

Educación, Historia reciente y cuidado del otro: algunas reflexiones emergentes sobre problemáticas educativas contemporáneas. Rosario, Argentina, tras la crisis del 2001

José Tranier¹

El dolor es la única fuerza
que se crea de la nada,
sin gasto y sin trabajo.
Es suficiente no mirar,
no escuchar, no hacer nada.
(Levi, 2005: 544).

Resumen

La presente comunicación intentará socializar algunos avances de carácter provisorios en el marco de una investigación posdoctoral radicada en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de la República Argentina en el año 2010². Dicha investigación interrogó acerca de las posibilidades abiertas producidas en y por la crisis del 2001 en el interior de la comunidad educativa, especialmente, alrededor de las relaciones institucionales y pedagógicas. Nos interesó conocer primordialmente la forma en que las escuelas experimentaron y simbolizaron la crisis de 2001 y la manera en que esas impresiones y las prácticas produjeron un umbral de reflexividad acerca de los usos y hábitos educativos vigentes en la coyuntura educativa contemporánea. De esta manera, el objetivo general de esta investigación consistió en contribuir

Summary

This communication aims at sharing some preliminary insights stemming from postdoctoral research initiated in 2010 at the National Council of Scientific and Technological Research (CONICET) in Argentina. We tried to ask about the possibilities created *in* and *due to* the 2001 crisis in the context of the educational community and in reference to institutional and pedagogical relations. We were primarily interested in learning about how schools experienced and symbolized that crisis, and how those practices contributed to reflect on the contemporary educational situations. Consequently, the overall aim of this research was oriented to ask about the social transformations and the modes of subjectivation that the crisis promoted or enhanced in the educational practices in primary schools in the city of Rosario, under particular historical circumstances.

al conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dieron en el marco de la fuerte crisis institucional vivenciada a fines del siglo XX y principios del XXI en nuestro país, investigando sobre el proceso de transformación social y los modos de subjetivación que se favorecen o potencian a partir de las prácticas educativas en la escuela primaria en la ciudad de Rosario, bajo aquella coyuntura histórica.

Palabras Claves: Educación - Cuidado del Otro – Crisis – Argentina - Problemáticas Contemporáneas.

Key Words: Education - Care for others - Crisis – Argentina - Contemporary problems.

Fecha de recepción: 16/05/14
Primera Evaluación: 23/06/14
Segunda Evaluación: 12/07/14
Fecha de aceptación: 12/07/14

Breves consideraciones metodológicas

Tal como hemos mencionado con anterioridad, el presente trabajo forma parte de una investigación radicada en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de la República Argentina, cuyos principales objetivos propuestos tenían que ver con reconstruir los efectos, en la institución escolar, de las cambiantes coyunturas políticas, económicas, sociales e institucionales que tuvieron lugar en la primer década del Siglo XXI en la ciudad de Rosario, República Argentina.

La metodología propuesta en esa investigación ha sido fundamentalmente de corte cualitativo, centrándonos en el relevamiento y análisis de las actas escolares; las entrevistas a los actores vivenciales; y las fuentes periodísticas (los dos diarios más importantes de la ciudad de Rosario: *La Capital*; y *El Ciudadano*, con documentos y material fílmico producido por las ONGS y por el gremio Docente de la Provincia de Santa Fe, sede Rosario (AMSAFE). Resumiendo lo concerniente a los aspectos metodológicos más relevantes, trabajamos fundamentalmente a partir de la recolección, entrecruzamiento y análisis de la información obtenida a través de:

- Actas escolares.
- Entrevistas.
- Fuentes periodísticas.

De esta manera, con los instrumentos señalados, contamos con un triple registro

de análisis: con las actas, abordaríamos la mirada interna institucional; con los medios de comunicación contaríamos con la mirada social en relación al proceso y seguimiento de la crisis; y por último, a través de las entrevistas, como dispositivos de investigación que permiten la obtención de datos relevantes acerca de los actores vivenciales. Es por eso que el análisis crítico del discurso se constituyó como una herramienta teórica imprescindible al momento de significar, indagar e interpretar aquello enunciado institucionalmente en forma natural y “espontánea”, para luego enmarcarlo dentro de los propósitos planteados. Esta metodología consistió en trabajar con un conocimiento tendiente a contemplar la mirada del sujeto que conoce como aquella del sujeto que éste pretende conocer, teniendo en cuenta que para aproximarse a la realidad que experimentan y viven como <propia>; su saber y su sentir, constituirán el punto inicial de partida. Así, las técnicas que hemos necesitado para llevar a cabo el presente trabajo estuvieron centradas en la observación, la observación participante y relatos de vida como formas diferentes de acceder al estudio de las variables, en este caso, no reductibles a la concepción positivista de las mismas (escindibles y operativizables). En ese contexto, es como aquí entonces presentamos el siguiente ensayo como modo de reflexión acerca de los cambios suscitados en los albores del siglo XXI en el campo educativo. Y para tal fin, nos hemos basado en un vasto material empírico

proveniente a su vez de un universo de escuelas en donde desempeñamos nuestra investigación para CONICET.

