

## LA FORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO: ¿PRODUCCIÓN DE FUERZA DE TRABAJO VS. PRODUCCIÓN DE CIUDADANOS?

Mariana Hirsch y Luisa Iñigo\*

### **Introducción**

Es una posición difundida que la conformación del sistema educativo argentino, de mediados a fines del siglo XIX, tuvo por objeto la producción de individuos disciplinados que revistieran la doble condición de trabajadores productivos y de ciudadanos obedientes.

Sin embargo, al mirar las formas concretas que asume la educación en el período y encontrarse con el fracaso sistemático de todas las propuestas de dar formación específica o *utilitaria* a la fuerza de trabajo, se concluye que, en realidad, la educación atendía más a una necesidad política que a una económica (ver Tedesco J.C., 2003).

Presentamos aquí un apartado de nuestra investigación “Acumulación de capital y educación formal. Producción de atributos productivos en la fuerza de trabajo argentina entre 1880 y 1930”<sup>1</sup>. En él postulamos que la producción misma de individuos con capacidad de *autosujetarse* es resultado de una forma peculiar de la división del trabajo. Se busca mostrar que ciertas características de la educación (especialmente visibles en el período que estudiamos) son expresivas de una necesidad de que los individuos desarrollen en sí atributos productivos *generales* y *universales* y que, por lo tanto, resulta inconducente buscar un proceso de formación de la fuerza de trabajo sólo allí donde se la educa en capacidades específicas o técnicas.

### **Crítica a los análisis del papel de la educación: ¿relación entre educación, economía y política?**

---

\* Investigadoras de la UBA en el proyecto UBACyT EC016 “En busca de una explicación económica general. El desarrollo del capitalismo en Argentina, 1880-1975”

<sup>1</sup> La investigación se realiza en el marco del proyecto mencionado.

Tal vez quien haya planteado en forma más directa el problema del papel de la construcción de un sistema educativo articulado en la Argentina a fines del siglo XIX sea J. C. Tedesco en la obra, ya clásica, que venimos de citar. Su desarrollo deriva la preparación de recursos humanos a través de la educación como sistema institucionalizado del hecho de que “una vez logrado cierto nivel de complejización técnica, la preparación empírica, espontánea y asistemática no resultó suficiente con respecto a la cantidad de conocimientos que un individuo debía asimilar para desempeñarse satisfactoriamente en las tareas técnicas” (*op. cit.*: 35). Se trata, evidentemente, de un planteo que ata la existencia de “educación para el trabajo” a la complejidad de la tarea individual. Se deriva necesariamente que la educación es “para el trabajo” sólo en caso de que forme en habilidades “técnicas” o “utilitarias” de relativa complejidad.

Para el caso de la Argentina en el período 1880-1930, se sostiene que “las exigencias de preparación de los recursos humanos” para una “estructura económica” basada en la exportación de materias primas y la importación de productos manufacturados —que había determinado el desarrollo de los medios de transporte, la liquidación de la producción artesanal en el noroeste y la aparición de una masa de pequeños talleres urbanos— “fueron cubiertas a través de dos vías fundamentales: **la acción espontánea que se produce en todo proceso de este tipo** y la presencia de personal extranjero ya preparado en su país de origen” (*íd.*: 43, negrilla nuestra). Son estas “escasas necesidades de preparación formal requeridas por el reducido grado de tecnificación alcanzado en la producción” (*íd.*) las que determinaron que no prosperaran iniciativas de formación técnica para la población nativa.

Al encontrarse con el fracaso sistemático de todos los intentos de incorporar la “formación profesional” a la enseñanza institucionalizada, Tedesco postula su hipótesis de “que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político.” (*íd.*: 36). Lo que éste

habría requerido, específicamente, de la educación sería: 1) el disciplinamiento de la población local de manera de extinguir los focos de resistencia al gobierno central que persistían en “el interior del país”; 2) la formación de una capa de funcionarios políticos a través, especialmente, de los niveles medio y superior de enseñanza (*id*: 61-63).

Resulta claro que el punto de partida consiste en separar diversos aspectos de la vida humana como otras tantas “estructuras parciales de la sociedad” (*id*: 20) —educación, economía, política—, cuya suma daría por resultado la “estructura social” total. Concediéndosele a cada parte de esa “estructura” una autonomía relativa en el desarrollo de las leyes de su crecimiento dentro de “ciertos [aunque nunca definidos] límites” (*id*: 35), el propósito de todo el estudio consistirá en construir una unidad ideal entre esas partes, a partir de la postulación de una *relación* que las ligue. La misma necesidad de establecer una relación *a posteriori* habla de cuán externas unas con respecto a otras se concibe a aquellas *estructuras parciales*.

