



Flora M. Hillert\*

# Destruir el Estado, desescolarizar la educación

## RESUMEN

El siglo XXI comenzó con una crisis global, civilizatoria, que afecta todos los aspectos de la existencia humana. Y al mismo tiempo estamos viviendo un cambio de época cuyo desenlace es incierto, y por eso mismo desafía nuestra imaginación, nuestra creatividad y toda nuestra energía. La escuela que conocemos es hija de la modernidad, de la revolución industrial, del capitalismo y de los Estados nacionales. El libertarismo se propone destruir el Estado y desescolarizar la educación. En este texto recorreremos algunos debates sobre Estado y educación desde el anarquismo, el reproductivismo y el anarcocapitalismo, en un intento por avanzar en comprender, defender y transformar escuela y Estado.

## PALABRAS CLAVE

Estado • escuela • desescolarización • anarquismo • reproductivismo • futuro

## TITLE

Destroy the State, deschool education

## ABSTRACT

The 21st century begins with a global, civilizational crisis that affects all aspects of human existence. But at the same time we are experiencing a change

\* Profesora titular consulta, Departamento de Ciencias de la Educación. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Correo electrónico: fmhillert@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5502-6054



of era whose outcome is uncertain, and for that very reason it challenges our imagination, our creativity and all our energy. The school we know is a branch of modernity, of the industrial revolution, of capitalism and of national states. Libertarianism proposes to destroy the State and deschool education. In this text we go through some arguments about State and education from anarchism, reproductiveism, and anarcho-capitalism, in an attempt to advance in understanding, defending and transforming school and State.

### KEYWORDS

State • school • deschool education • anarchism • reproductiveism • future

## INTRODUCCIÓN

El mundo transita en la actualidad una crisis global, civilizatoria, que va más allá de lo económico, y alcanza aspectos ambientales, climáticos, energéticos, hídricos, alimenticios, ideológicos, simbólicos y culturales (Mészáros, 2012).

Una muestra dramática de esta crisis fue la falta de instalaciones básicas para el lavado de manos de casi la mitad de la población del planeta en junio de 2019, meses antes de comenzar la pandemia (Veiga, 2020). Según la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura), más de 700 millones de personas del mundo padecieron hambre en 2022. Según la Unesco, más de 700 millones de adultos eran analfabetos en 2023.

Sin embargo, no solo atravesamos una crisis global: también estamos viviendo un cambio de época, comparable al cambio que llevó al ser humano al sedentarismo y dio comienzo a la civilización agrícola; y comparable a la revolución industrial que inauguró la civilización moderna.

A principios del siglo XXI, Wallerstein (1930-2019, presidente de la Asociación Sociológica Internacional entre 1994 y 1998) auguraba décadas de turbulencias previas a la instauración de otra nueva era, de un nuevo orden social; advertía entonces que no podíamos saber si la nueva época sería mejor o peor que la actual, y llamaba a poner en juego la imaginación, la acción humana y nuestras energías morales para luchar por una sociedad más igualitaria y democrática.

Es en este contexto de crisis general y cambio de época que enfocamos los procesos de escolarización y desescolarización, procesos en los que se hacen sentir factores globales, regionales, nacionales e institucionales (Ball, 2002; Ouviaña, 2012).

La escuela que conocemos, como aparato, como dispositivo, es hija de la modernidad, de la revolución industrial y el capitalismo. La modernidad capitalista se caracterizó por un enorme avance de la ciencia y la técnica, el uso sin cuidado de fuentes de energía agotables como el petróleo, la industria y la urbanización que se impusieron a la economía agraria y a la vida rural, la creencia en que el progreso técnico era progreso social, la conformación de las naciones y de los Estados nacionales. Al compás de estos desarrollos crecieron la escuela y el sistema educativo modernos, y rápidamente pasaron a ser uno de los pilares de los Estados nacionales.



En América Latina, la formación de los estados nacionales y de sus sistemas educativos tuvo lugar en condiciones económico-sociales de capitalismo dependiente, con relaciones desiguales y combinadas entre regiones y entre sujetos sociales, y relaciones neocoloniales con respecto a los países centrales (Quijano, 2014). El sentido colonial, la dependencia de distintas potencias, domina desde la conquista hasta nuestros días; y hace sentir su peso sobre nuestra política, nuestra economía, nuestros desarrollos científico-técnicos, los alcances de nuestra educación y sus contenidos, siempre en disputa con lo nacional popular.

Cien años después, el anarcocapitalismo, en su versión argentina experimental, coloca en debate la relación Estado-sociedad y reinstala polémicas sobre el carácter unitario y federal de nuestro país; sobre la misma existencia de nuestra Nación. Enfrentados a políticas de desintegración nacional, desde el campo popular nos preguntamos qué actitud adoptar frente al Estado: ¿Defender al Estado? ¿Atacar al Estado? ¿Reformar al Estado? ¿Cambiar el Estado? ¿Destruir el Estado? Las mismas preguntas caben para la escuela moderna: ¿Defender a la Escuela? ¿Atacar a la Escuela? ¿Reformar la Escuela? ¿Cambiar la Escuela? ¿Destruir la Escuela?

Con respecto a la escuela, sin esperar ni dar tiempo a nuestros posicionamientos, en la actualidad argentina otros agentes y acontecimientos atraviesan a esta institución: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Dussel, 2022), la pandemia y, ahora, un gobierno anarcocapitalista parecen cerrar un anillo que asedia a la escuela moderna, cuestiona su forma y su gramática, y en ciertos casos su misma existencia. También la del Estado.

