

Problemáticas disruptivas a través del tiempo: Breve genealogía “Ad libitum” sobre márgenes que manifestó la escuela. (Argentina, 1970-2010)

José TRANIER*



Detalle “Instrucciones para subir la escalera”, técnica mixta. Ana Kljajo

Resumen:

El presente trabajo intentará dar cuenta de un recorrido específicamente orientado a identificar cómo la escuela, institución histórica de certidumbre, necesitó repensarse a sí misma a partir de los nuevos embates provenientes de diversas esferas de la coyuntura a lo largo del tiempo. En este sentido, hemos considerado el universo de representaciones –y de transformaciones– sociales, políticas y educativas las cuales, efectivamente, irrumpieron abruptamente en el campo de lo escolar en diferentes periodizaciones de nuestra historia reciente. De esta manera nos interesará fundamentalmente tratar de indagar en torno a cómo se configuraron aquel conjunto de problemáticas inéditas “límites” que significaron, para la escuela, violentar sus propios márgenes de manifestación social, privada y de política pública. Lo anterior, con el fin de no solo permitirnos trazar “un antes y un después” en lo relativo a las formas de habitar la vida escolar, sino, a su vez, intentar (re) conocer los circuitos implícitos y explícitos, formales e informales de sus modos de manifestación o re-traducción en nuevos umbrales de racionalidad y de reflexión institucional.

Palabras claves: problemáticas educativas; límites; nuevas fronteras; escuela; formación docente.

Disruptive issues through time: Brief “Ad libitum” genealogy on the margins manifested by schools (Argentina, 1970-2010)

Abstract

The aim of this paper is to address some educational issues regarding some school's transformations that have irrupted into the scholar field on this specially chosen conjuncture from our Recently History. In order to do this, we will be interested in asking which kind of educational problematics have effectively taken place at school and have also operated as a sort of “before and after” starting point for re thinking daily life at school and the teaching training as well.

Keywords: educational issues; borders; new boundaries; school; teaching training.

*Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Docente e Investigador en la misma Casa de Estudios. Argentina | jtranier@gmail.com

Introducción

¿Para qué escribir Historia si no se lo hace para ayudar a nuestros contemporáneos a confiar en el porvenir y a encarar mejor armados las dificultades que encuentran día a día? (...) Quienes vivieron hace ocho o diez siglos no eran ni más ni menos inquietos que nosotros. La Historia, tal cual se la escribe hoy, se esfuerza por descubrir, por penetrar lo que esos hombres y esas mujeres creían, sus sentimientos, el modo como se representaban el mundo, el espíritu de una sociedad para la cual lo invisible estaba tan presente, merecía tanto interés, poseía tanta potencia como lo visible. Y sobre todo, por ello se aparta de la nuestra. Discernir las diferencias, pero también las concordancias entre los que les infundía miedo y lo que nosotros tememos nos permite encarar con mayor lucidez los peligros de hoy (Duby, 1996: 9).

La idea de elaborar un trabajo destinado a poner en diálogo los principales Universos de representación de problemáticas escolares en diferentes periodizaciones (1970-2010 distribuidos en décadas), surge a partir de nuestros propios intereses académicos, políticos y educativos. Nos articula y habita la pregunta por la enseñanza y por el aprendizaje, al igual que por la búsqueda de comprensión y análisis histórico en torno a los modos de generación de condiciones sociales y políticas de posibilidad emergentes que han atravesado la institución escolar a lo largo del tiempo.

Este intento de conocer las formas de presentación de *violencia en los márgenes*, es decir, de situaciones del orden de lo inédito que, insistimos, han atravesado, interpelado, al colectivo docente y a la escuela específicamente; han tenido por un lado (aunque no siempre contemporáneamente) su re-traducción legal, su materialización, en diferentes corpus de Leyes a lo largo de la historia política educacional en nuestro país. Pero, por otro, no podríamos desconocer que, previamente a eso, impactaron en modos de vinculaciones institucionales, sociales, políticos y culturales. Esto es, en todo aquello que podría condensarse bajo las denominadas clásicas relaciones existentes entre Sociedad, Escuela y Estado. Con lo expuesto previamente quisiéramos expresar que si bien no estamos en condiciones de afirmar

que hayan podido (o no) ser totalmente incluidas en un dispositivo de racionalidad, si en cambio inferir, al menos, que aquel conjunto de transformaciones inéditas-disruptivas, no pudieron pasar *desapercibidas* y mucho menos *vivenciadas* por la comunidad escolar de alguna u otra manera.

Lo anterior nos conduce entonces necesariamente a plantear una suerte de diferencia entre aquello que involucra el "percibir"; la "vivencia"; y la propia capacidad de generación de mecanismos, de condiciones institucionales y políticas institucionales para favorecer la *simbolización* de lo acontecido. Esto último, con el fin de transformar y tramitar estos modos *experienciales* disruptivos que hicieron –y aún hacen posible– estallar la lógica serenamente conservadora (propia a un *ethos* específico de identidad cultural), basada –y legada– en las formas de juego y "demanda" del paso y usos del tiempo escolar.