Por todo lo anteriormente expuesto, creemos que el presente ensayo remite a un diseño hermenéutico-crítico, puesto que a través del análisis crítico del accionar docente en relación con los discursos, con sus ideas y modos de intervención, trabajamos desde la indagación de sentidos e ideologías instaladas en el mismo, pero no concebidas como entidades subjetivas o intersubjetivas, sino como resultantes de procesos de subjetivación inherentes al accionar de estructuras objetivas.

Hermenéutico, entonces, porque se propuso interpretar sentidos y reconstruir el sistema de significaciones subyacentes a la práctica docente; crítico, porque intenta trascender el plano de lo visto y oído, de lo inmediato, para interiorizarse en profundidad, y de este modo, llegar al trasfondo de donde se acuñan los sentidos, y que para nosotros es el de las condiciones sociales, educativas, culturales, económicas y políticas de nuestro entorno.

Educación, crisis y estallido social

A partir de los casi más de 10 años transcurridos de la gran crisis del 2001, hay una suerte de consenso generalizado proveniente de diversas investigaciones sociales que expresan que fuera del plano estrictamente económico, dicha crisis necesita aún ser asumida como parte de una revisión crítica de los valores colectivos y significaciones institucionales que dieron cuenta de

la acción de muchas organizaciones por intentar preservar lo poco o mucho que quedaba de su propia identidad. Esto último, en un contexto cúlmine de negación y de rechazo hacia lo colectivo y lo identitario. Aquella situación de alto riesgo para la genealogía -o vida-institucional padecida en nuestro país, también impactó de lleno en la mayoría de las instituciones educativas vinculadas con nuestra comunidad.

De lo anterior se sigue que la educación escolarizada en aquella coyuntura efectivamente ha implicado una particular simbolización de ciertas cuestiones vinculadas con el *poder*, con la enseñanza, el aprendizaje y el reconocimiento del otro en la ardua tarea de transitar cotidianamente la vida institucional. De alguna manera, parafraseando a Robert Castel (2010), podríamos pensar que la sociología comienza su trabajo cuando se comprende que el mundo social es sumamente duro y que la historia de la humanidad está hecha más “de pruebas dolorosas que de porvenires floridos” (Castel, 2010:54). Es por eso que una mirada histórica es inevitable para cualquier análisis tendiente a comprender lo que ocurre aquí y ahora. Esto implicaría analizar si las diversas situaciones adversas padecidas en aquella coyuntura (en este trabajo aquí presentado, con especial énfasis en los primeros tres años posteriores a la crisis) sirvieron (o no) como puerta de entrada a la emergencia de otras prácticas educativas e institucionales, en el marco de la escuela en nuestra comunidad.

Pensamos que la fragmentación política y social tuvo también su re-traducción en el espacio educativo y relacional de nuestras instituciones. De alguna manera, podría sostenerse que la crisis institucional a nivel nacional, coincidió -o tuvo su correlato lógico- en la vida institucional, política y económica de todas ellas. De esta manera, entre pujas e internas políticas, la educación estatal fue objeto de severas crisis que llevaron a desestabilizar y poner en riesgo su “gubernamentalidad” e historia institucional. Si en términos institucionales tuviéramos que resumir aquello acontecido, podríamos sostener que fundamentalmente se trató de un deterioro en donde se vieron interrumpidos los procesos instituyentes, que son aquellos que garantizan la vida y la continuidad de toda institución. Una realidad <deteriorada>, de todas formas, aún podía seguir dando cuenta de una estructura capaz de permanecer y continuar a pesar de la crisis, pero pagando el costo de una fragilización institucional progresiva.

En Argentina (inmediatamente tras el estallido social del 2001) podríamos decir que casi *literalmente*, al menos por un año, el país quedó prácticamente “vaciado”, tanto de dinero, como de una extensa masa crítica de jóvenes y no tan jóvenes quienes, *acorrallados*, decidieron forzosamente intentar buscar un destino en otros países³. En este sentido es que hemos tratado de fundamentar, una y otra vez, que algunas corrientes educativas y discursos organizacionales posmodernos que antes caían rendidos

ante la seducción y acción del mercado y que promovían una subjetivación ahistórica del sujeto, enmudecieron ante la impostergable interpelación del sufrimiento del prójimo que se mostraba abatido y silenciado.

La crisis había arrasado con las esperanzas de gran parte de la sociedad al igual que una catástrofe natural lo hace con sus fuerzas equivalentes. La diferencia que podríamos establecer a partir de esta suerte de comparación físico-simbólica, es que los pueblos y las personas suelen compadecerse o conmovirse, generalmente, más ante un <desastre> natural, “imprevisto”, “fortuito”, que ante las consecuencias políticas lógicas que estallan en cada país debido a la puesta en práctica de las propias estrategias públicas y sociales a lo largo de un determinado paso del tiempo⁴.