En el texto que sigue recorreremos algunas de las respuestas dadas a estos interrogantes desde el anarquismo, el reproductivismo,<sup>1</sup> y el anarcocapitalismo.

## 1. LA ESCUELA MODERNA, COMÚN Y OBLIGATORIA

La escuela moderna se configuró en el siglo XVII, después de la Reforma religiosa y la invención de la imprenta. Valoramos y defendemos de la escuela moderna que sea pública y estatal, federal y nacional, común, neutra en materia religiosa, obligatoria, basada en los principios de la ciencia y patriótica. Señalamos sus falencias para mejorarla y transformarla.

Desde sus inicios, la escuela trabaja con un determinado tipo de saber y desde una normatividad propia legitimada. En sus orígenes, comenzó por descalificar el saber infantil e ignorar la vida real de los niños en su contexto. Reconoció de la infancia solo las carencias y no sus bagajes de riqueza.

1 Sobre la escuela moderna y el debate con el reproductivismo, retomo los contenidos y la bibliografía trabajada durante años en la Cátedra de Educación I (Plan de Estudios 1985. Res C. S. N° 1.607), actual Cátedra de Pedagogía (Plan de estudios de Ciencias de la Educación. Licenciatura. 20161214 CS 6198).

Si esto no era válido en el siglo XVII, menos aún puede serlo en el presente, cuando niños, adolescentes y jóvenes se nutren de fuentes de información diversas, despliegan una cultura distinta y distante de la adulta –padres y maestros–, aprenden en nuestras escuelas a defender sus derechos y, en ocasiones, alternan con sus docentes el papel de enseñantes.

La escuela tradicional descalificó también el saber de sentido común y el saber popular. Instaló una subestimación o desprecio de otras formas de conocimiento y socialización, lo que llevó a desperdiciar una enorme serie de saberes válidos de las familias y el medio (De Santos, 2019), que siempre pueden y deben entrar en diálogo y complementarse con el conocimiento escolar. Estas cisuras con otros tipos de saberes y culturas hicieron del modelo de la escuela moderna un espacio cerrado, sin puentes con su medio ambiente.

Además, la escuela necesitó –y el Estado formó– un cuerpo de especialistas de la enseñanza que excluyó a los agentes no escolares. Por supuesto, la enseñanza requiere de especialistas acreditados, con sus estatutos profesionales y sindicales y sus paritarias reconocidas. Pero requiere también del contacto e ingreso a las aulas de otros actores: familias, vecinos, diversos trabajadores, especialistas, científicos, trabajadores de la cultura y de los medios de comunicación de masas. Hoy existen agentes y saberes que están presentes fuera de la escuela y ausentes en su interior.

En espacios laborales como las empresas recuperadas, barriales como las asambleas vecinales, rurales como el Mocase vía campesina, en los nuevos movimientos sociales, se desarrollan procesos educativos distintos de los tradicionales y sistemáticos, que interpelan al sistema educativo y pugnan por ser reconocidos como educación. Estudiar a la escuela tradicional desde los bordes, desde quienes no ingresan a ella y fracasan o son excluidos, ayuda a ver qué le falta para ser inclusiva, y mejorarla, cambiarla o transformarla. Esto plantea la necesidad de cruzar las fronteras entre educación formal y no formal, entre la escuela y el más allá de la escuela.

Diversos autores sostienen que la eficiencia de la maquinaria escolar llega a un punto de culminación cuando la escuela se hace legalmente obligatoria (Varela y Álvarez Uría 1991; Althusser, 1971). Así sucedió en el siglo XIX, cuando se aprobaron las leyes de educación obligatoria (Estados Unidos, a partir de 1852; México, 1867; Inglaterra, 1870; Japón, 1872; Suecia, 1876; Italia, 1877; Francia, 1882; Argentina, 1884).

A más de un siglo y medio de estos procesos, en Argentina el anarcocapitalismo se atrevió a atacar esta característica esencial del sistema. El diputado Benegas Lynch de La Libertad Avanza planteó que la educación en la Argentina no debería ser obligatoria; cuestionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, porque establece la obligatoriedad desde los cuatro años hasta la finalización de la escuela secundaria y expresó: “La libertad también es que si no querés mandar a tu hijo al colegio porque lo necesitás en el taller, puedas hacerlo” (*La Nación*, 7 de abril de 2024). Agregó: “Muchas veces puede pasar en la estancia, y sobre todo en Argentina, que no te podés dar el lujo de mandar a tu hijo al colegio”. El mismo diputado se preguntó: “¿Cómo va a ser el Estado el que decide sobre el chico?”, y propuso que sean los padres quienes decidan si los chicos deben ir a la escuela o no (*Página/12*, 8 de abril de 2024).



Según el diputado, la estancia y el taller, el padre y el patrón, tienen potestad para infringir una Ley Nacional, para atacar lo público desde lo privado. Ni pensar en escuchar la voz de los niños y jóvenes, ni en la patria potestad compartida, ni en algún sujeto no masculino participante de las decisiones.

## 2. LA MIRADA DEL ANARQUISMO DE LIBERACIÓN<sup>2</sup> SOBRE LA RELACIÓN ESCUELA-ESTADO

Posturas anarquistas y marxistas, con variantes, habían cuestionado a la escuela del Estado capitalista desde su origen en el siglo XIX, por formar para la economía y la ideología burguesas.