No es distinto el punto de partida de un análisis que llega a conclusiones en apariencia opuestas a las de Tedesco y que éste cita como contrapunto de su propio planteo. En su ensayo “Economía y Educación”, G. Cirigliano (1967) comienza preguntándose: “¿Existe relación entre la estructura económica y la educativa? ¿Qué tipo de relación? ¿Se trata de coordinación o de subordinación? La estructura educativa ¿es completamente autónoma o se somete a algo? ¿Qué tipo de autonomía es exigible para la estructura educativa? ¿Es posible determinar relaciones entre las estructuras económica y educativa en el caso de la Argentina?” (*op. cit.*: 77). Si reproducimos textualmente las preguntas de las que parte el autor es porque en su formulación queda especialmente claro el tipo de abstracción que se opera y que permite tratar los aspectos diversos de las relaciones sociales como *conceptos* que sólo pueden ser puestos en movimiento y recuperar su unidad a partir del establecimiento de relaciones lógicas entre ellos.

A la última pregunta, Cirigliano contesta, a diferencia de Tedesco, afirmativamente. Analicemos sobre qué basa esta conclusión. De acuerdo con él, “nuestra educación (...) formaba ‘dependientes’, individuos sometidos a los límites de país exportador de materias primas y receptor de productos manufacturados, en un marco de división

internacional del trabajo. Para ese esquema económico era obvio que la educación solamente debiera formar *intermediarios* o *burócratas*” (*íd.*: 79, *itálica* en el original). Vale la pena anotar que, en su planteo, la “estructura económica” y la “educativa” son, ambas, realizaciones de una “idea política central”, de una “voluntad operativa” (*íd.*). Tenemos, entonces, que la *voluntad política de dependencia* engendra un ámbito nacional exportador de materias primas e importador de productos manufacturados, como consecuencia de lo cual se obtiene el panorama educativo siguiente:

“La escuela primaria prepara individuos inermes que sólo saben —cuando saben— leer y escribir, que no se pueden valer por sí mismos y que van a ser la mano de obra barata en el campo, en los frigoríficos y en los ferrocarriles (...) Bien claro parece el cuadro de la enseñanza media: maestros y bachilleres cubren los empleos públicos; los que egresen de las escuelas de comercio irán a satisfacer las necesidades de las empresas privadas que se dediquen al intercambio portuario y que ya no necesitan traer más empleados del extranjero (...) Era lógico que, habiéndose asignado el país el esquema económico que hemos recordado, dentro de ese cuadro tuviese muy poca cabida la enseñanza técnica, que es la última en aparecer (y como una sección de la escuela de comercio). No podía injertarse la formación de técnicos, ya que ello podría posibilitar una eclosión industrial capaz de quebrar el esquema económico asignado. [Por su parte,] la universidad (...) destinada a la clase alta, ha de brindar los grandes burócratas: los ‘doctores’, dirigentes de las empresas privadas y a la vez funcionarios políticos” (*op. cit.*: 80-81)

Un resultado no demasiado distinto al que arribaba Tedesco planteando la ausencia de relación entre “economía” y “educación” en la Argentina en el período.

La discusión entre ambos parece reducirse, entonces, a si era necesario saber leer y escribir para desarrollar las tareas agrícolas más simples, a si los egresados del secundario se ocupaban o no en alguna actividad diferente a la de empleado estatal, a si quienes controlaban las operaciones de exportación lo hacían o no sobre la base de los conocimientos adquiridos en la universidad (Tedesco, *op. cit.*: 83-84). Aspectos sin duda interesantes, pero que no hacen a la esencia del problema del papel de la

formación de un sistema educativo en el desarrollo del ámbito nacional argentino de acumulación de capital.

Podría pensarse que este punto muerto se habría evitado si se hubiera partido de *supuestos* diferentes; si, por ejemplo, en vez de buscar la explicación en una relación unidireccional entre partes de un todo acabado, se hubiese arrancado de “un concepto abierto de totalidad articulada, en movimiento, ‘dándose, nunca dada’ compuesta por relaciones que no son esenciales sino históricas. Se trataría de un ‘complejo relacional abierto’, de un proceso de constitución de sentidos, de organización de significantes, sobredeterminados desde la compleja marea de los procesos sociales” (Puiggrós, 1990: 27). En este caso, nuevamente, se trataría de *construir una teoría* “que explique la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales a la vez que aclare la especificidad de lo pedagógico. A la vez, dicha especificidad debe ser reconstruida teóricamente no como (...) espacio exterior a los procesos sociales sino como expresión de ellos. Por eso [se comprende] su origen como producto de la *sobredeterminación* producida por la compleja articulación de múltiples factores (...) La educación sólo es explicable como una organización particular del conjunto de los procesos sociales y, aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como sus condiciones de producción. A su vez, la educación es condición de producción del transcurrir, cambiar, reproducirse de otras formas del quehacer social” (*íd*: 25).