En ese contexto, no desconocimos que muchas escuelas en Argentina fueron centros de asistencialismo y, en muchos casos, también se significaron como la única presencia del Estado ante los más desfavorecidos⁵. La discusión, en aquel contexto, no era *cómo aprender más*, sino qué hacer con toda una serie de niños desafiados socialmente, muertos de hambre, en situación precaria y de calle y violentados también por sus contextos familiares. De esta manera, y en aquella coyuntura, autores muy serios e interesantes que abordaban la necesidad de la colaboración y de re-pensar la gestión y la cultura escolar hablaban ciertamente, pero desde una determinada posición subjetiva y de clase

quizás desvinculada de las problemáticas inherentes a estos contextos específicos estallados.

En estos casos, no se trataba tanto de analizar si las escuelas operaban o no como culturas *balcanizadas* o *colaborativas*, categorías sumamente interesantes para abordar el terreno de la gestión escolar, sino si los educadores nos animábamos a tener el coraje de asumir otra interpelación diferente de la figura docente a la luz de lo que acontecía en la historia, vinculada directamente con el sufrimiento del prójimo en contextos de aprendizaje. En definitiva, quizás de lo que se trataba tenía que ver con una nueva búsqueda en la definición de la figura del maestro: o bien exclusivamente como un reproductor de una lógica dominante o como aquel quien podría sostener (se) en una verdad que lo constituía y que lo convocaba a ser una mujer y un hombre parte de su tiempo.

Sobre Maestros: del 1914 y del 2014

Si tuviéramos que realizar un paralelismo y señalar imaginariamente algunas diferencias entre aquello que, social e institucionalmente, se esperaba de la figura de un docente en el año 1914 y en la actualidad, podríamos en forma breve inferir lo siguiente: muchas de las premisas filosóficas, epistemológicas, culturales, sociales y políticas que daban sentido a la tarea de educar en aquel contexto de la Ley Nacional de Educación 1420 de nuestro país, Argentina, a la luz del actual 2014 funcionarían u operarían en forma

inversa. Esto es, que si las coordenadas para pensar acerca de la función docente de antaño tenían que ver con la búsqueda y consolidación necesaria de un tipo de sujeto ideal atravesado por significantes relativos a la búsqueda y construcción de una “argentinidad” (como articulador del espacio <*nacional*>, homogéneo; “uni-étnico”; mayormente “Católico”; receptor pasivo y reproductor activo de las políticas públicas que consagraban las relaciones del poder de turno; con claros y definidos roles asignados al género y a la sexualidad entre otras cuestiones), a partir de los últimos años de nuestra historia reciente, en cambio, la *identidad* escolar junto con los modos de *ser* docente se vieron necesariamente interpelados a la luz de nuevas problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales que pusieron en cuestionamiento toda una tradición histórica de generación de “aceptabilidad” del *ethos* pedagógico.

Si bien la complejidad de la vida institucional no puede ser capturada por un puñado de variables, sí en cambio podría sostenerse que aquello que está actualmente en juego tiene que ver con ciertas dinámicas organizadoras de los modos de “re-habitar” los relatos, las culturas y las instituciones educativas en las coyunturas histórico-políticas contemporáneas. En estos contextos, muchas organizaciones manifestaron en el marco de nuestra investigación que su propia identidad estaba amenazada o que “corría peligro”. Pero en realidad, aquello que se expresa como una modalidad de “erosionamiento” de

la identidad institucional, en muchos casos, tenía que ver con un proceso de ocultamiento y de malestar de la escuela ante el desconocimiento acerca de cómo actuar en tiempos de turbulencia política. Esto es, cuando al docente le toca intervenir no desde el espacio didáctico-pedagógico y performativo (terreno de la práctica que domina bastante bien o al menos que lo constituye como parte de un discurso que le es muy familiar desde prácticamente los orígenes del Magisterio en Argentina) sino desde la propia interpelación en el espacio social y político donde, históricamente, no ha sido éste precisamente el relato dominante ni la trayectoria académica intrínseca a su propia formación.

A partir de nuestro trabajo de campo en múltiples escuelas de la ciudad de Rosario, ésto pudimos percibirlo con mediana simplicidad cuando a través de la investigación observamos que a los docentes aún al día de hoy les cuesta hablar -o les genera una visible incomodidad- abordar ciertas temáticas contemporáneas antes naturalizadas. Estas temáticas identificadas tienen que ver con la puesta en un marco binario a partir de cuestiones que demandan, del maestro, ubicarse de lleno en el plano ideológico-político. Plano en el cual, como expresamos con anterioridad, no suele sentirse tan a gusto ni cómodo y, por ende, donde, generalmente, opta por posicionarse entre reducciones y antagonismos.