Visitamos a continuación a dos fundadores del anarquismo ruso, Kropotkin (1842-1921) y Bakunin (1814-1876).

Kropotkin, en *Palabras de un rebelde*, se pronunció por la supresión del Estado, la autonomía de las provincias, de los municipios, así como por la cooperación y solidaridad de los trabajadores entre sí, la asociación obrera, los lazos de apoyo mutuo y la igualdad real, para que la tierra, el capital y el trabajo fueran para todos los hombres.

En esta línea de pensamiento, el Estado no servía más que para inhibir el libre desenvolvimiento individual. El autor lo describió así:

[...] un poder nos persigue a cada paso, se nos aparece al volver de cada esquina y nos vigila, nos impone, nos esclaviza. Legisla sobre todos nuestros actos, y amontona tal cúmulo de leyes que confunden al más listo de los abogados. (1885, p. 14)

El Estado crea además un ejército de empleados, arañas con largas uñas que no conocen del universo más que lo visto a través de los sucios cristales de la oficina [...] (1885, p. 15).

En relación con los niños, escribió Kropotkin (1885):

La sociedad lleva su infamia hasta matarlos moralmente. No da ninguna aplicación a las jóvenes y nobles pasiones y a la necesidad de ideales que la mayor parte de los niños sienten a cierta edad, la sociedad hace que toda naturaleza independiente, poética o altiva, tome odio a la escuela. (p. 23)

2 No existe acuerdo académico en cuanto a una taxonomía de las corrientes anarquistas, aunque es común la distinción filosófica entre dos grupos de ideas esencialmente opuestas, el anarquismo individualista y el anarquismo socialista. Otras fuentes identifican a las corrientes anarquistas con la importancia histórica que tuvieron, desglosándolas en anarquismo individualista, mutualismo, anarquismo colectivista, anarcocomunismo, anarcocapitalismo y anarcosindicalismo. [https://es.wikipedia.org/wiki/Anarquismo\\_colectivista](https://es.wikipedia.org/wiki/Anarquismo_colectivista)

La sociedad ha logrado convertir lo que debía ser templo de la verdad –la escuela– en presidio, y al que debía ser primer magistrado –el maestro– en carcelero. (p. 53)

Bakunin en *Dios y el Estado* afirmó que los seres humanos disponemos de dos facultades preciosas: la de pensar y la de rebelarnos. Con relación al Estado, destacó la capacidad de rebelarnos:

En una palabra, rechazamos toda legislación, toda autoridad y toda influencia privilegiadas, patentadas oficiales y legales, aunque salgan del sufragio universal, convencidos de que no podrán actuar sino en provecho de una minoría dominante y explotadora, contra los intereses de la inmensa mayoría sometida. He aquí en qué sentido somos realmente anarquistas. (Bakunin, 1885, p. 15)

Acerca de la escuela, dijo:

[...] la iglesia no se llamará ya iglesia, se llamará escuela. Pero sobre los bancos de esa escuela no se sentarán solamente los niños: estará el menor eterno [...] El pueblo, en ese sistema, será el escolar y el pupilo eterno (Bakunin, 1885, p. 15).

En estos autores encontramos un rechazo absoluto por el Estado y la escuela. Pero un siglo más tarde, en nuestro país, Huergo (2015), tomando los aportes de Barrancos (1990), afirma que la escuela se caracterizó, entre otros rasgos, por el laicismo, los contenidos científicos, la coeducación social y sexual. Además, el anarquismo promovía periódicos, mítines masivos, obras de teatro, bibliotecas populares y actividades educativas culturales.

A partir del énfasis anarquista en la liberación individual, el autor se pregunta si el anarquismo se proponía sostener una educación centrada en el individuo o en la organización solidaria. En este debate cita a Puiggrós (1994), quien sostiene que para los anarquistas el núcleo educador fundamental es la comunidad, y de ninguna manera el Estado.

Los anarquistas argentinos de fines del siglo XIX y principios del XX proponían una educación alternativa desarrollada por las organizaciones sindicales. Entendían que había que ofrecer al niño conocimientos amplios, que lo habilitaran para comparar distintas doctrinas (III Congreso de la Federación Obrera Argentina, FOA, realizado en 1903). Los socialistas, en cambio, reconociendo que había en el país un 59% de analfabetos, exigieron en el I Congreso de la Unión General de Trabajadores (UGT), “[...] que en 1904 se reduzcan en el presupuesto nacional las sumas destinadas a los gastos militares y se aumenten en la misma proporción las sumas destinadas a la educación común” (Barranco, 1986 y Filmus, 1992, en Filmus, 1996). O sea que unos organizaban una educación alternativa, y otros exigían al Estado; pero siempre valorando la educación, la sistematicidad, la transmisión. Pineau (1994) coincide en que los sindicatos socialistas y anarquistas desarrollaron tareas educativas dirigidas especialmente a “adultos analfabetos, mujeres y niños trabajadores, menores abandonados, inmigrantes no integrados” (p. 8).



Estas prácticas conformaron un currículum a partir de los contenidos ausentes en la educación oficial. De esta forma, se orientaron a la alfabetización de adultos, la formación ideológica y doctrinaria, la extensión y difusión cultural, la capacitación laboral, las prácticas de prevención médica, la educación sexual y profiláctica, etc.” (Pineau, 1994, p. 8).