Veamos a dónde nos conduce el abordar el problema del carácter de la educación en el período a partir de haber puesto como supuesto que “todo tiene que ver con todo” o, más bien, “todo determina a todo”<sup>2</sup>, nuevamente, dentro de “ciertos” límites: de acuerdo con Puiggrós, “los sujetos económico-sociales más importantes de la época, fueron el bloque de poder porteño oligárquico librepresista y agrario exportador, y los sectores populares constituidos por los trabajadores rurales, los artesanos de las ciudades, el

---

<sup>2</sup> En rigor, el planteo sería menos que eso, puesto que, según la autora, “no se está postulando la unidad total de lo real, sino su escisión (...) lo real es considerado una articulación compleja de procesos, no necesariamente completa, ni siempre coherente, ni proveniente ni dirigida hacia una unidad esencial, final o eterna.” (Puiggrós, *op.cit.*: 25).

naciente proletariado industrial, los nuevos sectores medios (...) No puede establecerse una correlación directa entre los intereses económico-sociales de los sectores del bloque dominante y las estrategias educativas. Existieron, sin embargo, proyectos que enfrentaron duramente la idea de una educación concebida como mediación política con otra que impulsaba la vinculación del sistema educativo con el aparato productivo. Un análisis profundo de esa polémica (...) encontraría seguramente articulaciones entre proyectos pro-industrialistas (...) y proyectos más exclusivistas respecto a la actividad agrario exportadora. Pero esas articulaciones se cruzan con las diversas estrategias de contención de las grandes masas nativas e inmigrantes que avanzan sobre el sistema escolar y los papeles que se adjudica a la educación en la reproducción de la fuerza de trabajo (...) La transmisión del valor ético y económico del trabajo, la educación de las manos y la inteligencia del pueblo, no eran una preocupación de la oligarquía argentina (...) Lejos de interesar al curriculum escolar, el trabajo quedó relegado a las disciplinas represivas” (id: 38-39).

Como para Tedesco, la resultante de la correlación de fuerzas es que la oligarquía aleja de la escuela la posibilidad de *formar para el trabajo*.

Tres maneras más o menos diferentes de pensar no sólo el papel de la conformación de un sistema educativo en la Argentina, sino también la educación en general, *vis à vis* otros aspectos de las relaciones sociales, y un mismo resultado: para que este recorte nacional de la humanidad se produjera a sí mismo mediante el trabajo bajo la forma específica en que lo venía haciendo hacia fines del siglo XIX era enteramente indiferente que (por lo menos) la masa de quienes realizaban las tareas más simples se educara. Tan es así, que su educación podía tener un contenido absolutamente indefinido (ver Cirigliano *op.cit.*).

### **Determinaciones de la existencia de una “educación formal”**

Hasta aquí nos llevó el proceso de forjar relaciones ideales entre las no menos ideales “estructuras” educativa, económica, política ¿Qué sucedería, en cambio, si nos preguntáramos por la necesidad de esa forma concreta real que tenemos delante, la conformación de un sistema educativo en un recorte nacional de la acumulación de

capital? Es evidente que, para respondernos, no podríamos dejar de indagar en la forma específica que asume la reproducción del capital en dicho ámbito de acumulación en ese punto de su desarrollo. Pero también es claro que, a continuación, deberíamos interrogar por su necesidad a las formas concretas que asume la educación en el modo de producción capitalista y que, para dar cuenta de esa necesidad, no podríamos más que enfrentarnos con la especificidad de este modo de producción. Lo que se presenta a continuación son algunos resultados del análisis de las formas concretas que asume la educación de modo genérico en la sociedad capitalista; particularmente, aquellos resultados que, según entendemos, juegan un papel en la conformación del sistema educativo argentino.

