una época les parecía natural que las mujeres no votaran. Hay que ser un poco relativista en estas cosas y no culpar a nuestros antepasados de problemas que no tenían.

Como síntesis final: me encantó el trabajo.

Académica María Angélica Gelli

Muchas gracias por sus tan enriquecedoras observaciones, académico Romero. Debo hacer algunas precisiones. Las referencias a la cultura que he formulado se refieren a la citas, no es que la comparta en un todo. Para mí, todavía es un misterio cómo se

produce la creación cultural. Desde luego, la entiendo como una relación de alteridad. Por eso, las citas incluyen los elementos de la cultura tanto como las relaciones que se establecen. El derecho por ejemplo –e incluyo a la Constitución– no es sólo norma –objeto cultural–; esas normas condensan valores y se constituyen en hechos sociales: es la concepción *trialista* del derecho, fenómeno complejo que implica –siempre– una relación. Lo señalo al comienzo de mi comunicación, referido a la política: nunca es unidireccional, siempre depende de las distintas respuestas que reciben los mandatos del poder. Es el punto de partida, porque considero que el hombre es un ser libre y se encuentra en posición de “hacer algo” con los estímulos que recibe, con la enseñanza que obtiene, con los mensajes de los medios de comunicación. Diría que “leemos” los acontecimientos y los mensajes “desde” una perspectiva personal, con toda la carga de la propia historia. Pero aun así, en diferente grado según sea el hábito de cuestionar, de examinar, de evaluar la trasmisión de valores –o disvalores– aquellos pesan y van conformando las perspectivas que se mantienen como sustratos de las creencias.

Comparto las consideraciones acerca del proyecto “sarmientino”. Estoy convencida acerca de que todavía puede dar de sí en la República Argentina. Las citas que traje a cuento, quisieron mostrar cuánto se combatió aquel programa educativo y a su impulsor –entiendo que por las malas razones– y cuánto se lo combate hasta hoy.

Acerca de la Constitución quizás debí señalar con mayor énfasis que es, en todas partes, una norma y también un proyecto. Si se convierte en *símbolo* encarnado en la sociedad puede ser un *signo* vivo de lo que manda, de lo que dispone. Pero si la sociedad no la hace suya se convierte en lo que se denomina una constitución formal. Un ejemplo interesante de ese ida y vuelta puede encontrarse en el recurso retórico al que recurrió el entonces candidato a presidente la Nación, Raúl Ricardo Alfonsín, luego elegido

por la ciudadanía para ese cargo, cuando concluía sus discursos en la campaña electoral de 1983 con el recitado de los objetivos del Preámbulo de la Constitución argentina. Esos objetivos constituyeron y constituyen un proyecto, un programa y también una decisión normativa, incumplidos muchos de esos propósitos –no todos– hasta hoy.

Con la influencia de los medios de comunicación en la construcción de la cultura sucede algo similar: no determinan, condicionan, pero condicionan fuertemente a las audiencias. Sobre todo, porque en las escuelas –me estoy refiriendo al sistema formal en todos sus grados– no se «alfabetiza» en medios de comunicación. Dicho de otra manera, si no se estimula el juicio crítico, para «leer» qué se dice, qué se silencia, qué gestos se transmiten y en qué momentos, es decir, qué hace un *titiritero* oculto, el director de cámaras, resulta difícil desentrañar el mensaje, coincidir libremente o disentir de igual modo. Cuando este instrumento de aprendizaje se soslaya, las transmisiones pueden naturalizar, en las audiencias, determinados criterios. Un ejemplo notorio es la naturalización del uso de drogas que se manifiesta en algunos programas de televisión. Quizás se recuerde, por otro lado, una película española muy celebrada –*Las cosas del querer*– plena de música y personajes modélicos –presentados así, como ejemplares– algunos de los cuales usaban estupefacientes. Pues bien, el único reproche visible se expresaba en estos términos: “no abuses, te va a hacer mal”. Ese tipo de mensaje, repetido una y otra vez, en ocasiones como broma amable, crea una subcultura que naturaliza, que convierte en normal el fenómeno. Y es ésta una de las causas que parece haber hecho perder la lucha contra el narcotráfico, el acento puesto sólo en la oferta de droga y no en la demanda de ellas.

Académico Eduardo Quintana

Agradezco mucho a la Dra. Gelli su esclarecedor aporte sobre un tema de crucial actualidad. Pese a los vaivenes de la historia, la cultura occidental, se ha cimentado en valores éticos que se transmitían mediante la educación tanto formal como “informal” o consuetudinaria, comenzando por la familia. En esos parámetros, la política trataba de no desentonar. Contemporáneamente muchos políticos y las agrupaciones que integran, tienen por principal finalidad la conquista y la conservación del poder. En el ámbito de la enseñanza, la educación debe fundarse en aquellos valores éticos que potencian el esfuerzo y la creación de hábitos intelectuales que faciliten la comprensión de los contenidos. Como docente universitario desde 1968, puedo atestiguar que la falta de estos parámetros es notable y coincide con las finalidades solo utilitarias de muchas orientaciones políticas, ya que lo importante es la graduación con escaso interés en el aprendizaje, facilitado por el *standar* “nadie repite”. En muchas carreras universitarias se padece estas carencias y puede arriesgarse la opinión, que luego de dos o tres años de “cursadas”, los alumnos recién comienzan a entender de que se trata el ámbito científico elegido. Por ello, coincido con el sugerente el título de la expositora, pues se han invertido los términos: no es la cultura el marco de la política y de la educación, sino la medianía de diversos estamentos políticos la que determina la decadencia educativa, respecto a la cual no poca responsabilidad le cabe también a la sociedad modelada por el consumismo materialista.

Académica María Angélica Gelli

Gracias, Académico Quintana. Por compartir su visión y su experiencia. Añado, por mi parte que en una ocasión me invitaron a dar unas clases en la Facultad de Derecho de una de las univer-

sidades del Gran Buenos Aires. Después de la clase compartimos con el decano algunas reflexiones sobre la educación universitaria y las dificultades que atraviesa. Dijo entonces el decano: “los estudiantes se reciben sin leer ni siquiera un libro”. Y esa constatación no parecía inquietar al educador.

Académico Rodolfo Díaz

Quiero felicitar a la Dra. Gelli y agradecerle traer el tema vinculando la política, la educación y la cultura, y traerlo con esa compañía, porque abrir el tema con Bertrand de Jouvenel es una cita poco frecuente que creo que hay que destacar y agradecer. Porque nosotros, que hace mucho que nos dedicamos a estas cosas, sabemos que es difícil encontrar una reflexión más profunda, descarnada, dura, sobre la cuestión del poder como la que hace Jouvenel y lo señalaba recién ella. Claro, porque estos temas cuando se tratan bien, son amargos. El ejemplo de Mallea, cuando cita la crítica que hace a la situación educativa de su entonces, es amarga como la que estamos escuchando acá, que también se hace amarga. Pero aparte de este agradecimiento enfático que le quiero hacer por esa compañía intelectual que trae en su presentación, solamente dos comentarios más, porque suscribo lo que ha señalado.

Pero siguiendo la observación del académico Romero, es cierto que el proyecto educativo que viene ligado profundamente con la política, ahí cambia con dos grandes hechos: es cierto que el proyecto educativo el primer gran cambio profundo que tiene es el cambio de la inmigración, porque cuando Sarmiento lo pensó lo tenía en la cabeza. Él mismo –todos lo sabemos– trae esas ideas de su experiencia de vida en los EEUU, del gran educador norteamericano Horace Mann –el pensador del sistema educativo de aquella época– pero sobre todo a través de su larga amistad con

su viuda, Mary Peabody Mann¹; él trae eso y abre una etapa. La inmigración, que creo que cambia, y a lo mejor mi experiencia escolar era la experiencia de escuela pública de modelo sarmientino modificado por el impacto de la inmigración. Acá que soy un poco más viejo que otros, he tenido compañeros que han aprendido a hablar el español con nosotros en 2º grado, porque venían hablando italiano, húngaro, cualquier idioma a esa escuela. Sin embargo el segundo gran cambio de esa escuela es el que señaló Romero recién y que es el empobrecimiento de la sociedad argentina sobre el final de los 60 y los 70. Ese es otro fenómeno descomunal porque cambia dos cosas: cambia primero el rol de la escuela sobre el final, y sobre todo cambia los maestros. Los maestros de hoy ni siquiera se plantean tener que enseñar, educar a los alumnos; los maestros hoy se plantean a sí mismos como otra tarea, su rol social lo han desnaturalizado; ellos piensan que su rol es contener, ayudar, proteger, darles la comida a los alumnos; probablemente eso resulte necesario, pero no tiene nada que ver con la educación. Ese es un cambio político profundo que el reflejo de eso es que la Argentina cambió, produjo un cambio político. Entonces para terminar ¿por dónde empezamos? Generalmente cuando uno discute estas cosas tenemos que educar para que mejore la política, la verdad creo que es al revés, tenemos que trabajar para que mejore la política que la única forma que mejore la educación porque si no no se llega nunca.

Académica María Angélica Gelli

Gracias, Académico Díaz, por la generosidad con que me cedió el día para exponer mi comunicación. Celebro, además, compartir con Ud., la admiración por la solidez descarnada de

¹ Ver: Velleman, Barry L.: *My Dear Sir. Mary Mann's Letters to Sarmiento*. ICANA, Buenos Aires (2001).

Bertrand de Jouvenel. Sin embargo, mi visión es menos pesimista que la del pensador, un verdadero sociólogo para mí. Y ello porque estoy convencida de que la criatura humana es un ser libre, pese a todos los condicionamientos culturales, como de algún modo señalé al referirme a las consideraciones del Académico Romero.

Coincido con Ud. en que para enderezar el problema educativo y político se requiere la decisión y las acciones, precisamente, de los políticos. Pero lo cierto es que éstos, suelen sentirse presionados, por no decir compelidos, por las convicciones culturales arraigadas, difíciles de confrontar. Hay que tener mucho coraje y poco miedo a perder votos para desbrozar el camino. Como Sarmiento, con todas sus desmesuras, lo hizo en su momento para bien de nuestro país.