Estas actividades cuestionaban en la práctica al individualismo libertario, y eran colectivas y organizadas. Y demuestran que en la historia del anarquismo encontramos líneas que apreciaban altamente la cultura y la educación y trabajaban por desplegarlas.

En la actualidad, las actividades educativas de los movimientos sociales emergentes –en los que caben, entre otros, cooperativas de cartoneros, empresas recuperadas y cooperativizadas por sus trabajadores, movimientos sociales de campesinos y pueblos originarios– no ignoran la existencia del Estado: pueden conveniar con el Estado, reclamar su apoyo o, en ocasiones, permanecer al margen de este. Cabe subrayar el marcado interés de los nuevos movimientos por la cultura elaborada en otros ámbitos: al igual que hace más de un siglo, en ellos cobran vida centros culturales y sociales, círculos de estudio, bibliotecas, contactos con las universidades, formas de periodismo radial y escrito, funcionamiento de escuelas de empresas recuperadas, cooperativas y, surcando el movimiento obrero, el uso de las redes sociales, barriales, territoriales.

También encontramos en los pensadores anarquistas las huellas del antiestatismo, pero hay que añadir que este se agudizó en América Latina durante las dictaduras militares de los años sesenta y setenta, durante el terrorismo del Estado genocida. Esto despertó en parte de la sociedad civil oposición, resistencia e incluso rebeldía a todo lo estatal (Lechner, 1994).

La crisis económica y política de 2001, bajo el grito de “que se vayan todos” y la eclosión de las asambleas barriales, marcó otro momento anti Estado imposible de borrar de la memoria y la conciencia.

Un nuevo hito del sentimiento antiestatal se construyó durante la pandemia de la segunda década del siglo XXI, ante las prohibiciones y regulaciones sanitarias, que fueron vividas por algunos sectores como limitaciones estatales a la libertad de movimiento y de acción individuales, con consecuencias especiales para la posibilidad de trabajar.

En otra escala, hay investigaciones que ponen de relieve que para docentes y directivos de escuela “el Estado” queda muy lejos, se hace presente solo en la figura de los supervisores, y algunos directores dicen “Aquí el Estado soy yo”, con sentido de queja y empoderamiento (Lobasso, 2020).

### **3. LA REVOLUCIÓN CULTURAL DE 1968 Y LA RELACIÓN ESCUELA-ESTADO. EL ANTAGONISMO REPRODUCTIVISTA**

El mayo y junio francés levantó nuevamente las barricadas en las ciudades de Francia después de décadas. Fue una verdadera revolución cultural de profundas consecuencias en el desarrollo de la teoría y la actividad social de la segunda

mitad del siglo XX, se pronunció anticapitalista, solidaria con las luchas de los movimientos de liberación nacional, puso su mirada en las relaciones jerárquicas de poder y en los contenidos de estudio de todos los niveles. Las mujeres adoptaron masivamente la moda de usar pantalones y jugaron un papel destacado, por su peso en la matrícula universitaria (Hobsbawm, 1997).

Las consignas y graffitis de esos días (Cohn-Bendit, Sartre y Marcuse, 1982) dan cuenta del espíritu rebelde e insurgente que se había instalado:

Sobre el Estado decían:

El poder tenía a las Universidades.

Los estudiantes las tomaron.

El poder tenía a las fábricas.

Los obreros las tomaron.

El poder tenía a la ORTF<sup>3</sup>

Los periodistas la tomaron.

El poder tiene el poder.

¡A tomarlo!

Sobre la educación decían:

Gracias a los exámenes y a los profesores el arribismo comienza a los seis años.

Examen = servilismo, promoción social, sociedad jerárquica.

En los exámenes, responda con preguntas.

Olvídense de todo lo que han aprendido, comiencen a soñar.

En las Facultades: 6% de hijos de obreros. En los reformatorios: 90%.

La insolencia es la nueva arma revolucionaria.

Profesores, ustedes nos hacen envejecer.

El movimiento expresaba su resistencia a la educación escolar obligatoria por considerarla reproductora del orden establecido. Y dio lugar a la llamada corriente “reproductivista” en sus distintas variantes, representada por autores franceses de obras publicadas durante esos años –Bourdieu y Passeron (1977), Baudelot y Establet (1971), Althusser (1971)–, quienes trabajaron en subrayar el papel de la educación en la reproducción cultural, social e ideológica del sistema.

Nacidas en el contexto europeo y universitario, y alejadas de la práctica educativa, estas posiciones derivaron en un pesimismo pedagógico imposibilitador de las transformaciones. Decir que la escuela era burguesa y que cualquier cambio debía venir de afuera del sistema no contribuía en nada a valorar la tarea docente y a mejorar la escuela.

Pero en esos años, en nuestra América Latina, emergió en un extremo el pensamiento esperanzador y posibilista de Freire –“esperanza no es espera”, decía– y,

3 Oficina de Radiodifusión y Televisión Francesa.



en otro extremo, Illich, quien desde críticas portadoras de partes de verdad postulaba la desescolarización de la sociedad y la desinstitucionalización de la escuela.