### **Carácter privado del trabajo y autosujeción**

Lo específico de la sociedad en que impera el modo de producción capitalista es que en ella la masa total de trabajo no se organiza a través de relaciones directas entre los individuos. Por el contrario, las diferentes formas concretas que asume el trabajo total toman la forma de privadas e independientes entre sí. Esto es, nadie tiene la potestad de decir a otro que debe realizar su cuota individual de trabajo bajo ésta o aquella forma concreta. Desprovistos de la posibilidad de relacionarse directamente, los individuos se ven obligados a hacerlo a través de los productos de su trabajo en el intercambio. Porque fue realizado privadamente, el carácter social del trabajo sólo puede representarse en sus productos como la capacidad de éstos para cambiarse. De este modo, la coordinación general de las partes del trabajo total de la sociedad se realiza de manera indirecta a través de la cambiabilidad de los productos del trabajo. Es en el intercambio donde los individuos independientes se enfrentan con su absoluta interdependencia, es decir, con el hecho de que no pueden reproducir su propia vida más que produciendo objetos susceptibles de ser cambiados. Esto los convierte en esclavos de la forma de valor que asume el producto de su trabajo, es decir, en individuos que deben someter su conciencia y su voluntad de individuos libres a la producción de valor. El carácter social de su propio trabajo se les presenta, así, como una potencia que escapa a su control; como una potencia que les es ajena y los domina.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Ver Marx C., (1998), Tomo I, cap. I e Iñigo Carrera J. (2003).

Esta determinación, con ser tan general, ya dice algo acerca del carácter específico de la educación en el modo de producción capitalista. En primer lugar, dice que estos individuos, que se enfrentan a sí mismos como individuos libres, necesitan desarrollar su capacidad de auto-obligarse a la producción de valor como condición de su supervivencia. No pueden “descansar” sobre la posibilidad de verse forzados por otro a poner en movimiento su propia capacidad para el trabajo o a aplicarla de esta o aquella manera peculiar. Necesitan, por ende, desarrollar en sí la capacidad para ejercer autónomamente este dominio sobre sí mismos.

En segundo lugar, nos dice que el desarrollo de las aptitudes para que el trabajo individual se afirme como la realización de una porción del trabajo social no puede presentarse al individuo como simple expresión de su condición de portador de una parte alícuota de la masa total de trabajo de la sociedad. Estamos frente a un individuo para el cual la potencia social de su acción individual resulta un absoluto misterio sobre el que no tiene control. Por lo mismo, el desarrollo de la capacidad para realizar trabajo socialmente útil no puede aparecérselo más que como una necesidad externa, impuesta a su libre conciencia de productor independiente.<sup>4</sup>

### **Producción de plusvalía, antagonismo y coacción**

Es claro, sin embargo, que en la sociedad capitalista, la producción de objetos portadores de valor no atiende inmediatamente a la producción de valores de uso para el consumo humano, sino a la producción de más valor a partir del valor mismo, esto es, a la producción de capital. En su ciclo como tal, el valor abandona su forma general, el dinero, para tomar la de ciertas mercancías peculiares con el sólo objeto de volver a convertirse en aquella forma general. Resulta evidente que tal ciclo sólo tiene sentido si media una diferencia cuantitativa entre sus extremos. La generación de esa diferencia se constituye en el objeto inmediato de la producción social, erigiéndose esa masa de valor

---

<sup>4</sup> Sobre las formas que asume la producción histórica de esta capacidad de autosujetarse como potencia enajenada, ver Foucault M., (1976). Allí se describe cómo, a medida que se disuelven las relaciones de dominio personal, la coacción va dejando de ser el resultado de un “sobrepoder” personal y discontinuo del soberano con respecto a sus súbditos para convertirse en un proceso silencioso y permanente, como resultado del cual “el que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento” (*op. cit.*: 206).



que se valoriza, ese capital, en el sujeto de todo el proceso, en el sentido de que es una necesidad suya la que se atiende con éste.<sup>5</sup>

Dado que esos intercambios son intercambios entre equivalentes, el valor nuevo necesita brotar del consumo de una mercancía cuyo valor de uso consista en producir valor. Tal es, efectivamente, el valor de uso de la capacidad para trabajar. Así, es condición para la producción de plusvalor que aquélla pueda ser vendida y comprada como una mercancía más. Pero para esto es necesario que el poseedor de esa capacidad o fuerza de trabajo la lleve al mercado, lo que sólo puede hacer si, por un lado, se comporta frente a ella como su propietario libre, no sujeto al dominio personal de otros, y si, por otro, se encuentra incapacitado para vender, en vez de su pura capacidad para trabajar, mercancías en las que se haya objetivado su trabajo.<sup>6</sup> Es condición para la producción de plusvalor, en otras palabras, el hecho de que existan individuos libres de relaciones de dependencia personal y que no estén atados a los medios de producción necesarios para poner su fuerza de trabajo en movimiento.

Como comprador de la fuerza de trabajo, el poseedor de medios de producción puede disponer del valor de uso de esa mercancía, esto es, puede disponer del trabajo del obrero<sup>7</sup>. En virtud de que puede comportarse frente a la fuerza de trabajo que compró como frente a algo que es suyo, y como el proceso de consumo de esa mercancía que le pertenece es el propio proceso de trabajo del obrero, éste trabaja bajo su control. El propietario del capital, el capitalista, tiene la potestad de velar por que el trabajo se realice de la manera debida, que no se dilapide tiempo de trabajo, que no se malgaste materia prima ni se desgasten innecesariamente los instrumentos de trabajo<sup>8</sup>. Al hacerlo, establece las normas para el ejercicio de la capacidad de trabajar del obrero, constituyéndose en su conciencia productiva.