En pocas palabras: acerca de cómo se percibieron, se experimentaron, se vivenciaron y "nombraron" en cada registro histórico, estas formas inéditas de advenimiento de problemáticas emergentes. Tras lo anterior, finalmente tratar de indagar qué formas de subjetivación se potenciaron y cuales otras quedaron "exiliadas" del orden de indagación crítica imposibilitando, entonces, avanzar hacia un pleno "status" racional de cuestionamiento político e institucional.

Sobre lo metodológico

Para la realización del presente escrito se tuvieron en cuenta aquellas herramientas metodológicas que nos permitieron amplificar, superponer y poner en tensión un conjunto de articulación *polifónica* relativa a las matrices narrativas provenientes de distintos actores institucionales. Estos actores, a su vez, han sido los que han ocupado un rol determinado en cada una las distintas periodizaciones históricas seleccionadas. De esta manera, hemos tratado de captar el valor de los relatos junto al propio entramado de significación política subyacente para intentar articularlo a un dispositivo de crítica. Lo anterior, con el fin de permitir identificar, deconstruir, señalar, inferir, socializar y compartir una mirada posible en relación con nuestro objeto de estudio. Mirada la cual, a pesar de ser siempre

subjetiva, tanto en sus niveles epistemológicos como hermenéuticos, buscarían dar cuenta de la propia complejidad del campo en relación a las problemáticas anteriormente aludidas.

De esta manera, para el siguiente trabajo, nos hemos basado fundamentalmente en la potencia de relatos, en la fuerza de las memorias escolares y por medio de la identificación de la trama de significaciones (re) construidas a través de entrevistas abiertas a docentes, estudiantes, padres y madres, personal directivo y supervisores del sistema educativo. Estos actores, entonces, son quienes han atravesado –y conforman– los diferentes espacios áulicos-institucionales en cada una de aquellas coyunturas.

De allí nuestra categoría propuesta como *Ad Libitum*, la cual, desde nuestro punto de vista, no desconoce necesariamente las lógicas de investigación tradicionales. Tampoco significa contar con libertad para hacer cualquier cosa; sino que pretende recuperar y continuar una línea de trabajo fuertemente analítica mediante la identificación, selección y fusión de voces narrativas y experienciales que muchas veces no contaron con la suficiente *audibilidad* institucional. Esto, con el fin de tratar de devolverles parte de su potencia e historicidad acerca de qué podrían decirnos hoy sobre lo escolar; en oposición a que sigan pasando desapercibidas para el campo de la investigación. Lo anterior, aún cuando no podamos respaldarlas del todo con las pruebas exigidas por la academia o por el paradigma cientificista, positivista. Es por eso entonces que la perspectiva del presente trabajo presenta un fuerte corte *descolonial e impertinente* en relación al desafío que presupone poner en tensión las matrices hegemónicas históricas para la investigación tradicional.

En este sentido, quizás no esté de más realzar una suerte de advertencia epistemológica: llevar a cabo una labor de este tipo, es decir, intentar indagar en torno a cuáles fueron los modos válidos de constitución, identificación, significación e interpretación de las problemáticas que nos ocupan con el fin de revelar o bien sus horizontes de resistencia crítica; o de reproducción de lógicas opresivas cuando remitan a estructuras fundamentalmente coloniales o eurocéntricas por el otro; no implicaría de ninguna manera *negarlas*.

En forma contraria, aquello que buscamos sobre todas las cosas es poner “en diálogo” y

hacer visibles las fuerzas y luchas históricas colectivas intervinientes en los procesos que correspondan pero con especial énfasis en aquellos umbrales que quedaron “por fuera” del mundo de la simbolización y que, en la actualidad, aún siguen luchando por su reconocimiento. Esto demandaría entonces un trabajo de revisión crítica de aquellas formas dominantes de constitución (epistemológica, política y pedagógica) con el fin de conocer los dominios que permitieron dar cuenta de los modos de funcionamiento de aquellos márgenes en cuestión y recuperar a su vez cuáles fueron los saberes exiliados o negados inferidos como núcleos marginales que impidieron, en diversos momentos de *nuestra* historia, ser articulados o simbolizados.

Proponemos entonces una Pedagogía situada y manifiesta; es decir, poniendo en diálogo nuestros propios saberes con los ejes centrales discutidos a través de los autores que convocantes del Manifiesto para la realización de la siguiente publicación. Es por esto entonces, que una pedagogía “situada”, implicaría la toma de una posición crítica y política en torno a los modos de enseñar y de aprender históricas como forma de animarse no sólo a observar el mundo docente sino a también comprenderlo para intentar ampliar sus propias fronteras de intervención.

De allí entonces una última advertencia en esta suerte de transitar *Ad Libitum*: si bien hemos tenido en cuenta entrevistas a profesionales de la educación dedicados a la Formación Docente en el Nivel Superior y en la Universidad, no podemos dejar entonces de omitir la escasas, sobre todo, en el Nivel Universitario, de recolección de fuentes informativas desde el punto de vista del maestro al menos, para la periodización que corresponde y cubre la década del 70 hasta la recuperación de la democracia, es decir, en el año 1983, en nuestro país. Esto último, debido a las renunciadas, expulsiones y desaparición forzada de aquel colectivo por parte del Terrorismo de Estado¹.