#### 4. IVAN ILLICH: INTERSECCIONES ENTRE ANARQUISMO Y REPRODUCTIVISMO

Illich (1926-2002), intelectual de origen austríaco, fundó en 1966, en Cuernavaca, México, el Centro Intercultural de Documentación (Cidoc). Sus *Obras Completas* fueron publicadas por el Fondo de Cultura Económica en dos volúmenes (2006 y 2008) y suman más de 1.300 páginas. Su pensamiento reúne orígenes religiosos y anarquistas, y propuestas antiindustrialistas y anticonsumistas.

En sus textos *La sociedad desescolarizada* (1971) y *Alternativas* (1974), Illich comienza por criticar la identificación de educación con escolaridad obligatoria; critica que al alumno se lo escolarice, que a su imaginación se la escolarice, y que no solo la educación sino la propia realidad social se hayan escolarizado. Advierte que la mayoría de las personas adquieren la mayor parte de su conocimiento fuera de la escuela, con lo que tiende a reconocer el valor de la educación no formal e informal y, por comparación, las opone a la escolar. La desescolarización que propone alienta metodologías e instituciones que susciten un desarrollo humano más libre. Sin orden de inventario, nos invita a recordar otras formas educativas anteriores a la escuela, como la del aprendiz en el taller del gremio medieval, o el proceso evangelizador del período colonial. Con algunas de estas ideas, formuladas en un contexto de auge de las pedagogías críticas en la segunda mitad del siglo XX, la coincidencia es obligada.

En otras de sus formulaciones, su ataque tuvo por blancos a la escuela y a la obligatoriedad: “[...] la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la iglesia [...]. La escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado”. Sus argumentos aseguran que “[...] la educación pública se beneficiaría con la desescolarización de la sociedad” (Illich, 2006, p. 192). Culmina proponiendo como alternativa una educación desinstitucionalizada y una sociedad desescolarizada, en la que existan redes compuestas por quienes deseen aprender algo y listados de docentes que puedan enseñar algo, a elegir por los aprendices, sin currículo oficial, ni gradación, ni ciclos escolares, ni edificios, ni rituales, ni burocracias. Se apoya en la Enmienda Primera de la Constitución de los Estados Unidos que dice: “El Estado no dictará ley alguna respecto del establecimiento de la educación” (Illich, 2006, p. 200).

En su recorrido argumental denomina a la escuela como “institución anticuada”, como “manía obsesiva”. Leídos en la década de los setenta, estos discursos tenían un atractivo lenguaje rebelde, insurgente, y cierta justificación ante las críticas a la escuela como poder del Estado, a su papel en la reproducción económica, social, cultural e ideológica, y a su rigidez formal. A la luz de los avances de las derechas de fines del siglo XX y comienzos del XXI, esos discursos empalman con las propuestas anarcocapitalistas, excluyentes de los derechos de más de la mitad de la población mundial.

Illich opina que es necesario enfrentar el “mito liberal” que ve a las escuelas como panacea de la integración social, y entender, en cambio, que actúan como monopolizadoras de la educación. Por eso, propone con fuerza y diversos argumentos privar de apoyo oficial y presupuestario a la escuela; no continuar financiando a la educación desde el Estado. Para el campo nacional popular, resulta una sorpresa, a más de medio siglo de haber sido escritas, el hallazgo de palabras como estas en sus textos:

Un sistema lógico de recortar el presupuesto y, sería de esperar, de aumentar sus beneficios consistiría en un sistema de becas escolares como el propuesto por Milton Friedman y otros. Los fondos se canalizarían al beneficiario, permitiéndole comprar su parte de la escolaridad que elija (Illich, 2006, p. 195).

También adhiere a propuestas de

poner unos “bonos” o “títulos” educacionales o donaciones para pagarse el costo de los estudios, en manos de padres y estudiantes para que los gasten en las escuelas que elijan (Illich, 2006, p. 205).

Y expresa otros pensamientos como estos:

La desescolarización que no podemos detener podría significar el advenimiento de un “mundo feliz” dominado por algunos bienintencionados administradores de instrucción programada (Illich, 2006, p. 286).

Encontramos también, anticipada, una idea que conocimos en los últimos años, manifestada por una gobernadora argentina de la Provincia de Buenos Aires:

Debería ser obvio que incluso con escuelas de igual calidad un niño pobre rara vez se pondrá a la par de uno rico (Illich, 2006, p. 196).

Nasiff (1984) concluyó que Illich atacaba a la escuela, ya fuera capitalista o socialista, burguesa o proletaria, y proponía su eliminación, superación o coexistencia con estilos y programas no formales. Le atribuye “pedagogismo”, por concebir a la educación como causa y como solución de los males sociales.

## 5. EL ESTADO, SU ORIGEN Y SUS FUNCIONES

Los teóricos contractualistas del Estado describieron la sociedad anterior a la estatalidad en forma mítica, como sociedades de enfrentamiento de todos contra todos, sociedades en que “el hombre era el lobo del hombre”.

El mito narrado por Rousseau (1712-1778) es bellissimo e inigualable:



Refiriéndose a las clases sociales cuenta que quienes no tenían heredad “[...] se vieron obligados a recibir o arrebatar de manos de los ricos su subsistencia [...]” (Rousseau, 1923). Y que “Los ricos, por su parte, apenas conocieron el placer de dominar, rápidamente desdeñaron a los demás, no pensaron más que en subyugar y esclavizar a sus vecinos” (Rousseau, 1923).