A fin de fundamentar esto último, aludiremos a parte de la información recopilada en el terreno escolar, a

través de las entrevistas y relatos que se constituyeron como una de las fuentes principales para el desarrollo de nuestra investigación. De esta manera, estamos en condiciones de compartir que en nuestro medio social y escolar, el Judaísmo -expresado muchas veces en Judeofobia- aún sigue sin resolverse del todo en las escuelas argentinas; aún sigue siendo motivo de incomodidad y suele revelar un absoluto pre-juicio, ignorancia y desconocimiento abordarla: (¿“tacaños o generosos”?; “hacen lo mismo que les hicieron” o “simplemente se defienden”; “pueblo de <Dios> o los que “mataron” a Jesús”. Sobre el golpe de Estado de 1976 que dejó más de 30.000 desaparecidos en la población civil aún se escucha fuertemente en las escuelas (“hubo dos bandos”; “no eran ningún <bebés de pechos>”; “fueron patriotas”; “fueron subversivos”). Acerca de las Madres de Plaza de Mayo, el relato las concibe como “luchadoras” o “malas madres que no cuidaron a sus hijos”; sobre las Islas Malvinas, los veteranos de guerra aparecen como “héroes o perdedores”; se dice “está bien que sean Inglesas si perdimos la guerra”; o “son nuestras a pesar de ello”). En referencia al día de la llegada de Colón a América, se caracteriza como “Genocida o Evangelizador”; y también podríamos incluir aquí parte de la representación que se reconstruye a partir de los relatos por parte de los docentes de escuela primaria sobre Marx: “no lo conozco pero me da miedo”; “un “comunista” que no quería que la gente tenga sus propias casas”).

A su vez pensamos que no sería difícil imaginar que, también, esta reducción al terreno de los antagonismos pudiera ser fácilmente reemplazable -o trasladarse- a diversas temáticas que incluyeran problemáticas según los distintos contextos internacionales, aludiendo, por ejemplo, al abordaje escolar sobre el Franquismo en España; Pinochet en Chile; Castro en Cuba; la inmigración Latina en los EEUU; los posicionamientos políticos de Chávez y Maduro en Venezuela, etc. Los ejemplos podrían ser infinitos y demandarían de los docentes una configuración distinta de las que han sido enseñados (o *entrenados*) a lo largo de su constitución histórica para *ser* docentes. Esta configuración, o condición, tiene que ver para nosotros más con una suerte de necesidad de coraje y de ética en la propia formación e intervención docente, que en la mera condición de “transmisibilidad” de los conocimientos. Aún al día de hoy, se está fuertemente poniendo en duda *si está bien o si está mal* que las escuelas puedan o no ser centros institucionales vinculados a la participación política⁶. Una vez más, los embates de la historia reciente nos ubican de plano en la interpelación menos cómoda para el docente, donde le toca elegir sobre un tipo de modelo “binario”, entre una respuesta positiva o negativa más que en la búsqueda de una fundamentación y posición académico-política consolidada. Más allá de las diversas argumentaciones, aquello que cobra relevancia en este trabajo tiene que ver con la necesidad de alejarse de aquellas posiciones subjetivas que sean

funcionales a una pasividad del sujeto. Creemos que puede ser interesante incluir aquí lo paradójico de que sea precisamente en las escuelas, es decir, los propios maestros, quienes, en muchas ocasiones, en el marco de nuestra investigación (en espacios “intersticiales”⁷) nos hayan manifestado un fuerte rechazo -insistimos: no estamos generalizando sino tomándolo como un analizador institucional- a las políticas de la asignación universal por hijo que asegurarían, potencialmente, la permanencia de los sectores menos favorecidos. (“Nos sacan la plata a nosotros que *trabajamos*, para dársela a las personas que no trabajan”).

Paulo Freire (1974) nos hablaba en su *Pedagogía del Oprimido* acerca de los peligros de la educación “Bancarizada” como modelo de educación que buscaba la subordinación del sujeto. En los contextos actuales, en el siglo XXI, quizás tengamos que estar alerta ante los peligros de la educación “Bandolizada”, es decir, esta suerte de “enclavamiento” de los sujetos que emiten y expresan opiniones muy diversas, ideologías varias, y que suelen ser reducidos a meros antagonismos de funcionamiento binario, mediados más por categorías del tipo de características personales ligadas a aquel quien hable, que académico-políticas, como verdaderos instrumentos de simbolización e intervención institucional. La educación no tendría que formar “bandos” de <*buenos o malos*>, sino vivenciar (y asegurar) a través de sus prácticas un clima social, plural, político, académico y cultural diverso y amplio que permita

recrear las condiciones para aprender a escuchar, hasta incluso aquello que no queremos -o no podemos- del prójimo; y también, aprender a asumir los costos de la adopción de una posición subjetiva acomodaticia del sujeto, cuando es a costas del sufrimiento del otro.

Ahora bien, más allá de esta suerte de reducciones o antagonismos, lo interesante para analizar en términos histórico-institucionales es cuán difícil puede llegar a ser la tramitación sobre hechos ocurridos en nuestra historia reciente si, inclusive al día de hoy, gran parte de la población escolar -y quizás civil también- evidencia dificultades o incluso no tiene aún resuelto un tema como el de la llegada de Colón a América, ocurrido hace más de cinco siglos. Cuando los docentes se ven obligados a revelar parte de su núcleo fuerte de creencias, prejuicios, pensamientos, ideologías (ya sean éstas constituyentes o des-constitutivas del sujeto) para intervenir en el espacio social e institucional, en muchos casos comienzan a sentirse “menos protegidos” y más desamparados en relación con el pasado, en donde sólo se le exigía que, simplemente, continuaran con la novela o relato fundacional de la institución.