Por lo anteriormente expuesto, estas breves consideraciones metodológicas dan cuenta del intento de una lógica de trabajo del tipo hermenéutica, crítica, descolonial e “impertinente” la cual; como ya hemos señalado, buscaría recuperar el valor de la palabra, revelar los modos de constitución de saberes y de resignificar, comprender y devolver el sentido de

los relatos que aún perduran (y construyen) memorias e historias, para mejor pensarlas en el marco de no solo lo "pasado", sino fundamentalmente en relación con aquello que nos toque –y encuentre esperanzados– por vivir.

Itinerario de viaje: Violencia en los márgenes I: Década del Setenta e inicio de la Democracia

"A la hora del naufragio y de la oscuridad, alguien te rescatará, para seguir cantando..." (M.E. Walsh).

El mundo de reconfiguraciones políticas y sociales que tuvieron lugar durante la década del setenta en Argentina, retraducen núcleos ya latentes, es decir, pre existentes de violencia fundacionales los cuales cobrarán su máxima expresión en la dictadura cívico-militar que tuvo lugar el 26 de Marzo de 1976. En este contexto, la institución escolar, la escuela pública, se constituía hasta aquel preciso momento como el engranaje o la prueba tangible de aquello imaginado y soñado por Domingo Faustino Sarmiento: un ámbito de resocialización ciudadana capaz de subvertir y de desafiar los puntos de partida de los sujetos y de clasificación sociales por medio de la re-distribución equitativa del capital social y cultural.

En este sentido, la Escuela Pública, hasta al menos antes del Golpe, reflejaba de buena manera esa urdimbre de voces y tizas, de "biblias y calefones", parafraseando al Tango; es decir, un tributo al eclecticismo de formación de su propio fundador; vinculado a un dispositivo eficaz de captación de infancias. Siguiendo a Crespo (2007), Sarmiento:

Todo lo fue, desde minero hasta presidente, desde constitucionalista hasta empleado de comercio. Trabajador intelectual de pasmosa seriedad en tierras calientes, todo lo hizo. Y lo hizo aquí, en estas desoladas provincias donde lo común era no hacer nada, o en todo caso, con gran frecuencia, hacerlo mal. (...) Nada le era ajeno. Tanto, que se hace muy difícil abordar a Sarmiento: el conjunto es tan desmedido que a lo pronto, no hay por dónde tomarlo. ¿Por dónde comenzar a considerar los Andes, el Paraná, la desmesura de la Pampa, el exorbitante espectáculo de

la grandeza y dignidad de América? (...) De Sarmiento cabe decir –afirma Borges– una mitad de su obra son los muchos volúmenes de su pluma y la otra, esta patria que vivimos, esta pasión y este aire. (...) Hacía lo grande y lo pequeño. Fundaba una nación, escribía una crítica teatral o plantaba un árbol. Su último día activo, el 4 de Setiembre, lo pasó en febril excitación creadora, pues había logrado agua, ¡Agua!, del pozo que estaba construyendo en su quinta paraguaya. Una pequeñez, se pensará, pero qué símbolo, que mítica razón final. El agua no es ninguna frivolidad; es la madre de toda la vida (Crespo, 2007: 23).

En cierta manera el párrafo anterior (aunque extenso), contribuye a dar cuenta de las lógicas o génesis de creación instituyente que, tras la sanción en 1884 de la Ley 1420, caracterizarán (organizada y racionalmente) todo un conjunto de instituciones necesarias para darle forma; y las cuales, insistimos, fueron antes "imaginadas" por la "impronta" ecléctica de los presupuestos hechos carne en la vida de Sarmiento.

¿Por qué es necesario entonces detenernos en este principio fundacional? Porque la Dictadura Cívico-Militar retraducida en la interrupción de la institucionalidad, vendrá precisamente a romper –con su orden disciplinador y con su economía de Mercado– fuertemente la lógica ecléctica entendida hasta ese momento como garante de la promesa de diversidad y de ascenso social y cultural encerrada en el mundo escolar.

A partir de allí, como lo indican numerosos estudios e investigaciones dedicadas a esa especial coyuntura, (Kaufman, Doval, 1997; García, 2017) se instala un orden represor, antidemocrático, disciplinador y neoliberal en lo económico el cual, por supuesto, tuvo su impacto también en las relaciones escolares. Como hemos indicado en la fundamentación, el eje fuerte de nuestro trabajo no busca "repetir" lo previamente investigado sobre éste y otras temáticas referidas específicamente al análisis objetivo del sistema educativo en nuestro país (para tal fin confrontar la producción de Ascolani, 2009); pero sí señalar una suerte de antagonismos que, a la luz de aquella irrupción, emergieron con fuerza en la institución escolar y entre la población civil. Estos anta-

gonismos, distribuidos en “binomios”, son las primeras barreras disruptivas con los cuales se tendrá que enfrentar la escuela. Una escuela que, hasta aquel momento, tal como habíamos compartido, reflejaba y contenía diversas metáforas y variables que iban mucho más allá, de los mismos; es decir, que aún reflejaban o eran tributarios a la lógica de la escuela *Sarmientina*. La supresión –y migración– de lo “eclectico” relativo al campo de procedencia social dominante escolar comenzará así entonces un proceso de reclasificación con un doble efecto de fragmentación “irreconciliables”: en antagonismos económicos (de clase) y antagonismos “ideológicos” como puerta de entrada a uno de los horrores más grande de nuestra historia reciente.