[...] la igualdad deshecha fue seguida del más espantoso desorden; de este modo, las usurpaciones de los ricos, las depredaciones de los pobres, las pasiones desenfrenadas de todos, ahogando la piedad natural y la voz todavía débil de la justicia, hicieron a los hombres avaros, ambiciosos y malvados” (Rousseau, 1923).

Entonces, el rico comprendió que en esa guerra perpetua, en la que todos corrían el riesgo de su vida, él además corría el riesgo de sus bienes: era calamitosa. Y concibió “el proyecto más premeditado que haya nacido jamás en el espíritu humano” (Rousseau, 1923). Inventó el Estado:

“Unámonos –les dijo– para proteger a los débiles contra la opresión, contener a los ambiciosos y asegurar a cada uno la posesión de lo que le pertenece; hagamos reglamentos de justicia y de paz que todos estén obligados a observar, que no hagan excepción de nadie y que reparen en cierto modo los caprichos de la fortuna sometiendo igualmente al poderoso y al débil a deberes recíprocos. En una palabra: en lugar de volver nuestras fuerzas contra nosotros mismos, concentrémoslas en un poder supremo que nos gobierna con sabias leyes, que proteja y defienda a todos los miembros de la asociación, rechace a los enemigos comunes y nos mantenga en eterna concordia”. [...] Tal fue o debió de ser el origen de la sociedad y de las leyes, que dieron nuevas trabas al débil y nuevas fuerzas al rico, aniquilaron para siempre la libertad natural, fijaron para todo tiempo la ley de la propiedad y de la desigualdad, hicieron de una astuta usurpación un derecho irrevocable, y, para provecho de unos cuantos ambiciosos, sujetaron a todo el género humano al trabajo, a la servidumbre y a la miseria (Rousseau, 1923).

Como se ve, Rousseau, que promovió un Contrato Social, el Estado, no creyó que este instaurara el reino de la justicia y la igualdad, más bien creyó que establecía el dominio de unos sobre otros. Pero sí creía que el acuerdo y la ley –cierto equilibrio provisorio, diríamos hoy– son necesarios para la existencia de la sociedad.

Desde estos escritos, se sucedieron más de dos siglos de revoluciones en el mundo, que en distintos puntos de planeta tomaron el poder del Estado y cambiaron las clases sociales que ejercían el poder desde el Estado. Así sucedió, por ejemplo, en la Revolución Francesa, en la Revolución Rusa, en la Revolución China, en la Revolución Cubana. Las revoluciones destruyeron los aparatos represivos de las clases políticas que les precedieron –ejército, policía, burocracias–, pero mantuvieron, cambiando de mano, aquellos aparatos administrativos y de servicios que cumplían funciones legítimas.

Las miradas anarquistas, reproductivistas y desescolarizantes, al estudiar la relación Estado-sociedad, parecen ver solamente el carácter de clase del Estado.

En otros términos, cuál es la clase que ejerce el poder del Estado y sobre quiénes domina. Y esto mismo entendido en forma esquemática, sin llegar a analizar la constitución y las alianzas de los bloques de poder.

¿Por qué fue y es necesario mantener la existencia del Estado? Porque el Estado no es solo un órgano de dominación de clases. Es también un órgano administrativo, organizativo, que, a efectos de esa dominación, se hace cargo de diversas funciones y servicios imprescindibles, que en algunos casos dirige y en otros regula u orienta: la unidad nacional, las relaciones internacionales, la economía, la salud, la educación, el transporte, la comunicación, entre otras funciones. Y existe una pugna permanente entre los bloques de las clases populares y las clases dominantes, por cada una de sus políticas, al interior del Estado y en las calles y territorios.

Hacia fines del siglo XX, diversos autores analizaban que los gobiernos de tipo socialista habían fracasado. En su variante socialdemócrata, fracasaba el Estado de Bienestar y, en su variante marxista, la experiencia comunista. En ambos casos, se había exacerbado el estatismo, el burocratismo, sea a través del Estado benefactor o a través de la absorción de todas las posibilidades de movimientos liberales, democráticos o autogestionarios en la acción del Estado. En ambos casos, las personas comunes no tenían necesidad de movilizarse para resolver una cantidad de problemas que el Estado resolvía. Si las teorías reclamaban una participación popular y democrática creciente, la experiencia histórica fue en sentido contrario.

## 6. LA MIRADA DEL ANARCOCAPITALISMO SOBRE LA RELACIÓN ESCUELA-ESTADO

Durante la pandemia por Covid-19, se ensayaron formas de escolaridad variadas y distintas a las habituales. De prolongarse, algunas de ellas podrían facilitar la inclusión; otras, converger con la anarcoeducación que persigue el anarcocapitalismo.

La pandemia puso trabas al modelo escolar de la modernidad: obligó a estudiar desde afuera de los muros de la escuela, en general en forma individual, sin copresencia de compañerxs coetánerxs, sin la autoridad que da a la escuela sustraerse de los controles familiares, y sin la rigidez de los horarios habituales. La escuela cerrada pasó a vincularse con las familias y los medios virtuales de comunicación, y ambos rasgos encontraron aristas positivas (Dussel, 2022). Pero lxs estudiantes no pudieron vincularse con el medio ambiente –el barrio, la plaza, las salidas didácticas– ni con lxs compañerxs. No hubo muros, pero tampoco fue posible una apertura enriquecida, aunque selectiva, a diversos agentes educativos.