Pero además, el propio hecho de enfrentarse en tanto comprador y vendedor de una mercancía pone al capitalista y al obrero en una relación peculiar. Una vez efectuada la compra, el capitalista intentará sacar hasta la última gota de valor de uso de la

<sup>5</sup> Marx C., *op. cit.*, Tomo I, cap. IV.

<sup>6</sup> *Íd.*

<sup>7</sup> Se usarán obrero y trabajador indistintamente.

<sup>8</sup> *Íd.*, cap. V.

mercancía que compró; el obrero, por su parte, intentará ahorrar ese valor de uso tanto como pueda, de manera de preservar al máximo a su mercancía del desgaste. De aquí se desprende una relación antagónica entre comprador y vendedor de fuerza de trabajo, que resulta en la necesidad de que el proceso de trabajo del obrero se desarrolle bajo la coacción permanente por parte del capitalista. Lo que al examinar abstractamente al productor de mercancías aparecía como su necesidad de desarrollar la propia capacidad para autosujetarse a la producción de valor, se presenta para el trabajador asalariado personificado en la figura del capitalista.<sup>9</sup> Esto no quiere decir, desde ya, que ese obrero se encuentre ahora absuelto de la necesidad de desarrollar su capacidad para autoobligarse al trabajo. No hay capitalista que pueda obligar a obrero alguno a venderle su fuerza de trabajo. Tampoco puede el obrero ser obligado de manera directa a hacer efectiva la entrega de su fuerza de trabajo para el consumo por parte del capitalista que se la compró. El obrero sigue enfrentándose a los otros individuos en calidad de individuo libre. De hecho, sólo porque no está sujeto al dominio personal de otros puede constituirse en vendedor de su capacidad para el trabajo. En otras palabras, sólo por estar libre de relaciones de dominio personal es que puede entrar en una relación de intercambio como resultado de la cual debe someter su conciencia y su voluntad a la conciencia y la voluntad de otro individuo libre.

Por ser el capitalista el propietario de los instrumentos y materiales de producción y de la capacidad de trabajo comprada al obrero, los productos del trabajo de éste le pertenecen. Debe, en consecuencia, personificar a esos productos del trabajo en su proceso de circulación, en su transformación a la forma dineraria y su vuelta a tomar la forma de capital productivo.

Resulta evidente que en aras de personificar a su capital en estos tres sentidos (en tanto su conciencia productiva, su conciencia coactiva y su representación en la circulación), el capitalista necesita desarrollar una serie de capacidades concretas,

---

<sup>9</sup> “Dentro del proceso de producción, el *capital* se convierte en *mando sobre el trabajo*, esto es, sobre la fuerza de trabajo que se pone en movimiento a sí misma, o el obrero mismo. El *capital personificado*, el capitalista, cuida de que el obrero ejecute su trabajo como es debido y con el grado de intensidad adecuado.” (*íd.*: 375 - 376).

muchas de las cuales requieren de un proceso formativo que excede al que brota del propio ejercicio de esa personificación.<sup>10</sup>

Estas determinaciones, a su vez, imponen un contenido más concreto al desarrollo de la capacidad productiva de los vendedores de fuerza de trabajo, con respecto al derivado de su simple calidad de poseedores de mercancías. En primer lugar, ellos deben desarrollar la capacidad de dar a su autosujeción a la producción de valor la forma concreta de obediencia al comando capitalista en la producción de plusvalor. Deben aprender, por ejemplo, a obedecer a la autoridad, a intensificar su trabajo de acuerdo con los requerimientos del capital, a cumplir un horario. Deben desarrollar, en síntesis, su *espíritu de obrero*. En segundo lugar, tanto como el capitalista, necesitan desarrollar habilidades ligadas con el carácter concreto bajo el cual despliegan su capacidad genérica para el trabajo. Hasta aquí, no es posible saber si tales habilidades pueden ser desarrolladas a partir del propio ejercicio de los trabajos concretos.

### **Carácter colectivo del trabajo: competencia y solidaridad**

En este desarrollo nos hemos referido al trabajador como a un individuo aislado, enfrentado individualmente con el capitalista a partir de la compraventa de la fuerza de trabajo. Hemos hecho abstracción, evidentemente, del carácter colectivo que asume el trabajo dentro de cada una de las porciones privadas bajo las que se realiza el trabajo social, es decir, dentro de cada capital individual.