Los mismos, podrían ser condensados (en términos generales) como una suerte de “guiones” urbano-cívicos e institucionales, retraductores –o de inferencia– de ciertas retóricas “reinantes” en aquella coyuntura y con las cuales trataremos de dar fundamento y sentido crítico a la reconstrucción ideológica de lo que allí acontecía:

- El “Sospechoso”/ Confiable
- El Comunista/Patriota.
- El Terrorista/Nacionalista
- El “Desaparecido” como “ficción”; como “mito”; o como potente realidad.
- El Obediente/Insurrecto.

- El Derecho y Humano/El Ilegal-Inhumano.
- El “rico” y el “pobre” (como división áulica e institucional).
- El o “lo” inmoral/moral.

De esta manera, la escuela comienza a ser parte de aquellos circuitos disruptivos, en donde el surgimiento de nuevos límites, lenta pero intransigentemente, comienzan a hacer “sombra” en la relación escolar. Así, podríamos aludir a situaciones de “incertidumbre” que emergen con fuerza en esta nueva escena social y política. Los ejemplos que sustentan aquello que intentamos expresar (producto del trabajo realizado con las fuentes documentales y con las entrevistas realizadas) podrían condensarse con la angustia inherente a procesos ausentes de simbolización necesarios para comprender colectivamente qué era lo que estaba sucediendo en términos políticos.

Es decir, la presencia de solo ciertos significantes “aislados”, no favorecerían simbolizar ni entender o permitir reconstruir una determinada situación al interior de la escuela. Esta alienación de lo simbólico se reemplazaba semióticamente a partir de aquello con lo “poco” que se contaba, o con lo que se podía “inferir”; lo anterior, más allá de los casos específicos de formación política o militante del colectivo docente. Una vez más recordamos que el punto de vista del trabajo es intentar



“Instrucciones para subir la escalera”, técnica mixta. Ana Kljaj

dar cuenta no desde los actores políticos protagonistas que hicieron resistencia sino desde aquel intersticio institucional olvidado o dejado en las "penumbras" en donde los docentes y la comunidad educativa, tuvieron que enfrentar como nuevas problemáticas emergentes sobre la coyuntura. Siguiendo a Biesta y Säfström (2011):

Ubicar a la educación en la tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es' también posee implicancias respecto de los recursos teóricos que pueden ejercerse en la educación. Nos preguntamos si las diferentes disciplinas académicas pueden de hecho capturar plenamente a la dimensión educativa de la educación y, por consiguiente, realizar un 'trabajo' educativo (Biesta y Säfström, 2011: 4).

Tarea nada de fácil del todo. Así entonces podríamos aludir desde reconstrucciones orales de estudiantes donde, si su maestra faltaba por alguna razón (como por Maternidad, o enfermedad), muchos de ellos, sin embargo, inferían teorías o "escuchaban" que la "habían sacado", "matado", "llevado a otra provincia"; o "desaparecido". En las conversaciones con los directores/as reconocen que era difícil, que "contaban con poca información"; y que una vez, desde el Ministerio de Educación, les solicitaron la confección de una lista de las maestras que ellos "suponían" o "creían" que, sus esposos, estaban en actividades "clandestinas". Por supuesto, al menos en este relato, el Director se negó rotundamente a llevar adelante lo anterior. A su vez, maestras que, tras las ausencias reiteradas de los niños, comenzaban a "sospechar" que "algo" diferente a lo "cotidiano" podría estar teniendo lugar en esa "familia" creando modos de producción de subjetividad angustiantes:

Cuando la subjetividad se reduce a 'lo que es', se convierte en identidad, entendida como identificación con un orden o estado de cosas ya existentes. Cuando la subjetividad se reduce a 'lo que no es', deviene una fantasía; un yo imaginado que permanece por siempre más allá de lo real (Biesta y Säfström, 2011: 4).

El desconcierto, las hipótesis, las sospechas, intentar "teorizar", inferir, imaginar

para, al menos, tratar de simbolizar "algo" en torno a ciertas situaciones, será una de las características más fuertes de esta violencia en los márgenes que le tocó vivenciar a la escuela en uno de los peores escenarios en la Historia Argentina.

Segunda Estación: Análisis de Problemáticas relevantes que impactaban o permitían "construir sentidos" sobre lo escolar en 1980-1990. Desde el "¿Dónde venimos?"; al HIV en la Escuela.

"Yo no quiero volverme tan loco".