En muchos casos, lo anterior tiene que ver con cierta angustia de no sentirse preparados acerca de cómo proceder y sobre qué es en realidad aquello que se espera, socialmente, de ellos. Suele expresarse bajo un síndrome de “pérdida de la identidad institucional” pero, en realidad, creemos que pueda ser vinculado -y vinculante- con problemáticas contemporáneas ligadas

fundamentalmente a cuestiones políticas e ideológicas como parte insoslayable del discurso y accionar educativo que interpela de frente en “nuestras narices”; los peligros de asumir pasivamente una posición subjetiva desvinculada del sufrimiento y de la responsabilidad del otro a lo largo de la historia.

“El” maestro de 1914 era (sobre todo) aquella *mujer* que denotaba una afiliación (de fidelidad) exclusiva hacia un modo y tipo de “saber”, hacia su familia y hacia el Estado en su re-traducción lógica en los espacios escolares. Dichos espacios, generalmente encarnados a través de la puesta en práctica de un conjunto de mecanismos disciplinarios, tendientes a configurar una trama institucional que permitiera disimular (y sobre todas las cosas, ocultar) tanto la pulsión política como la dimensión de la sexualidad de la figura *del Maestro* (mujer). En los albores del Siglo XXI, en oposición a lo anterior, temáticas relacionadas con la diversidad de género, diversidad de los núcleos familiares, la idea de sujeto a educar, la multiculturalidad, el compromiso ineludiblemente político como modo de interpelación de la educación, el ecumenismo como puerta de entrada a la convivencia, razas y etnias, decididamente necesitan pasar a formar parte de la agenda impostergable del nuevo ethos docente y ya no pueden (ni *demandan* de la historia) ser acalladas ni tampoco no ser tenidas en cuenta. Es en este contexto donde vislumbramos una inversión en la redistribución de la economía de aquellas categorías y de presupuestos.

Sin embargo, debido a ese espectro político de confusión reinante al cual hacíamos mención anteriormente, el maestro, interpelado a la luz de los nuevos acontecimientos, suele encontrar dificultad para movilizarse en este nuevo campo de reglas y hallar una posición “acomodaticia” en relación con estas nuevas coordenadas. Quizás si nos permitan aquí realizar una salvedad histórica, se pueda sostener que de alguna manera se recrearon algunas condiciones (sólo algunas en esta nueva coyuntura) en el interior de la dinámica de la sociedad y de la escuela, homólogas tal como en su momento sirvieron también para poner en discusión y definir qué y cuáles serían las coordenadas o los anclajes para pensar la categoría del “intelectual” a fines del siglo XIX. Pero aquí se trataba de debatir acerca del lugar del maestro en la sociedad: ¿Como aquel sujeto a quien sólo lo une una filiación técnica con el saber?; ¿Una única afiliación del maestro como “profeta”? es decir, ¿quién habla de una verdad en nombre de otro?; ¿Meramente como un “sabio”, de quien se espera que hable con la verdad pero quien no siempre habla ni tiene la obligación de hacerlo?; ¿O como aquel sujeto crítico de quien nos habla Foucault (2010), “parrhesiasta”, capaz de intervenir en la vida pública, política y social, a través de la educación y de una verdad que lo constituye y que no puede eludir?

Si fuera esta opción la filiación al conocimiento desde un único registro técnico, o como sabio o como profeta, no nos serviría de mucho. Pues el cuidado del otro puede estar presente

como quizás no, tal como relata Todorov (2009) que sucedía en la segunda guerra mundial con los jefes de las SS quienes, a la vez que podían “emocionarse” escuchando a Schumann -revelando así cierta capacidad del espíritu- también podían aplastar el cráneo de un niño por retrasarse éste en la fila. La diferencia constitutiva a la nueva necesidad de educar que se introduce en la coyuntura del siglo XXI, desde nuestro punto de vista, es la decisiva interpelación del docente en el campo de lo político, en donde se le exige que asuma un rol o posición subjetiva manifiesta, activa y clara, como modo de no-indiferencia hacia el cuidado del otro; esto es, la alteridad que permitió vernos (y reencontrarnos) a nosotros mismos, en el rostro del otro.

Consideraciones provisorias: La Educación como dos grandes relatos a lo largo de la historia reciente: como identificación o como des-identificación con el poder

La razón del fracaso de todos los esfuerzos anteriores, que se destinaban a instituir grandes cambios en la sociedad por medio de reformas educativas lúcidas, reconciliadas con la óptica del capital, consistía -y aún consiste- en el hecho de que las determinaciones fundamentales del capital son irreformables (...) En consecuencia, dentro de sus parámetros estructurales fundamentales, el capital debe permanecer siempre indiscutible...” (István Meszáros, 2008: 23).