Un rasgo nuevo fueron las formas de trabajo híbridas, presenciales y virtuales (Maggio, 2022). La virtualidad requería disponer de dispositivos digitales, y su falta pasó a ser un obstáculo nuevo para el estudio. En cuanto a la presencialidad, en los años superiores de la escuela secundaria y en el nivel superior las formas híbridas favorecieron la inclusión y parecen haber venido para quedarse.

El estado de opinión generado en les niñes, jóvenes y adultes, y en las familias, a favor de la apertura de las escuelas y de la salida de les estudiantes del espacio



doméstico hogareño, fue un llamado de atención sobre la actitud de la población hacia la institución escolar, que tiempo después tuvo incidencia electoral. Parece necesario reflexionar sobre el hecho de que, aun siendo la escuela una institución estatal, la actitud ante la escuela y el Estado no fueron las mismas: hubo un reclamo por el regreso a las instituciones escolares, al tiempo que protestas por la injerencia del Estado en las vidas particulares.

Una alternativa al sistema escolar que hizo su aparición antes de la pandemia, pero se incrementó durante esta, fue el *homescholling*, la enseñanza en el hogar a través de los padres. Esta modalidad fortalece el aislamiento de niños, adolescentes y jóvenes, con serias consecuencias sobre su sociabilidad y bienestar mental (Riveros, 2015).

El Proyecto de Ley de Bases enviado por Presidencia al Congreso Nacional dice que la asistencia a la escuela es obligatoria hasta los 9 años, y puede ser reemplazada por el *homeschooling* en años posteriores. Desde la política educativa, refuerza el Estado mínimo, permite reducir el presupuesto educativo y atenta contra la institucionalización de la enseñanza, puesto que, como se ha visto, la obligatoriedad es su característica principal. A partir de los 9 años, tampoco habría planes oficiales ni financiamiento estatal (Filmus, 2024). Quizás esto puede ser bien recibido por minorías religiosas que buscan apartarse (Riveros, 2015) y, en algunos casos, por familias de alto poder adquisitivo, pero nunca como política de estado para las mayorías. En la misma dirección minoritaria, se encuentra el ofrecimiento de financiar el voucher para escuelas privadas.

El anarcocapitalismo es una forma de anarquismo contemporáneo distinto del anarquismo de liberación de los siglos XIX y XX. Promueve una sociedad organizada sin Estado. El anarcocapitalismo, al que adhiere el actual presidente de la República, es una concepción filosófica-política-económica originada en la Escuela de Austria que postula la total abolición del Estado y la defensa de los privilegios del individuo, la propiedad privada y el libre mercado. En este modelo, los servicios y funciones del Estado pasarían a ser prestados por empresas privadas que competirían en el mercado, obteniendo cuantiosos beneficios: la justicia, las cárceles y la seguridad, en general; las escuelas y la educación, los hospitales y la salud pueden verse como mercancías y fuentes productoras de ganancias, al igual que las actividades comunales y municipales. Las funciones de un Estado que se desmembra pasan a ser un fabuloso botín público para la apropiación privada. En educación, específicamente, el libertalismo sostiene que la única razón de la educación pública es el adoctrinamiento. Este argumento pone nuevamente en debate si la educación es siempre política o puede ser apolítica.

Decíamos que el sistema educativo nace en los tiempos modernos, junto a la constitución de los Estados. Por eso, conceptos como Patria, libertad, soberanía, ciudadanía, democracia, derechos humanos son parte de los contenidos escolares, y suelen estar prescriptos en las Constituciones y leyes que regulan la enseñanza estatal. Es lógico que así sea, porque la educación, en todos los casos, es parte de la conformación de las naciones, y debe tender a fortalecerlas. Lo contrario sería renunciar a formar el sentido nacional, negar el aporte de la educación a la misma



existencia de la Nación y de la Patria. ¿Es ese uno de los objetivos del actual gobierno anarcocapitalista?

La época moderna también aportó el pensamiento crítico, la confrontación de ideas, lo que permite construir sentidos de Patria y democracia plurales, reconocer mayorías y minorías, y construir pensamiento propio.

Lo expresado entiende lo político en un sentido amplio, no restringido a lo partidario, aunque cabe aclarar que ni lo político ni lo partidario pueden tener vedado su ingreso a una escuela democrática.

Todas estas posiciones son absolutamente ajenas al adoctrinamiento, aunque no a los principios sobre los que se basa una determinada sociedad.

## 7. REFLEXIONES EN CONTEXTO

Si no pensamos la vida social como una selva donde el hombre es el lobo del hombre, donde impera la ley del más fuerte, donde el más grande se come al chico, donde prevalece el individualismo, donde faltan lazos sociales y el odio y la crueldad están habilitados, sino como comunidades solidarias, con tiempos y espacios para las individualidades, la amistad y la ternura, necesitamos de los colectivos, de la organización, de las instituciones, del Estado y de la escuela. No se trata de destruir, sino de mejorar, cambiar, transformar.

En educación, la libertad no se potencia con el *laissez faire*, sino con el estudio concreto y detallado de los problemas –inclusión, retención, repitencia, desgranamiento, contenidos, aprendizajes, condiciones de trabajo docente, salarios, paritarias y otros–. Y se potencia en la búsqueda de alternativas viables –el inédito viable de Paulo Freire– que tiendan un hilo entre los cambios moleculares o microfísicos y los globales.