(Charly García)

Con la recuperación de la institucionalidad los estándares y la calidad de la democracia, poco a poco, fueron saneando. Lo anterior, sin antes pagar los "costos" de una subjetividad mutilada y negada. En este sentido, algo que nos ha diferenciado de la realidad de otros países latinoamericanos, tiene que ver con el *Juicio a las Juntas Militares* llevado a cabo en el año 1985 bajo la Presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989). Antes de profundizar o adentrarnos en la búsqueda de significaciones escolares, quisiéramos brevemente hacer alusión a ciertas vivencias colectivas referidas a su muerte, que tuvo lugar un 31 de Marzo de 2009.

Si pensamos o retomamos concretamente esta situación desde el punto de vista institucional, la propia muerte del ex presidente Alfonsín ofició de puerta de entrada para generar procesos de vida institucionales que tuvieron que ver con la movilización de ciertos aspectos cristalizados, inamovibles y naturalizados que impedía en ocasiones alcanzar a vislumbrar la importancia genuina y simbólica que tuvo su accionar en la recuperación de la institucionalidad.

En primer término, el pesar de la gente², la sensación de angustia, mezclada con gratitud, o con culpa, nos habla de lo frecuente e inevitable que es que, a partir de aquel suceso, se reediten historias de vida o reflejemos, a su vez, nuestro propio espacio de singularidad psíquica a un plano colectivo. Es decir, muchos de nosotros, los que tenemos un poco más de cuarenta años y parte de otras genera-

ciones, anteriores y posteriores, hemos efectuado un trabajo de “memoria, de análisis, de sentimientos y de relaciones simbólicas entretejidas individualmente por esta muerte que proyectó luz a una realidad psíquica colectiva, *común y singular* que se encontraba estancada. Lo anterior, seguramente por el “recuerdo” de su mandato institucional no finalizado y entregando –no él mismo entregado– anticipadamente su gobierno a las fauces de un neoliberalismo disfrazado de “Revolución Productiva” el cual culminará con una de las mayores crisis de la Historia Reciente en nuestro País. (La crisis del 2001).

De esta manera, su muerte, unida eternamente al aniversario de Malvinas y al advenimiento de una nueva celebración de Pascuas para la cultura cristiana; también ofician de recordatorio de lo frágil de la democracia, expresada en aquel intento fallido para intentar fragmentar la institucionalidad en nuestro país; y que culminó con su aquella (inmortal) frase de “Felices Pascuas, la Casa está en orden y no hay sangre en la Argentina”.³

De lo anterior se sigue que muchos recordamos perfectamente dónde estábamos aquellos días, reeditando el bienestar sentido y transmitido por nuestros padres hacia nosotros, su sensación de alegría como metáfora de una carga libidinal política y de deseo de participación y de construcción de un país mejor del cual ellos nos hacían sentir verdaderamente que era algo que “habían obtenido”, “conquistado” y nos los enseñaban orgullosos a cada uno de nosotros apretándonos fuertemente de nuestras manos, o llevándonos arriba de sus hombros para, de esta manera, hacernos quizás sin saberlo, partícipes necesarios también en aquella trama simbólica, en aquella red de subjetivación institucional.

Es así entonces cómo, en esta suerte de tramas, trampas y formas de renacimiento de la política en nuestro país, la escuela no fue ajena a esta nueva forma de resocialización cultural, democrática y plural; o de tensión entre aquello que la educación *es* y lo *que no es*. Es decir, el poder fechar temporalmente con día, mes, año y hora el momento de recuperación de la institucionalidad no siempre coincide con los procesos contemporáneos de las prácticas democráticas. Están supeditados a procesos. Procesos a veces largos y agónicos pero siempre investidos de esperanza en la promesa de

libertad plena que debe tener toda idea de educar. De esta manera, compartimos los datos (como suerte de “guiones” culturales) empíricos recogidos en nuestro trabajo de campo en relación a aquellas “nuevas” problemáticas escolares identificadas que significaron trabajar como umbrales o violencia en los márgenes en la coyuntura que estamos trabajando:

- Hijos de desaparecidos (abuelos/as como sostén familiar; madre/padre asesinados).
- El embarazo adolescente; “Ser” madre soltera; “qué hacer” con la “identificación” del “afeminado” y/o la “machona”; junto con la separación matrimonial; la incomodidad ante las interrogaciones del orden sexual. (Todas estas lógicas, tributarias no sólo a las matrices coloniales eurocéntricas, sino, a su vez, retraductoras de la puesta en juego de los binomios Moral-inmoral; legítimo-ilegítimo; “normal-anormal” (incluidas las “discapacidades” dentro del aula); y del silenciamiento y del control de los cuerpos y de la sexualidad en la dictadura).
- De lo anterior a su vez se desprende la “dificultad” para el abordaje educativo –y por ende existente en lo social– de las formas de presentación e inclusión de la “adopción” como vínculo “fantasmático”; “conflictivo”; muchas veces ligado a producción de “verdades”; “mentiras”, ocultamientos o revelaciones para la escena educativa.
- Aparición de algo más que “el cigarrillo” (tabaco) como límite de provocación institucional o como significante ligado al ingreso de la “adultez” o de la adolescencia: estamos ante el surgimiento de un modo de consumo (drogas y mercado) pero asociado o vinculado con la “experimentación” de la libertad. (En oposición a los circuitos de pobreza y narcotráfico que caracterizará al consumo en la siguiente década).
- Muerte de un alumno por accidente o enfermedad “tradicional”. (aunque siempre difícil, era una suerte de límite diferente a las muertes que habrán de aparecer en el 90 y en el 2000.