La cita anterior, aunque extensa, nos parece sumamente importante para ir concluyendo esta suerte de primera instancia de socialización de ciertas

temáticas relevantes identificadas en nuestra investigación de historia reciente en el campo educativo contemporáneo, tomando como objeto de estudio la coyuntura inmediata posterior a la crisis del 2001 en las escuelas de Rosario, en la República Argentina. Consideramos que aquello que relata la cita, se trata de un tema de extrema importancia a nivel socio-político y educativo, dado que permite pensar una serie de interrogantes en relación con la función política asignada a la educación en Argentina, en los comienzos del siglo XXI.

Si bien en cierta manera podemos adherir al concepto sobre lo “irreformable” de las determinaciones fundamentales del capital y sus mecanismos de internalización de los imperativos estructurales que crean realidades o efectos políticos de “verdad”, nos parece vital señalar que en los inmediatos meses posteriores al “estallido” de la crisis del 2001 la escuela, en Argentina, a diferencia de lo que actualmente suelen mostrarnos los medios internacionales en relación con el manejo actual de la crisis en otras partes del mundo, intentó suspender la relación de subordinación absoluta con el mercado e intentar *ser* (ontológicamente) de otra manera. Lo anterior, a través de sus prácticas y modos de relacionamiento pedagógico en aquella especial coyuntura que significó llevar a cabo una suerte de *suspensión* crítica -aunque momentánea- de aquel juicio hasta ese momento, “indiscutible” sobre la permanencia y condición *inmutable* del *capital*.

Quizás también podríamos aludir a que la escuela en pleno tránsito de turbulencia buscó refugiarse en prácticas pedagógicas alternativas o previamente existentes pero antes negadas a la luz de su comparación o índice de “inutilidad” (como moneda de cambio en relación al capital dominante simbólico) para dar cuenta de los conocimientos socialmente válidos y legítimamente consagrados. Esto es, la re-significación (o reposicionamiento) ante ciertas prácticas docentes ahora (re)valorizadas al propio tiempo que se desprestigiaban las anteriores políticas neoliberales -y que antes habían proclamado su inutilidad en términos de los requerimientos del mundo económico.

De esta manera, aquellas experiencias educativas emergentes del espacio pedagógico y social operaron en aquel nuevo contexto como una suerte de *limitación* del alcance de los nocivos efectos antes considerados como “secundarios”, pero inherentes a la puesta en rigor de la lógica del mercado en contextos neoliberales. Para nosotros, aquella nueva interrogación social y política tuvo su lógico correlato también en los discursos educativos que atravesaron interpelando, en muchas ocasiones, el campo escolar -incluidos los docentes-, y abriendo un espacio educativo emergente diferente que permitiera pensar desde otro lugar ciertas actividades y disciplinas escolares.

Algunos indicios de estos cambios los percibimos en ciertos casos concretos: el maestro que con su propia paga -en bonos- compraba el desayuno de todos

los días para sus alumnos a fines de retenerlos en la escuela; la maestra que tras finalizar su turno organizaba talleres de huerta para que los padres desocupados aprendan a cultivar en la huerta escolar; el grupo de profesores de educación artística que destinaba los fines de semana a enseñar música a los escolares del barrio; el docente que costeó con su salario, y con la ayuda de los vecinos, la construcción de un telescopio para trabajar con sus alumnos fuera del horario de clase, animándoles a hallar nuevos horizontes y a su vez hacer dialogar y (re) ligar a la educación con sus condiciones históricas, sociológicas, culturales y políticas de posibilidad que cumplen un rol específico en nuestra sociedad.

Pero también ha sido a partir de los últimos años donde hemos visto un aumento considerable de hechos de violencia escolar, de segregación entre jóvenes, con problemáticas de género, y también de xenofobia que necesitan continuamente ser reactualizadas e historizadas para comprender los orígenes -y efectos- de la exclusión en los últimos años previos a la crisis; y que dan cuenta de la tensión existente en la tramitación entre esos dos tipos de construcción del mundo. Indagar acerca de los orígenes es indagar acerca de las formas de violencia. Creemos que, imperiosamente, estos factores necesitan ser contemplados ya que nos hablan del lugar asignado, históricamente, a la niñez, a la educación y a la juventud de nuestra Nación.

Y como desde hace años sabemos que la pedagogía no sucede sólo en las aulas, pensamos que ha sido precisamente a partir de la crisis del 2001 donde con más visibilidad se favoreció la configuración de un escenario social (y posteriormente político) donde comenzar a re-definir un nuevo reposicionamiento acerca del lugar asignado a la escuela, al valor del trabajo, del cuidado de lo público, de lo colectivo, de una conciencia identitaria enmarcada e inscripta en una conciencia Latinoamericana, junto con el valor de la cultura del trabajo, para edificar una nación más justa, más democrática y más inclusiva.