Cambios como la Unidad Pedagógica de primer y segundo años de la escuela primaria en Provincia de Buenos Aires (Resolución N° 81/2013) y la actual modificación del régimen académico del nivel medio que elimina la repitencia y hace un mayor seguimiento de las trayectorias educativas buscan implementar transformaciones en la gramática escolar y dar sentido a la escolaridad para lxs educandxs. Lejos del “*tutto e subito*” de 1968, se trata de apreciar cada paso, apreciar los esfuerzos que requiere y valorar su incidencia en el fortalecimiento de la escuela y el sistema.

Estos esfuerzos no se contraponen con las luchas más generales por cambios sustanciales; por el contrario, los alimentan, como se ha demostrado tantas veces, entre otras, en la extraordinaria, imponente marcha universitaria del 23 de abril de 2024.

Vivimos hoy cambios culturales moleculares o microfísicos en las representaciones y las prácticas, las aspiraciones y modos de vida de distintos sectores. Conviven quienes han colocado al consumo (suntuario, exuberante o innecesario) como meta de su vida con quienes invierten su tiempo en prácticas solidarias, ecológicas, feministas y culturales.



En estos tiempos difíciles e inciertos, estamos convocados a cuidar nuestras subjetividades, a inventar lo inédito para no errar, a invertir nuestras mejores energías en la lucha por la escuela común y obligatoria, a fortalecer el optimismo de la voluntad.

## REFERENCIAS

- Althusser, L. (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Anagrama.
- Ball, S. (2002). “Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”. En M. Narodowski, M. Nores, y M. Andrada, *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Granica.
- Bakunin, M. (2010). *Dios y el Estado*. Biblioteca Virtual Universal. Editorial del Cardo. [www.biblioteca.org.ar](http://www.biblioteca.org.ar)
- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Contrapunto.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Laia.
- Cohn-Bendit, D., Sartre, J. P., Marcuse, H. (1982). *La imaginación al poder*. Argonauta.
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, (51), 31-48. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.11333>
- Filmus, D. (1996). *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Troquel Educación.
- Filmus, D. (2024). “La anarcoeducación sería sin planes oficiales ni financiamiento de ningún tipo”. *Página/12*, 31 de marzo.
- Hobsbawm, E. (1997). *Historia del siglo XX*. Grijalbo Mondadori.
- Huergo, J. (2015). El anarquismo y sus experiencias educativas en Argentina. En J. Huergo, *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP [Libro digital, PDF]. <https://problemascomeduc.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/huergo-educacion-y-vida-parte-2.pdf>
- Illich, I. (2006). *Obras completas. Volumen I*. Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2008). *Obras completas Volumen II*. Fondo de Cultura Económica.
- Kropotkin, P. (1885). *Palabras de un rebelde*. Centro Editorial Presa.
- Lechner, N. (1994). La (problemática) invocación a la sociedad civil. *Revista Cuestiones de Estado*, 3(5), 131-144.
- Lobasso, F. (2020). “La posición docente de los/as Directores/as de escuela primaria del partido de La Matanza como agentes del Estado en la implementación del Régimen Académico del Nivel” [Tesis de Maestría]. Flacso.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde.



- Mészáros, I. (2012). *La crisis estructural necesita de una transformación estructural*. [Conferencia del 13 de junio de 2011 en la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Federal de Bahía, Brasil]. Ediciones CDAM-ECG.
- Nasiff, R. (1984). "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)". En R. Nasiff, J. C. Tedesco y G. Rama, *El sistema educativo en América Latina* (pp. 52-103). Kapelusz.
- Ouviña, H. (2012). Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. *Osera*, (6). [http://webiigg.socials.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF\\_06/Ouvi%C3%B1a.pdf](http://webiigg.socials.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Ouvi%C3%B1a.pdf)
- Pineau, P. (1994). "El concepto de 'educación popular': un rastreo histórico." [https://ifdc3-juj.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/12/Pinau\\_Pablo\\_Educacion\\_popular-1.pdf](https://ifdc3-juj.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/12/Pinau_Pablo_Educacion_popular-1.pdf)
- Puigrós, A. (1994). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Quijano, A. (2014). "Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica". En *Antología esencial. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 75-124). Clacso.
- Riveros, P. (2015). *Homeschool: principios liberales y neoliberales de la desescolarización* [Conferencia]. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-061/861>
- Rousseau, J. J. (1923). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Espasa Calpe. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discurso-sobre-el-origen-de-la-desigualdad-entre-los-hombres--o/html/ff008a4c-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_5.html#I\\_6\\_](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discurso-sobre-el-origen-de-la-desigualdad-entre-los-hombres--o/html/ff008a4c-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html#I_6_)
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). "La maquinaria escolar", en *Arqueología de la escuela* (pp. 13-54). De la Piqueta.
- Veiga, G. (2020). "Finalmente, fueron por el agua". *Página/12*, 18 de diciembre. [https://vaconfirma.com.ar/?articulos\\_seccion\\_13001/id\\_12590/finalmente-fueron-por-el-agua](https://vaconfirma.com.ar/?articulos_seccion_13001/id_12590/finalmente-fueron-por-el-agua)
- Wallerstein, I. (2001). "Incertidumbre y creatividad. Premisas y conclusiones". En *Conocer el mundo, saber el mundo: El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI* (pp. 5-8). Siglo Veintiuno.

Recepción: 24/06/2024

Aceptación: 12/07/2024