Análisis de Problemáticas relevantes que permitían "construir sentidos" sobre lo escolar en 1990.

"Y si acaso no brillara el Sol y quedara yo atrapado allí". (L.A. Spinetta)

Como ya hemos intentado compartir a lo largo del presente trabajo, nuestro énfasis no recaerá tanto sobre la diversidad de producción académica referida a las diferentes periodizaciones seleccionadas como sí en cambio, a partir de las mismas, dialogar con los umbrales de aquellas problemáticas inéditas que significaron derruir ciertos límites escolares.

Los años "90", fueron la puerta de entrada a un mundo de reconfiguraciones las cuales, siguiendo a Grinberg (2006):

(...) lejos de haberse producido una desgubernamentalización de lo social, se han transformado los regímenes de prácticas y lógicas de gobierno, pero ello no debería confundirse con falta de gobierno; sino con la desgubernamentalización del Estado y la transferencia de muchas de sus funciones hacia la comunidad y la sociedad civil. (Grinberg, 2006: 68).

Continuando entonces con esta línea o crítica genealógica, la re transformación de los regímenes de producción de prácticas implicaban, en este contexto, necesariamente, "negar" al sujeto *deseante* y, por ende, negarle su condición de sujeto histórico. De esta manera, era imprescindible en todo caso "re-socializarlo" en nuevas formas de producción de subjetividad las cuales implicaban religar su producción (a) histórica con nuevos dispositivos de control y a través de nuevas relaciones de poder. Si adherimos a la idea de que las escuelas (sin lugar a dudas), representan "faros de esperanzas" a su vez que espacios de re-traducción de la lógica social, fue inevitable entonces que, en aquel contexto neoliberal, y parafraseando a Borges (1960), "*Los libros y la noche*", llegaran al aula.

Sin hacer hincapié en los procesos de reconfiguración política, estandarización educativa, o acerca de la mensurabilidad de las prácticas docentes como modos hegemónicos de construir políticas públicas en relación a la escuela, compartimos parte de aquel universo representativo de problemáticas recogidas

desde la oralidad de las fuentes más relevantes que conforman el guión que permite situar al pensamiento social y educativo de este período. Aquí entonces podemos señalar:

- Los primeros casos HIV en las escuelas (es decir, en niños y en niñas transmitidos por los padres como consecuencias tributarias al problema del uso de las drogas y/o ausencia de cuidados en la sexualidad de la década anterior)
- Ampliación de los márgenes de pobreza que profundizó una mayor visibilidad tanto en relación con la concentración de la riqueza y de desclasamiento social.
- Ampliación de los márgenes de consumo y re-distribución de "clase" del mercado de estupefacientes.
- Pérdidas de fuentes de trabajo; suspensiones y flexibilización laboral; que llevaron a la escuela a enfrentar situaciones inéditas respecto a la organización familiar. (Padres sin empleo; comedores escolares; copa de leche; etc).
- Precariedad institucional; laboral; y el significativo "competencias" y "competitividad" para legislar las políticas públicas educativas.
- Resurgimiento del dispositivo Evaluación como metáfora de estandarización ligada a las necesidades del mercado y de las políticas internacionales.
- Reconfiguración e incertidumbre respecto al Polimodal; incertidumbre respecto con la llegada de las nuevas tecnologías.
- Intento de consolidar la idea de la Educación Pública junto con la del maestro como un "objeto oneroso" para el estado en relación a la escuela de "gestión privada".

Análisis de Problemáticas relevantes que permitían "construir sentidos" sobre lo escolar en el Siglo XXI.

Pintarse la cara, color esperanza... (Diego Torres) (Suerte de "Himno" escolar reproducida una y mil veces en las escuelas tras la crisis del 2001).

El estallido de la crisis del 2001 en la República Argentina aún sigue siendo (desde nuestro

punto de vista) objeto de especial –y personal– interés de análisis para la investigación educativa. Aunque “pequemos” de “auto referenciales”, aún resuenan en nuestros oídos la “no validación” o al menos la puesta en “sospecha” epistemológica en relación a otorgarle el necesario status académico a este objeto de estudio en el campo universitario, allá por el 2002, es decir, a pocos meses de desatada la crisis en cuestión. Sin embargo, con el transcurrir de los años, lo aquí acontecido fue simbolizado por los países de la Región como el bastión de lucha y como el primer país que generó (no sin antes muertes, padecimientos y sufrimientos) la ruptura con el orden neoliberal de los años noventa.

A modo de no extendernos demasiado en cuestiones ya abordadas previamente en el marco de otras publicaciones, sí en cambio habremos de situarnos y de sintetizar dicha crisis como el resultado de la puesta en marcha de un continuum de políticas que potenciaron el riesgo país, la exclusión; éxodos de personas y fugas de capitales⁴, estallido social, muertes (físicas y simbólicas) y, junto con ellas, un duro camino del renacer social, político y cultural por delante. En ese contexto de incapacidad de generación inmediata de políticas de afiliación del Otro (sumado al ruido de las ollas, las sartenes, los corralitos, las cuasi-monedas, el club del trueque), quizás sea interesante, en esta suerte de “resumen” teórico rescatar la pregunta efectuada por una psicoanalista la cual significó, para nosotros, la puerta de entrada al análisis de esta especial coyuntura. Nos referimos a Silvia Bleichmar (2002) quien, en febrero de ese mismo año, es decir, en forma casi inmediata tras el estallido de la crisis del 2001, realizará este sencillo pero “demoledor” cuestionamiento:

¿Cómo se mide, en índices aceptables, la suba inexorable del “dolor país”? Si la sensación térmica es una ecuación entre temperatura, vientos, humedad y presión atmosférica, ¿por qué no emplear combinadamente las nuevas estadísticas de suicidio, accidente, infarto, muerte súbita, formas de violencia desgarrantes y desgarradas, venta de antidepresivos, incremento del alcoholismo, abandono de niños recién nacidos en basurales –metáfora magistral de la convicción que tienen los miserables irredentos de que su prole no tiene ni tendrá otro destino–, deserción escolar, éxodo hacia lugares insospechados...

para medir el sufrimiento a que somos condenados cotidianamente por la insolvencia no ya económica del país sino moral de sus clases dirigentes? (Bleichmar, 2002: 27).

Así, y para no extendernos en demasía con los “tiempos” estipulados para el presente escrito, señalamos como principales umbrales de este período (Recordando una vez más que el acento está puesto en los márgenes disruptivos y no en las formas “positivas” de reconversión que efectivamente también se retradujeron en prácticas de liberación y resistencia allí donde estaba alojada la opresión):

- Primeros casos de asesinatos y matanzas que tienen lugar en las escuelas Argentinas (Carmen de Patagones; el Caso de “Pan Triste”; y el suicidio de Juan, un estudiante de Nivel Medio del Sur quien se arroja un tiro en el corazón en medio del aula).
- Incremento de casos de niños/as; jóvenes abusado/a/s; Y madres (mujeres) que llegan golpeadas a la escuela. (Mayor visibilidad y mayor violencia de género).
- Avance “indetenible” del consumo de droga, sus circuitos y surgimiento incipiente de la categoría “Soldaditos”, es decir, niños/as; adolescentes en edad escolar que comienzan a “trabajar” en el circuito de distribución de las drogas.
- “Inversión” en la economía de la redistribución y de las formas o exigencias de autoridad clásica en la escuela. (padres/madres/estudiantes) cuestionando y ejerciendo violencia física hacia los maestros/as.
- Reconfiguraciones político-legislativas que repercuten en los modos de abordaje de fechas “clásicamente” “tensionantes” al interior de las matrices de la formación docente: 12 de Octubre; 24 de Marzo de 1976; Conmemoración de Genocidios; Sanción de Leyes que exigen la creación de Centros de Estudiantes; Sanción del Matrimonio Igualitario que repercute en el abordaje de la educación de las sexualidades; de la inclusión de la diversidad en relación a la política de los cuerpos y producción de nuevas infan-

cias, juventudes y subjetividades; Nuevas categorías ingresan a la escuela para pensar y tensionar los sectores obreros y populares en relación al espacio político, social y educativo: ("Piqueteros"; "Planes"; Asignaciones; Movimientos sociales; de género, étnicos, sindicales) que reclaman no solo un "lugar", es decir, un reconocimiento en la construcción de ciudadanía y de interpelación –interpretación– educativa; sino, a su vez, saber "qué piensa" o cómo articula la escuela en relación a "estos colectivos". De allí la tensión entre matrices de formación pedagógica históricas en este nuevo universo de re-configuraciones y nuevas demandas contemporáneas...

En resumidas cuentas, y siguiendo el Manifiesto que nos convoca:

La tensión entre 'lo que es' y 'lo que no es' surge de la confrontación entre 'lo que es' y 'lo que no es'. Concierno la forma en la cual 'lo que es' se ve interrumpido por un elemento que es radicalmente nuevo en lugar de una repetición de lo ya existente. Esta interrupción –que puede llamarse 'disenso'– es el lugar donde la subjetividad 'viene al mundo'. Es el lugar donde el habla no es ni repetición ni autoafirmación, sino que es única y únicamente nueva. Es, por lo tanto, el lugar donde aparece la libertad. (Biesta y Säfström y Säfström, 2010: 4).

Y para que el habla deje de ser repetición o autoafirmación de la "mismidad", es decir, de aquello de lo que venimos haciendo –y siendo– a lo largo de nuestra historia en Latinoamérica, es necesario revisar la génesis de las construcciones culturales junto con las matrices y posiciones discursivas que le dieron, históricamente, sentido tanto de acción como de in-acción; esto es, iluminar con una suerte de "linterna" de- o pos-colonial, aquellos territorios y subalternidades des-cartografiadas. Por lo tanto, y ya entonces anunciando el fin de este recorrido (o al menos un descanso hasta la próxima estación), coincidimos con lo expresado por Young (2006), al sostener que:

El deseo del historiador anti-colonial de hoy es recuperar una historia subalterna que re-

escribe el relato recibido tanto de los académicos colonizadores como el de la élite nativa gobernante, una historia de los excluidos, de los que no tienen voz, de aquellos que anteriormente y en el mejor de los casos eran sólo el objeto del conocimiento y la fantasía colonial (Young, 2006: 10).