Esa búsqueda de aquel reposicionamiento acerca del *ser* docente, creemos que pueda ser aquí presentado, simplificado, a partir de una división comprendida a través de dos grandes relatos o divisiones simbólicas: la educación o bien como parte de un proceso de identificación con el poder; y la educación entendida como un proceso que aliente y promueva procesos de des-identificación con el mismo. Sólo a los efectos didácticos en la presentación de estos avances, quizás nos permitan sostener en forma provisoria que también la historia de los sujetos encargados de contribuir a la historia de la pedagogía y de la educación (o quizás también la historia de la condición humana) pueda ser simplificada bajo esta humilde -pero significativa- taxonomía. Aquellas corrientes, autores y sujetos que a lo largo de la historia intentaron con su discurso asumir e introducir una diferencia crítica en la construcción y

modos de subjetivación escolares; esto es, a través de la búsqueda de una construcción de una posición subjetiva afiliando al prójimo en un proyecto de emancipación política, social y espiritual del mismo; o aquellas corrientes o posiciones subjetivas y teóricas que lo ubicaban menos como sujeto parte de una comunicación que como objeto de información con derecho a tecnificar, entrenar, disciplinar, expropiar, extraer, cosificar o alienar.

Las escuelas contemporáneas -al igual que la sociedad- aún tienen un largo camino para resocializarse como “emplazamientos” institucionales plurales, multiculturales, pluriétnicos y

ecuménicos donde afirmar la vida en todos sus sentidos. La inclusión de la diversidad necesariamente interrumpe instancias de dominación del prójimo. Y para que nunca más se reediten las condiciones que permitieron -y que en la actualidad puedan favorecer- el surgimiento de nuevas formas de *Lagers*, es la escuela como presencia del Estado y como manera de *estar* junto con otros donde se aprende a dejar de ser el “*Cain*” de nuestros hermanos como única metáfora disponible para sobrevivir en los avatares que vamos arrojando en la historia de nuestra sociedad. Y tal como se interroga Levi (2007): *¿Si ahora no, cuándo?*

Notas

¹ Doctor en Cs. de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. (UNR). Secretario Académico del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR (FHMUYAR-UNR); Docente del “Área de las Instituciones II” en la Carrera de Ciencias de la Educación de la misma Facultad; Coordinador del Centro de Investigaciones en Problemáticas Educativas Contemporáneas (CIPEC-FHUMYAR) e Investigador de dicha Universidad. La presente investigación ha sido realizada en el marco de una Beca Posdoctoral del CONICET entre los años 2010-2013

² “Intersticios Docentes, Política y Subjetividad: memorias de experiencias escolares en contextos de crisis. Nivel Primario, Rosario, 2000-2010”; dirigida por la Dra. Silvina Gvirtz y la Co-Dirección de la Dra. Esther Díaz de Kóbila.

³ El “corralito” expresó el dispositivo con el cual los bancos de todo el país restringieron las extracciones de dinero en efectivo por parte de sus clientes para, en forma posterior, directamente pasar a confiscarlos hasta tanto y en cuanto, se accediera a un plan de devolución vía judicial, arreglos con el propio banco, o vía Bonos del Tesoro. En los meses previos a las disposiciones nacionales que otorgaban el derecho de extracción para personas enfermas o de edad muy avanzada, diversas personas murieron en el intento por recuperar sus ahorros.

⁴ Aquello que queremos señalar, tiene que ver con el carácter de “fatalidad incierta” y de angustia que provocan los efectos de las catástrofes naturales. Ahora bien, tampoco podemos desconocer que, muchos de esos efectos, también podrían verse “amenizados” si se tomaran ciertos recaudos los cuales, aunque insuficientes ante el poder destructivo de la naturaleza, sí en cambio permitiría amplificar el coeficiente de sobrevivientes. Para esta temática, confrontar: Hartman, Chester and Squires, Gregory (Editores). (2006). *There is No Such Thing as a Natural Disaster Race Class and Hurricane Katrina*, New York: Routledge Talyor & Francis Group.

⁵ Algunos autores que han abordado parte de estas temáticas. (Cf. Bibliografía final): Silvia Duschatzky y Alejandra Birgnin (2001); Tenti Fanfani (2007); Mario Palamidessi, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (2007); Silvina Gvirtz, Silvia Grimberg y Victoria Abregú (2007); Carlos Skliar, Jorge Larrosa (2009).