Este carácter colectivo implica la necesidad de establecer relaciones de cooperación entre los individuos en su proceso de trabajo. El obrero propio del modo de producción capitalista necesita desarrollar su capacidad de trabajar colectivamente. Es sugerente, al respecto, el hecho de que la educación en este modo de producción se realice grupalmente. Esto responde, sin duda, a una economía en instalaciones, personal docente, etc. Sin embargo, no puede dejarse de lado la importancia que tiene este hecho para el aprendizaje del trabajo como trabajo colectivo.

---

<sup>10</sup> Aunque no lo desarrollaremos aquí, evidentemente la complejización del proceso productivo conduce a la imposibilidad de que un individuo por sí mismo desempeñe de manera acabada esas funciones. Por lo tanto, las mismas irán siendo asumidas por vendedores de fuerza de trabajo especializados. Ver Iñigo Carrera J., *op.cit.* cap. 2

Es claro, sin embargo, que no estamos delante de un simple miembro de un colectivo, sino de uno que adquiere su condición de tal luego de haberse comportado como individuo poseedor de mercancías. En tanto poseedores de mercancías iguales, los obreros no pueden sino establecer entre sí relaciones de competencia. Pero para lograr y sostener la venta de su fuerza de trabajo por su valor, necesitan dar a esa competencia la forma de solidaridad.<sup>11</sup> La capacidad de establecer relaciones de competencia y la de ser solidarios con los pares son otras tantas capacidades que los trabajadores de la sociedad capitalista necesitan desarrollar. Aparece aquí una determinación más de la educación bajo su forma específica capitalista.

### **Plusvalía relativa y subjetividad productiva**

En su necesidad de llevar su valorización siempre más allá, el capital se ve obligado a aumentar sucesivamente la capacidad productiva del trabajo, revolucionando las condiciones técnicas y sociales del proceso de producción con el objeto de reducir la porción de la jornada destinada a reproducir la fuerza de trabajo del obrero y acrecentar, por ende, la que corresponde a la producción de plusvalor.

La organización manufacturera del trabajo, como forma específicamente capitalista de producción de tal *plusvalía relativa*, tiene una serie de efectos sobre la subjetividad productiva de los obreros. La manufactura implica la descomposición de un proceso de trabajo en operaciones particulares que se autonomizan unas de otras, y su asignación directa a los individuos que forman el obrero colectivo bajo el mando de un capital singular. Esta distribución de los trabajos parciales entre los individuos, *parcializa* a esos individuos mismos. En primer lugar, cada uno de ellos es incapaz de producir una mercancía íntegra por sí. En segundo lugar, la repetición mecánica de las porciones simples de un proceso de trabajo, a la vez que tiene por resultado el virtuosismo del obrero en el desempeño de esa actividad parcial, resulta en una degradación de su subjetividad productiva individual.<sup>12</sup> El embrutecimiento y la mutilación de los

---

<sup>11</sup> Iñigo Carrera J, *op cit.*, cap. 3.

<sup>12</sup> “La manufactura (...) revoluciona [el proceso de trabajo] desde los cimientos y hace presa en las raíces mismas de la fuerza individual de trabajo. Mutila al trabajador, lo convierte en una aberración al fomentar su habilidad parcializada (...) sofocando en él multitud de impulsos y aptitudes productivos (...)” (Marx C., *op. cit.*, 438 y 439). “Los conocimientos, la inteligencia y la voluntad que desarrollan el campesino o el artesano independientes, aunque más no sea en pequeña escala (...), ahora son necesarios únicamente

trabajadores individuales que resultan de la división manufacturera del trabajo dan lugar a que cualquier desarrollo de atributos universales por parte de esos individuos, por limitado que sea, necesite ser realizado por fuera del proceso de trabajo mismo.<sup>13</sup>

La necesidad de que la fuerza de trabajo reciba una formación universal elemental por fuera del propio proceso laboral se pone especialmente de manifiesto con el pasaje de la manufactura a la gran industria. En la primera, la base todavía artesanal del proceso de trabajo hacía que la habilidad manual del obrero para realizar su tarea conservase un papel determinante. En la gran industria, por el contrario, en la que aquella pericia del trabajador se encuentra incorporada a la máquina, se vuelve absolutamente superflua la habilidad producto de la repetición que perfecciona el acto, y se vuelve, en cambio, imprescindible cierta versatilidad que permita operar con la misma facilidad cualquier máquina que el cambio técnico le ponga delante. Entre otras, la capacidad de

---

para el taller en su conjunto. Si las potencias intelectuales de la producción amplían su escala en un lado, ello ocurre porque en otros muchos lados se desvanecen. Lo que pierden los obreros parciales se *concentra*, enfrentado a ellos, en el capital. Es un producto de la división manufacturera del trabajo el que las *potencias intelectuales* del proceso material de la producción se les contrapongan como *propiedad ajena y poder que los domina*.” (*id.*, 439 y 440, itálica en el original).

<sup>13</sup> “Con los progresos en la división del trabajo la ocupación de la mayor parte de las personas que viven de su trabajo, o sea, la gran masa del pueblo se reduce a muy pocas y sencillas operaciones; con frecuencia, la mayor parte de los hombres se perfecciona necesariamente en el ejercicio de sus ocupaciones ordinarias. Un hombre que gasta la mayor parte de su vida en la ejecución de unas pocas operaciones muy sencillas, casi uniformes en sus efectos, no tiene ocasión de ejercitar su entendimiento o adiestrar su capacidad inventiva en la búsqueda de varios expedientes que sirvan para remover dificultades que nunca se presentan. Pierde así, naturalmente, el hábito de aquella potencia, y hace todo lo estúpido e ignorante que puede ser una criatura humana. (...) Es incapaz de juzgar acerca de los grandes y vastos intereses de su país, y al no tomarse mucho trabajo en instruirse, será también inepto para defenderlo en caso de guerra (...) Es más, [la monotonía de su vida sedentaria] entorpece la actividad de su cuerpo y le incapacita para ejercitar sus fuerzas con vigor y perseverancia en cualquier otra ocupación a la que no está acostumbrado. Adquiere, pues, la destreza en su oficio peculiar, a expensas de sus virtudes intelectuales, sociales y marciales. Aun en las sociedades civilizadas y progresivas éste es el nivel a que necesariamente decae el trabajador pobre, o sea la gran masa del pueblo, a no ser que el Gobierno se tome la molestia de evitarlo.” (Smith A. 1997: 687-688) “Todo lo contrario [a lo ocurrido con las clases altas] ocurre con la masa común del pueblo. Tienen muy poco tiempo para dedicarlo a la educación. Sus padres apenas pueden mantenerles en su infancia, e inmediatamente que se hallan en condiciones de trabajar han de aplicarse a algún oficio, que les permita atender a su subsistencia. Estos oficios son, por regla general, tan sencillos y monótonos que no ofrecen al entendimiento ocasión para ejercitarse y, al mismo tiempo, la labor es tan constante y severa que les deja poco tiempo, y menos inclinación aún, para aplicarse a pensar en otra cosa. Pero aunque la masa del pueblo nunca pueda ser tan instruida en una sociedad civilizada como las gentes de cierta jerarquía y fortuna, la más elementales enseñanzas de la educación –como lo son leer, escribir y contar- pueden adquirirse a la edad más tierna aun por aquellos que se destinan a las ocupaciones más humildes, pues tienen tiempo bastante para aprenderlas antes de abrazar un oficio. El Estado, con muy pequeños gastos, podría facilitar estimular y aun imponer, a la mayoría de las gentes que pertenecen a clases populares, la obligación de adquirir esos conocimientos tan esenciales de la educación.” (*id.*: 689-690).

abstracción, de leer instrucciones y de identificar símbolos comienzan a aparecer como una necesidad impuesta al obrero por la propia forma del proceso de producción.

### **Capital social y estado**

Fuera de la necesidad concreta de emplear un individuo adaptable a los resultados del cambio técnico, cada capital individual tendría por ideal la mayor especialización posible de parte de los obreros que emplea en los procesos de trabajo peculiares que involucra su propia aplicación productiva. Sin embargo, es condición para la fluidez de la valorización del capital total de la sociedad, esto es, del capital social, el hecho de que los miembros de la clase obrera puedan pasar rápidamente de una rama a otra de acuerdo con las necesidades de la acumulación en cada momento. Por esto, sumado a lo señalado en el apartado anterior, el contar con una fuerza de trabajo relativamente universal es una condición general para esa acumulación. Como condición general, su regulación escapa al campo de acción de los capitalistas individuales. Necesita ser expresada, en cambio, por alguna entidad externa a ellos, que tenga la capacidad de imponerles su ley. Tal es el papel que le cabe al estado en su carácter de representante del capital social.

### **Relación de ciudadanía**

Aún queda por tratar una disposición que los individuos del modo de producción capitalista deben desarrollar en sí mismos.

Es condición para la reproducción del capital social que la fuerza de trabajo sea vendida por su valor, so pena de agotar su fuente de valorización. Esto sólo puede suceder si la negociación de las condiciones de su compraventa tiene como parte a la clase obrera en tanto sujeto colectivo. Como ya dijimos, para esto, los obreros individuales deben desarrollar la competencia que los enfrenta unos con otros en tanto vendedores de la misma mercancía bajo la forma de la solidaridad, lo que obliga a los capitalistas a hacer lo propio. Los sujetos colectivos así constituidos, las *clases*, establecen entre sí una relación directa antagónica en torno a la venta de la fuerza de trabajo por su valor. Esta relación antagónica alcanza, en principio, a todos los

compradores y vendedores de fuerza de trabajo en un recorte nacional dado de la acumulación de capital.

La satisfacción de la necesidad del capital social de establecer condiciones normales de compraventa de la fuerza de trabajo implica asignar de manera directa porciones del trabajo social a la producción de medios de vida para los obreros. Pero esta es una potencia que excede a los miembros de la clase capitalista y a los de la clase obrera en tanto tales. El capital social necesita una representación específica en la arena de lucha entre aquellos contendientes. Esa representación se les aparecerá a éstos como una potencia ajena, que se impone externamente sobre los miembros de ambas clases, tomando forma, como ya se mencionó, en el estado.<sup>14</sup>

La representación política de un recorte nacional del capital por el estado determina el establecimiento de otra forma de solidaridad: la que media entre los miembros de una clase y su antagónica nacionalmente delimitadas en su competencia con el resto de los recortes nacionales del capital. Esa relación de solidaridad, la *ciudadanía*, cumple un papel específico: que el antagonismo entre las clases no entorpezca la marcha de la acumulación tanto como lo hubiese hecho la compraventa sistemática de la fuerza de trabajo por debajo de su valor, que venía a resolver.

El reconocimiento de esa solidaridad y de la autoridad del estado es una disposición más que los individuos deben desarrollar como resultado de estar produciéndose a sí mismos a través de la producción de capital. De más está decir que si la representación política del capital social asume la forma de una potencia que se les impone externamente a los individuos, no cabe que desarrollen su sujeción a tal potencia espontánea y voluntariamente. Antes bien necesita ser, ella misma, el resultado de una imposición. Aquel reconocimiento es un contenido más de la educación escolar.

### **Reflexiones finales**

Es claro que para dar plena cuenta de la necesidad de la constitución de un sistema educativo formal en la Argentina y de las formas específicas que éste asume

---

<sup>14</sup> *Íd.*

necesitaríamos avanzar sobre formas mucho más concretas que las hasta aquí tratadas. Nuestro proyecto de investigación transita actualmente esa etapa.

Sin embargo, las consideraciones precedentes, generales como son, nos permiten hacer algunas observaciones al debate sobre el papel de la educación en el período.

Aún sin haber ahondado en las características específicas del ámbito argentino de acumulación de capital a fines del siglo XIX, no resulta una novedad que es en ese momento que la magnitud de la producción de mercancías agrarias para el mercado mundial requiere una incorporación masiva de fuerza de trabajo.

No debe sorprender, en consecuencia, que un primer requerimiento de los procesos productivos concretos sea contar con una fuerza de trabajo relativamente universal y portadora de atributos tales como la autodisciplina, la obediencia, la capacidad de trabajar colectivamente, la capacidad de ejercer el pensamiento abstracto, el ejercicio al menos rudimentario de la lectoescritura, etc. No se trata, es evidente, de una formación menos dirigida a la producción de atributos productivos que la formación técnica. Se está desarrollando, especialmente y en forma masiva, esos atributos más generales de la fuerza de trabajo que no la ligan a la forma peculiar en que algún capital en particular se aplica productivamente. Es por esta misma razón que le cabe al estado jugar el papel fundamental en su producción.

Asimismo, resulta clara la importancia de la producción de ciudadanos como contenido de la educación formal en ese periodo. Sin embargo, en vez de pegarla al carácter *generalista* de los currículos escolares, adjudicársela al escaso desarrollo técnico u oponerla abstractamente a la existencia de una educación para el trabajo, encontramos que sería más fructífero preguntarse por qué la reproducción de este ámbito nacional de acumulación necesitó ese énfasis sobre la formación de una conciencia nacional.



### **Bibliografía citada**

- Cirigliano, G. (1967) *Educación y Futuro*, cap. II “Economía y Educación”, Editorial Nuevos Esquemas, Buenos Aires.
- Foucault, M., (1976) *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Iñigo Carrera, J. (2003) *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*, Ed. Cooperativas, Buenos Aires.
- Marx C., (1998) *El capital. Crítica de la economía política*, Siglo XXI, México
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Smith, A., (1997) *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, Fondo de cultura económica, México.
- Tedesco J.C., (2003) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Siglo XXI, Buenos Aires.