Puesto que si "algo en común", podría pensarse en relación al "hilo conductor" de estas problemáticas "disruptivas" "Ad libitum", es que, en su valor semántico, dicho carácter, en tanto y en cuanto etimológicamente remiten a "placer" o a "voluntad", sin embargo, pocas veces hablan desde una posición inclusiva. Esto es, desde una metáfora de inclusión de lo plural o desde lo diverso. En forma contraria, <irrumpen> o son disruptivas porque siguen siendo parte de una suerte de *herida colonial*; chocando, de esta manera, en forma constante con las matrices de formación históricas (mero eufemismo de eurocentrismo) que nos constituyen a nosotros y a la escuela. De allí entonces, citando palabras de Deleuze y a Guatari (1978):

Tanto para los enunciados como para los deseos, la cuestión nunca estriba en reducir el inconsciente, en interpretarlo o en hacerlo significar según un árbol. La cuestión es producir el inconsciente y, con él, nuevos enunciados, otros deseos (Deleuze y Guatari, 1978: 29).

Y para que deseos "Otros" también puedan tener lugar, lo "subalterno", como categoría y como significante, tiene que migrar desde lo inconsciente al plano de lo visible y de lo político. Como sostiene Mignolo (2006):

La lógica de la colonialidad opera en cuatro dominios de la experiencia humana: (1) económico: apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; (2) político: control de la autoridad; (3) social: control del género y la sexualidad, y (4): epistémico y subjetivo/personal: control del conocimiento y la subjetividad. (...) Cada uno de los dominios se entrecruza con los demás: la apropiación de la tierra y la explotación de la mano de obra se vinculan con el control de las finanzas, la autoridad el género, y el conocimiento y la subjetividad (Mignolo, 2006: 36).

En el conjunto y juego de operaciones de estas articulaciones, la educación, como metáfora de un caleidoscopio en constante movimiento, tendrá que *soportar no resignarse* y a no conformarse jamás, con el resultado de una sola figura simétrica; sino animarnos, en todo caso, a aceptar que se tratará siempre de una simple mirada fugaz entre espejos. Espejos los cuales no deben capturarnos perpetuamente; sino capaces de irrumpir para que, finalmente, pueda emerger aquello radicalmente nuevo y que siempre, para nosotros, estará vinculado con la liberación de la vida.

Notas

- 1 Así como tampoco desconocemos que la desaparición forzosa de personas atacó con especial ferocidad, primordialmente, a los estudiantes y jóvenes.
- 2 A partir del comunicado oficial de su deceso, miles de personas salieron espontáneamente a socializar tanto la angustia por la pérdida como el reconocimiento hacia su persona a lo largo y a lo ancho del país.
- 3 (08/04/ 2012). *Felices Pascuas, la Casa está en orden y no hay sangre en la Argentina*. El Liberal Política. Recuperado de <http://www.elliberal.com.ar/noticia/37356/felices-pascuas-casa-esta-orden-no-hay-sangre-argentina>
- 4 Habremos de dejar para otra ocasión la diferenciación y contraposición entre la categoría “Éxodo” para pensar los vínculos, la vida y la existencia, y el concepto negativo de “fuga”, inherente al Capital.

Referencias bibliográficas

- Ascolani, A (Comp.); 2009. *El Sistema Educativo en Argentina*. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico, Rosario: Laborde Editor.
- Biesta, G. y Säfström, C.A. (2011). *A Manifiesto for Education. Policy Futures in Education Año. 9 N° 5*, pp.540-547
- Bleichmar, S. (2002). *Dolor País*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Crespo, J. (2007). *Las Maestras de Sarmiento*. Buenos Aires: Grupo Abierto Comunicaciones.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1983). *Rizoma*. Introducción. Puebla: Premiá.
- Duby, G. (1995). *Las huellas de nuestros miedos*, Buenos Aires: Andrés Bello.
- García, N. (2017). *La Educación Clandestina. Espiar, colaborar y depurar*. Santa Fe (1966-1983). Buenos Aires: Prohistoria.
- Grinberg, S. (2006). “Educación y Gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento”. *Revista Argentina De Sociología* Año 4 N°6, pp. 67-87.
- Kaufman, C.; Doval, D. (1997). *Una Pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en Argentina*. Paraná: Cuadernos. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Young, J. C. (2006). “¿Qué es la crítica Poscolonial?”. *Pensam Jurid*, Año 5, N°27, pp. 281-294.

Fecha de Recepción: 22 de noviembre de 2017
 Primera Evaluación: 17 de diciembre de 2017
 Segunda Evaluación: 27 de diciembre de 2017
 Fecha de Aceptación: 27 de diciembre de 2017