⁶ “Buenos Aires lanza línea telefónica contra política en las escuelas”. Disponible en: <http://noticias.latino.msn.com/latinoamerica/argentina/buenos-aires-lanza-l%C3%ADnea-telef%C3%B3nica-contra-pol%C3%ADtica-en-escuelas-2>

⁷ Por *intersticios docentes*, entendemos aquellos espacios simbólicos que oficiaron de refugio para restablecer los lazos y socializar los vínculos docentes en un contexto de desarticulación física y subjetiva, es decir, no sólo como instrumento, sino como oportunidad para que puedan hacerse audibles ciertas situaciones que afectan a las instituciones educativas en el presente; concibiéndolos, sobre todas las cosas, como “territorios” de significación que nos permiten dilucidar y trabajar a partir los efectos producidos en y por los mismos. En aquel sentido, no desconocemos que tendremos que profundizar el estudio en la génesis de existencia de dichos espacios los cuales, para nosotros, cobran vida fundamentalmente a partir de la crisis, entendida como interrupción de la regularidad pero que, en vez de detener, movilizó al pensamiento pedagógico. Del mismo modo intentar reconstruir en qué consistieron sus cambios y si los mismos son contextuales: es probable quizá que, al día de hoy según nuestros avances de investigación, los espacios intersticiales hayan cambiado en su morfología en dependencia directa de las condiciones sociopolíticas de nuestro país, lo cual nos estaría indicando que el campo educativo transita como el campo cultural en la Argentina, períodos de autonomía más o menos relativa y de poderosa heteronomía cuando es intervenido salvajemente. O por el contrario, que el espacio es intersticial con referencia al espacio institucional más regulado y

que el tiempo en ese espacio también es intersticial con respecto al tiempo institucional (que en este caso es tiempo de trabajo) también estrictamente regulado. Por qué no, entonces, pensar que ese proceso tempo-espacial sólo puede ser articulado por relaciones sociales por aquellos sujetos docentes que se encuentran, interactúan, intercambian algo, y por aquellos sujetos pedagógicos que también pueden participar de esas interacciones. Agradezco al Dr. Diego Roldán por sus aportes y sugerencias en relación al abordaje de los intersticios docentes.

Bibliografía

- ADORNO, T. (1999). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- AGAMBEN, G. (2010). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ASCOLANI, A. (comp.); (1999). *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario: Ediciones del Arca, 1999.
- BADIOU, A. (1990). *¿Se puede pensar la política?* Buenos Aires: Ediciones nueva visión.
- BADIOU, A. (1995). *Manifiesto por la filosofía*, ediciones nueva visión, Buenos Aires, 1995.
- BENJAMIN, W. (2007). *Conceptos de Filosofía de la Historia*, La Plata: Terramar.
- BLEICHMAR, S. (2002). *Dolor País*. Buenos Aires: El Zorzal.
- BORDELOIS, I. (2003). *La palabra amenazada*. Bs. As.: el Zorzal.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTEL, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: FCE.
- CULLEN, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- DIAZ DE KÓBILA, E. (2003). *El Sujeto y la Verdad*. Rosario: Laborde.
- DIAZ, DE KÓBILA, E. y CAPELETTI, A. (2008). *Doce lecciones de Epistemología*. Rosario: Laborde.
- DUSCHATZKY, S. y BIRGNIN, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Flacso.
- FOLLARI, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- FOUCAULT, M. (2010). *El coraje de la Verdad*. siglo XXI editores, Bs.As.
- FREIRE, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra nueva.
- GADAMER, H. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- GVIRTZ, S. (2004). *Mejorar la Escuela. Acerca de la Gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- GVIRTZ, S.; GRIMBERG, S. y ABREGÚ, V. (2007). *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Londres: Morata.
- HARTMAN, C. y SQUIRES, G. (Eds). (2006). *There is No Such Thing as a Natural Disaster. Race, Class and Hurricane Katrina*, New York: Routledge Talyor & Francis Group.
- KRACAUER, S. (1995). *The Mass Ornament: Weimar Essays*. Harvard University Press: Cambridge.
- LEVI, P. (2005). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: El Aleph Ediciones.
- LEVI, P. (2007). *¿Si ahora no, cuando?* Buenos Aires: El Aleph.
- LEVINAS, E. (1993). *Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia: Pre-Textos.
- MÉSZÁROS, I. (2008). *La educación más allá del capital*, Buenos Aires: Clacso.
- OSSANNA, E. (COORD.). *La educación en las provincias 1945-1983*, colección Historia de la Educación Argentina dirigida por Adriana Puiggrós, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1997.

- PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C. y GALARZA, D. (2007). *Educación, Conocimiento y Política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- PERCIA, M. (2002). *Una subjetividad que se inventa. Dialogo, demora, recepción*, Buenos Aires: El lugar editores.
- PINEAU, P. y OTROS (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Editorial Colihue.
- RICOEUR, P. (2009). *Educación y Política. De la historia personal a la comunión de libertades*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- ROMERO, J. y ROMERO, P. (2004). *Los reformadores sin espíritu ¿Quiénes hicieron la reforma educativa argentina en los 90?* Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X. (2004). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homosapiens.
- SKLIAR, C. y LARROSA, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación* Buenos Aires: Homo Sapiens/Flacso.
- TEDESCO, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Catálogos, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2007). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- TODOROV, Z. (2007). *Frente al límite*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ZABALZA, Mario (1988). "Evaluación de necesidades y Análisis de la situación", en: *Diseño y desarrollo curricular*, Morata, Madrid, pp.62-82.
- ZIZEK, S. (1994). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE.