

# **Educación, Crisis y Mercado: reconfiguraciones institucionales, organización y resistencia tras la crisis del 2001**

José Tranier\*

## **Resumen**

El presente artículo abordará críticamente cuestiones relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tuvieron lugar en la ciudad de Rosario, Argentina, en el marco de la primera gran crisis que azotó al país en los albores del nuevo siglo XXI. De lo anterior se sigue que uno de sus principales propósitos será intentar efectuar un recorrido crítico-reflexivo acerca de los modos de funcionamiento escolar en aquella coyuntura histórica. Esto es, que interrogaremos acerca de cómo la escuela pudo *habitar* cotidianamente los diferentes espacios docentes en plena crisis y hacer referencia, a su vez, a las formas de subjetivación que se potenciaron a partir de las prácticas educativas. Finalmente, se hará mención a ciertas alternativas pedagógicas que emergieron en aquella coyuntura como un intento por reparar las tramas sociales dañadas del sujeto en contexto de aprendizaje.

*Palabras Claves:* educación, crisis, subjetividad, alternativas pedagógicas

\*Doctor en Humanidades y Artes, Mención Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesor de la Universidad Nacional de Rosario. E-mail: [jtranier@gmail.com](mailto:jtranier@gmail.com)

## **Education, Crisis and Market: institutional reconfigurations, organization and resistance after the crisis of 2001**

### **Abstract**

This work will address some issues regarding teaching and learning processes in Rosario, Argentina, in the context of its first major crisis that the country have faced at the dawn of the new century. It follows from the above that one of the main purposes would be try to analyze how schools have *inhabited* the teaching field through their own daily actions. Along with that, we will try to ask about what kind of forms of subjectivity have been taken place between students and teachers; and what kind of educational and pedagogical alternatives have been raised in order to try to repair the damaged social of the subject in the context learning.

*Keywords:* education, crisis, subjectivity, pedagogical alternatives

## Introducción

*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... [István Meszáros, 2008, p. 34]*

La cita anterior nos pareció oportuna para introducir un tema de extrema importancia a nivel socio-político y educativo, dado que nos permite articular una serie de interrogantes en relación con la función política asignada a la educación en Argentina en los comienzos del siglo XXI. Nuestro punto de partida es el siguiente: si bien adherimos al concepto antes vertido 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 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 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 re-posicionamiento) 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.

## **Consideraciones metodológicas e históricas**

El presente trabajo formó parte de una investigación radicada en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de la República Argentina, centrada en el estudio y análisis del impacto de la gran crisis del 2001 en los modos de relacionamiento pedagógico y el funcionamiento de la escuela Primaria en aquel contexto. De lo anterior es que los principales objetivos propuestos para dicha investigación tenían que ver con reconstruir los efectos, en la institución escolar, de las cambiantes coyunturas políticas, económicas, sociales e institucionales que tuvieron lugar entre los años 2001 a 2004 en la ciudad de Rosario, República Argentina.

La metodología propuesta para tal fin, 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 la *Delegación* Rosario de la Asociación del Magisterio de Santa Fe. Resumiendo en lo concerniente a los aspectos más relevantes metodológicos, trabajamos fundamentalmente a partir de la recolección, entrecruzamiento y análisis de la información obtenida a través de actas escolares, entrevistas y 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 permitirá la obtención de datos relevantes acerca de los actores vivenciales. Es por eso que el análisis crítico del discurso se constituyó como una herramien-

ta 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, constituirá 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 reducibles a la concepción positivista de las mismas (escindibles y operativizables).

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 docentes, 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 propone 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.

Ya ha transcurrido bastante más de una década de la gran crisis que azotó a la Argentina en el año 2001 pero, a pesar de aquello, consideramos que aún sigue siendo necesario seguir articulando –e indagando– en relación a cuáles fueron los emergentes históricos y educativos que posibilitaron re pensar las prácticas educacionales vigentes en aquella especial coyuntura, con el fin último de intentar re-significarlas en un nuevo dispositivo pedagógico y político dentro del marco institucional. A diferencia quizás de otras crisis históricas a lo largo de nuestro país en donde la escuela, más allá de sus problemáticas específicas, pudie-

ron continuar más o menos con sus cometidos y fines específicos (los de enseñar y aprender); en esta oportunidad aquello que cobraba especial atención en cuestión, tenía que ver con las re-significaciones urgentes e impostergables inherentes a qué tipo de sociedad, de “estudiante”, “de docente”; en fin, fundamentalmente a quiénes y cómo (o qué rol jugaría) la educación como metáfora de interpelación del Otro en una sociedad devastada y que necesitaba volver a mirarse sobre “sí misma”.

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. Esto implicó para nosotros intentar analizar si las diversas situaciones adversas padecidas en aquella coyuntura sirvieron (o no) como puerta de entrada a la emergencia de *otras* prácticas educativas e institucionales en el marco de la Escuela, condición de toda posibilidad para el desarrollo y permanencia de los valores sostenidos por el Estado.

Pensamos que la fragmentación política y social tuvo también su re-traducción en el espacio educativo y relacional pedagógico. 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 las escuelas; tanto de gestión estatal como privada. De esta forma, entre idas y vueltas de “deliveries” Presidenciales “por un día”; pujas, cacerolazos y demás internas políticas, el significante “escuela” fue objeto de severas crisis en donde se intentó (a veces con éxito y otras no tanta) permanecer lo más firmemente posible frente a la desestabilización dominante de la “gubernamentalidad” institucional que repercutía fuerte en cada organización.

Si en términos institucionales tuviéramos que resumir aquello acontecido, podríamos sostener que fundamentalmente se trató de un deterioro en donde, en muchos casos, se vieron interrumpidos los procesos instituyentes, que por otra parte, 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. Aquello que Castel (2010), describirá como el pasaje o proceso de eternización de una situación “precaria” a un “preariado”. Sin embargo, en muchos otros casos, las nuevas coordenadas histórico-políticas abiertas por la crisis tuvieron un impacto en la producción de nuevas relaciones de alteridad en la escuela. Esto es, de espacios de encuentro educativo y de relación con otros saberes escolares, distintos de los que detentaron la hegemonía en el contexto de despersonalización y desarticulación social de las políticas neoliberales.

Por eso intentaremos argumentar en forma recurrente que dicha crisis puede ser leída también como una crisis de significaciones y de pérdida de *sentido* en lo institucional. Y desde ese lugar, estamos convencidos de que la escuela no pudo –y de hecho no estuvo– ajena a la misma. De ahí nuestro interés en develar, especialmente, cómo se estructuraron dichos saberes pedagógicos bajo aquel período y cómo la escuela contribuyó a simbolizar y plasmar en la *memoria* de los sujetos involucrados –docentes y alumnos– las experiencias escolares en esa particular trama de relaciones junto con su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una y otra vez, la pregunta acerca de cuáles fueron, en esa coyuntura, las prácticas educativas que han oficiado de puerta de entrada a la restitución de la identidad del sujeto en contexto de aprendizaje a la luz de los sucesivos cambios sociales, económicos y políticos, anuda en (y entre) nosotros.

### **Sobre ollas, sartenes, conciencia (s) y escuela (s)**

Y es que mostrar las determinaciones históricas de lo que somos es mostrar lo que hay que hacer. Porque somos más libres de lo que creemos, y no porque estemos menos determinados, sino porque hay muchas cosas con las que aún podemos romper –para hacer de la libertad un problema estratégico, para crear libertad. Para liberarnos de nosotros mismos. (Foucault, 1996, p.44)

El malestar creciente de la población cobró forma de un reclamo popular singular el cual hizo eco en muchas de las ollas y sartenes de las ciudades como pedido de auxilio para hacer audible pacíficamente la

desazón provocada por la situación anterior. Quizá el hecho de la puesta en práctica de percutir colectivamente objetos para hacerse *notar* más que *escuchar*, sea el resultado y tenga su correlato lógico en la erosión y suspensión del uso de la palabra crítica junto con la anulación de la intervención ciudadana bajo la cual estuvimos mayormente expuestos en la vida social, política y cultural del país largos años antes de la crisis. Es que durante mucho tiempo, lo anterior ha sido visto –presentado– como signos de debilidad, como cosa “anticuada” que iría en contra de los nuevos “ideales” de un país que *necesitaba* a toda costa “modernizarse” y “resocializarse”, pero a través del consumo y de la acumulación de bienes, como el mejor ejercicio de participación ciudadana: el entretenimiento, el silenciamiento y la afirmación de la pasividad de muchos de nosotros, serían la contracara de aquella hipoteca “simbólica” que sancionaba que tener y ser, *eran* ontológicamente una misma cosa. El camino a la exclusión y a la desafiliación institucional, de esta manera, comenzaba a tomar un incipiente pero acertado rumbo. Y una vez más, sostenemos, la escuela no pudo estar ajena a aquello.

Partiendo de la idea de que la configuración del Estado va de la mano de la construcción del campo del poder, la relación entre la conformación del Estado y la educación pública en nuestro país, tuvo diversos modos de relacionamiento a lo largo de nuestra historia. De allí que pueda sostenerse una suerte de correspondencia o correlato en la necesidad del control del campo educativo para garantizar el cambio de lógica vigente en las diversas etapas de nuestra historia. Para tal fin, entonces, la educación habría de cumplir un rol fundamental. Como afirma Filmus (2000), la formación ciudadana fue la función principal asignada a los sistemas educativos nacionales por los nacientes Estados modernos. En el mismo sentido, para Oslack (1999) indica que la base material de la nación comenzó a conformarse con el desarrollo de intereses diferenciados e interdependientes, aunque mediados por la acción de un Estado que institucionalizó su autoridad y ejerció un control ideológico para asegurar su dominación. De esta manera, y resumiendo muy brevemente la intervención Estatal en materia educativa en el siglo XX, diremos que estuvo destinada fundamentalmente a cumplimentar los objetivos caracterizados bajo el rol del Estado social (nacional-popular, desarrollista y

burocrático-autoritario basado en el igualitarismo y el Estado social como garante de derechos sociales); junto con las tendencias al Estado post-social (neoliberal diferenciador entre Estado y sociedad civil, individualista y competitivo). Esto es, educar a través de diferentes metáforas: para el crecimiento económico, la educación como inversión, educar para la liberación, para el orden, para la democracia; y para la globalización.

Sin embargo, en el escenario planteado para este trabajo (la coyuntura histórica que abarca especialmente los años posteriores al estallido de la crisis en Argentina) nos interesa fundamentalmente conocer cómo estos nuevos modos de relacionamiento institucionales o de lineamientos políticos, se dieron no en forma “lineal”, sino como diásporas colectivas que contribuyeron a configurar un nuevo campo de políticas públicas y nuevas relaciones entre el Estado, los ciudadanos y la Educación.

Podríamos decir que la crisis del 2001 también puso a prueba la propia capacidad de reconocimiento y relación entre actores diferentes. El espacio privado, invadió el espacio público y ancló en lo escolar. Bastaría recordar de aquella coyuntura la incertidumbre generalizada en nuestro país que excedía el plano de la agresiva imprevisibilidad económica y podría plantearse también un “acorralamiento” subjetivo (Bleichmar, 2002), en donde consideramos que, la escuela, no pudo permanecer exenta.

Es posible considerar que lentamente se iba configurando –o percibiendo– que aquello que acontecía en la escuela, también podía impugnar en parte y en muchos casos, el caos o sufrimiento que se padecía afuera. Probablemente fue la misma coyuntura la que dio lugar a que el maestro evidenciara cambios de actitud: ante los múltiples discursos en torno al caos, frente a los múltiples problemas tanto internos como externos, condujeron a que los docentes se sintieran interpelados socialmente y en la escuela, en tanto ámbito o escenario de la vida real.

Ahora bien, nos interesará reflexionar si aquello se significa necesariamente como desarrollo de una conciencia crítica en relación con la docencia y con la escuela; o si es que, frente a la desorientación que primó en aquella coyuntura, los maestros se han permitido desafiar los paradigmas dominantes de las últimas décadas. Siguiendo a Ascolani (1999, 2009), si hiciéramos brevemente mención a las características más importantes que conformaron los mandatos institucionales en relación al papel

constitutivo de la escuela en la formación de la ciudadanía en las últimas décadas, diremos que desde el año 1984 hasta el año 1989 –o quizá hasta el año 1991– se trataba de una transición hacia la democracia que no permitió la modificación plena de las prácticas pre-existentes, heredadas de la formación normalista y cargadas de autoritarismo durante los períodos no constitucionales. Los noventa, por otra parte, significaron el primer gran intento de transformación de las prácticas educativas tras una década de transición pos-proceso militar por medio de la promulgación de la Ley Federal de Educación (24.195), que generó una tensión existente entre lo que la dicha ley declaraba retóricamente en sus fundamentos, y el espacio real que le concedió a la educación montada en un discurso de políticas neoliberales en un contexto internacional.

Retomando nuestra argumentación inicial, una vez estallada la crisis, dicho reclamar encontró su expresión, por un lado, en la emigración (inicial) de una determinada población –mayoritaria– de jóvenes. Pero, curiosamente, por el otro, también tuvieron lugar la búsqueda de nuevas formas de participación e inserción social (trueque, cooperativismo, organización vecinal, revalorización de la ciencia, la cultura y los deportes) de aquellos que se quedaban y que son, por otra parte, las formas de participación que nos interesan abordar en función de su impacto en la escuela.

Según nuestra propia mirada, en la primera década que dio comienzo al nuevo milenio, hubo una suerte de “invasión” de demasiados significantes ligados a lo conflictivo, a la desarticulación y al dolor, para pasarlos por alto. Pero, asimismo, también de oportunidades, de transformaciones sociales, educativas que demandaban una suerte de anclaje de sentido y de revisión.

Si estamos de acuerdo con que aquello que se opone al paradigma del *sufrimiento* es el cuidado y la inclusión del otro, muchas de las políticas que durante años habían ejercido su poder de acción –y presión– en la comunidad, condujeron a la explosión social y a la implosión del sujeto pero anteponiendo, a la destrucción, actos de creación. Es por lo anterior que consideramos que esos actos de creación son los que nos permitirán comprender cómo los alumnos y los docentes llevaron a cabo su labor a partir de su propia percepción –y representación– en relación a la recu-

rrencia de hechos reveladores que han tenido lugar en esos años previos a nuestro primer bicentenario como Estado-Nación.

De aquí que consideramos válido pensar al espacio educativo y sus diferentes intersticios docentes, como un campo de convivencia, de “regulación” dados entre lo acontecido en el espacio público, representado por los discursos y las políticas oficiales, las explicaciones acerca de qué enseñar, dónde, cuándo; y cómo tiene que llevarse a cabo esa labor docente. A su vez, con lo vivenciado, y lo propiamente *habitado* a partir de esos contextos de crisis; es decir, como constitutivo de la propia esencia que forja conciencias y tiene incidencia en la construcción de la subjetividad docente y escolar. Lo curioso aquí, sería que, emergidos en aquellos intersticios docentes como condición necesaria, muchos de esos preceptos son los que nos permitirían dar cuenta de algunas concepciones sociopolíticas que circularon y cobraron fuerza en un determinado accionar educativo.

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.

En este punto, creeríamos que son las interacciones las que dinamizan esos espacios más allá de lo prescripto por las instituciones y son las instituciones, a la vez, las que hacen posible esas interacciones, pero no pueden controlarlas completamente. Por eso, sostenemos que son intersticios docentes; intersticiales: porque han podido *fugarse* o escapar a la lógica panóptica del diseño escolar. Y en esa *fuga*, entonces, presentar contrapuntos y polifonías de acción pedagógica que hacían, del sujeto y de los modos de producción de subjetividad, algo menos capturable por la crisis. Esto es, *alguien que deseaba* otra cosa, y que también (se) resistía a ser capturado.

Así, intentamos dilucidar cuál de estos procesos de subjetivación ha sido más fuerte en relación con la escuela y qué tipo de juego se juega en cada uno de ellos. Con qué elementos se relacionan las personas allí; qué es lo que buscan, cuál es la ilusión del juego y cuáles son las prácticas y estrategias que se dan para jugar en lo intersticial y en aquello que no es intersticial. Al referirnos a los procesos de subjetivación y modos de producción de subjetividad, aludimos a la necesidad de abordarla desde una concepción socio-histórica la cual tuvo origen en el seno mismo de la modernidad.

Importa aquí entonces subrayar que “el conocimiento educativo es uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia” (Bernstein, 1988, p. 81). Ahora bien, el conocimiento educativo “emanado” y socialmente seleccionado, construido y distribuido por la escuela en ese momento determinado, quizá pueda hablarnos o sugerirnos, nuevamente, una “inversión” de los mecanismos de control dominantes; junto con una re-distribución necesaria del *poder*; muy distinta a la cual la escuela había sido sometida durante la década anterior en plena vigencia

de las políticas neoliberales. Es interesante señalar que ya casi a fines de la década del 90, Bourdieu (2000) adelantaba en un artículo titulado: "Neoliberalismo: La lucha de todos contra todos", los efectos que pronto comenzarían a hacerse notar a gran escala en muchos lugares del mundo, producto de la implementación de las antes mencionadas políticas: "El nuevo orden económico trae aparejada una lógica social egoísta y altamente competitiva (...) esto implica la transformación y la destrucción de toda estructura colectiva capaz de obstaculizar el despliegue del mercado, como el Estado, las asociaciones intermedias e incluso la familia". (Bourdieu, 2000, p. 22). Para más adelante, continuar interrogándose acerca de si "el mundo económico es en verdad, como pretende el discurso dominante, un orden puro y perfecto que despliega implacablemente la lógica de sus consecuencias previsibles, dispuesto a reprimir todos los incumplimientos mediante las sanciones que inflige (...) Basta con pensar en el sistema de enseñanza, que nunca se tuvo en cuenta como tal en un momento en que desempeña un rol determinante tanto en la producción de bienes y servicios como en la producción de los productores." (Bourdieu, 2000, p. 23)

En este contexto, vimos que la crisis, en cierta medida, se significó socialmente, como un cuestionamiento a la exacerbada lógica del consumo reinante, como una suerte de límite a la acumulación sin sentido, y una fuerte "sospecha" devenida en cuestionamiento –o sensación de *fracaso*– hacia los empleos y sus usos del espacio/ tiempo hegemónicos tanto en la vida laboral como pedagógica de gran parte de la población afectada por la misma. Es decir, en donde quizás a diferencia de otros momentos históricos, el modo de operar y los efectos de los procedimientos disciplinarios –y sometimiento– del cuerpo como objeto (útil) de producción y su minimización como sujeto político a fines del siglo XX quedaron cruel –y verdaderamente– expuestos. Como bien expresa Filloux (2001), ha sido Foucault, quien con precisión:

...desmenuza las operaciones que constituyen el sujeto escolarizado, clasificadas en cuatro parámetros: el espacio, el tiempo, la ritualización, la mirada. Aparece en primer lugar un "arte de repeticiones" en el espacio: el lugar del alumno, su "rango" en los Jesuitas; la clase como máquina para aprender, de aprendizaje,

pero también para vigilar, jerarquizar, recompensar bajo la mirada cuidadosamente clasificadora del maestro. La organización del tiempo (el horario) pretende por otra parte “adicionar y capitalizar” el tiempo, constituir “ese tiempo disciplinario que se impone poco a poco en la práctica pedagógica”. De esta manera la puesta en “serie” de las actividades de la escuela elemental permite toda una inversión de la duración por el poder y la relojería disciplinaria se revela como un adiestramiento de un tiempo del aprendizaje de los conocimientos, que somete al niño al recorte mismo de los conocimientos, a su división. (p.78)

Sin embargo, podríamos sugerir que la gran crisis del 2001 tuvo, entonces, su correlato en el cuestionamiento de la *certeza* del éxito, en la continua racionalización de la temporalidad escolar. Y aquí es donde entonces podríamos animarnos a sostener que la crisis generó las disposiciones necesarias –condiciones objetivas– para la búsqueda de legitimación en otro tipo de prácticas capaces de contrarrestar los efectos anteriores. En ese sentido, aquellas que antes eran absolutamente *rechazadas*, o *menospreciadas*, ahora quizá se observarían con ojos diferentes a la luz de los “nuevos” acontecimientos que tenían lugar. Aquello que estaba en juego, era el intento de recomposición del sujeto por medio de la educación. Y para intentar efectivizar lo anterior, los vínculos entre docentes y alumnos tuvieron que pensarse y restablecerse a partir de una compleja trama de relaciones simbólicas destinadas a mitigar el dolor –propio y ajeno– y la incertidumbre sobre aquello que deparaba el porvenir social, político y educativo.

La cuestión de fondo, pensando una vez más a partir de los aportes de Filloux, consistió en conocer “¿cómo ligar una no violencia pedagógica con la necesaria autoridad del maestro? ¿Cómo –más tarde, frente a la voluntad de enseñar a los hombres una fe casi religiosa en el hombre– hacerse además pedagogo de la libertad?” (Filloux, 2001, p. 139) Pensamos que las prácticas educativas que surgieron con fuerza en aquel contexto, tendieron a disminuir y ligar necesariamente una no violencia –en el acto pedagógico para compensar lo arduo de violencia social y política inherente al padecimiento colectivo e institucional del 2001– a la autoridad del maestro.

Podríamos decir que la autoridad del mismo quizá no fue tan cuestionada, como sí en cambio, la educación bajo aquel proceso. Suerte de extraña paradoja si las hay: estructuralmente, la educación tuvo necesariamente que interrogarse acerca de los territorios de significación que promovió durante largos años; pero, no obstante, muchos de los maestros, pudieron estar a la altura necesaria para posicionar y posicionarse en un “encuentro humano”; suspendiendo, de esta manera, la ejecución de las mismas políticas que ellos tendían a “obedecer” y que llevaron a la cosificación pedagógica en un contexto de crisis. De la adversidad, surgió la fortaleza, de meros ejecutores, a agentes de resistencia ya no simplemente “locales”, sino capaces de suspender y descristalizar relaciones de poder en un plano de mayor incidencia.

En muchos casos, la escuela pudo constituirse, así, como un refugio de encuentro con el otro; y en ese pasaje, fueron *otras voces*, y *otras prácticas* las que permitieron, aunque sea por unos instantes, apaliar aquel dolor colectivo. Las artes, la música entendida como un bien cultural y no de consumo, los deportes, la revalorización de la historia en un contexto y dinámica de inclusión política pueden entenderse como re-significaciones de formas de participación ciudadana y de desenvolvimiento social que nos hablaban de la existencia de otras lógicas de acceso al conocimiento. Suspensión de la cosificación, afirmación de sentido (s) de verdad (es) que contrarrestaban, en cierta medida, la excesiva formación individual y capitalista.

Quizás muchos de aquellos aspectos señalados fueron, en su valoración cuantitativa, poco mensurables (aunque aún valiosos para el campo de la investigación en educación) pero creemos que posibilitó en muchos casos habitar desde otro lugar, en forma diferente, aquel tiempo escolar. Transitarlo subjetivamente. Y en ese andar, la necesidad de transitarlo junto con Otro, necesariamente, entendido (este Otro) como urgencia de una conciencia que, necesariamente, me conduce a la Otreidad. (Levinas, 1993).

## Memorias de escuela

Como afirma Simmel (2008): “La memoria crece de modo más fuerte para palabras con valor afectivo y de modo más débil para los números”, (Simmel, 2008, p. 77). A su vez, Ricoeur (2009) sostiene que “Cada uno de nosotros se identifica con la historia que puede relatar sobre sí mismo” (Ricoeur, 2009, p.87). Es por eso quizás que frente a un contexto de fuerte des-subjetivación fueron, como antes hemos mencionado, las disciplinas *subterráneas*, las *exiliadas*, las que posibilitaron una mayor reflexión crítica en esa particular coyuntura histórica. Compartimos aquí entonces fragmentos de relatos extraídos a partir de nuestra labor investigativa, provenientes de diversos actores, en diversas escuelas; y en diversos contextos en aquella coyuntura.

Parafraseando a Benjamin (2007), quizás se intentó lograr que a través de algunas actividades pedagógicas y escolares, *las cosas* verdaderamente pudieran ser liberadas de la servidumbre de ser útiles, en el sentido exacerbadamente pragmático con el cual la escuela solía concebir las prácticas educativas, previamente a la crisis. La misma, obligó a los maestros a intentar recuperar su tarea de intelectuales y a rechazar la de meros ejecutores, como así también, como sostuvimos, a reconocer y dar existencia institucional al sentido de verdad de aquellas otras disciplinas antes exiliadas del conocimiento oficial. Existencia que, por otra parte, nos hablaba de una verdad que no es conceptual y por ende tampoco predicativa pero que igual configuraría modos de producción de subjetividad colectivos y transformadores. La idea de este sentido tendrá que ver con un re-conocimiento que no puede ser recogido desde el concepto, pero que pretendería, a “pesar de ello”, ser “conocimiento” y “verdad”. Verdad que también está relacionada con otras formas de crear “tasas de retornos” en educación, válidas, cualitativas y durables en las escuelas: quizá la expresión “tasa de retorno subjetiva”, pueda servirnos más para ejemplificar aquello que hemos intentado sostener.

Fueron esas disciplinas, entonces, las que en cierta medida posibilitaron una mayor reflexión para pensar (nos) en esa particular coyuntura histórica. Esto es, para pensar y asumir que las prácticas docentes en referencia a la educación en general, podían ser o bien relativamente

conservadoras o transformadoras. Ya que si fueran conservadoras no pondrían en tela de juicio las relaciones existentes entre dicho espacio educativo, el poder, la subjetividad, y tenderían a la reproducción social despolitizada. Si en cambio fueran transformadoras, lo haría y de este modo, apuntaría a dilucidar –y a dialogar– a partir de las relaciones dadas entre la comunidad, el lenguaje, la política, el arte, la música, la literatura, y las estructuras de poder, con el fin de integrarla a un proyecto político de transformación.

En este contexto, acudimos a los relatos como forma de dar cuenta del pasaje por esa existencia del otro, en un contexto institucional socialmente perturbado:

“Me acuerdo que en esa época, mi papá se quedó sin trabajo y en mi casa estaba todo complicado... Mi mamá nos levantaba muy temprano a la mañana y la ayudábamos a hacer pan casero para luego salir a vender a los vecinos del barrio. Al mediodía comíamos en la escuela y después nos quedábamos en clases. Lo que más recuerdo de todo eso, es que empezaron a enseñarnos huerta y estábamos todos muy entusiasmados. Después la escuela invitó a los padres que quisiesen aprender y un montón se engancharon. Nosotros lo acompañábamos a él con mi mamá porque nos encantaba estar en la huerta de la escuela y aprendimos un montón de cosas. Al pan casero le fuimos agregando otros productos naturales, aprendimos también a sembrar sin productos químicos y así pudimos ir sobrellevando la crisis. Después a mi papá lo llamaron del mismo trabajo donde lo habían echado; pero lo de la huerta cayó como pan del cielo...” (Augusto, 16 años)

Era una época re-mala...salíamos a la calle y me acuerdo que la gente ni siquiera daba una moneda a los chicos del barrio que pedían, porque estaban con ‘eso’ de que tenían que tener una tarjeta para sacar plata y entonces no te daban nada...En la escuela, mucho no me acuerdo, sólo que la seño de plástica nos hacía hacer un montón de dibujos alegres, nos mostraba láminas de pintores y de <otras> ciudades que estaban rebuenas... (Guillermo, 17 años)

En relación a una "voz" docente:

"La verdad que, hasta ese momento, yo iba a la escuela con pocas ganas de trabajar. Se me había transformado en una obligación más que una vocación. Ni bien había empezado, claro que iba re-entusiasmada, como todos, pero después la vida te va llevando hacia otros lados... Yo pensaba que lo de la escuela iba a ser temporario...pero después me fui quedando. Volviendo al tema, el estallido de la crisis, por lo menos a mi me llevó a agradecer y darme cuenta que estaba trabajando con chicos, y en una escuela antes que en un banco... a partir de ahí, tomé conciencia de la responsabilidad y de la suerte que tenía...hubo un cambio radical en mi persona y también pude observarlo en los chicos...viendo lo que pasaba afuera, la escuela era un paraíso...hasta comencé a pintar de nuevo...y también arreglé yo misma el salón con dibujos y pinturas de 'todos' los grupos y empecé a buscar cosas nuevas para darles y para hacer juntos..." (Alejandra, 46 años, docente de plástica)

Esta selección de fragmentos y de algunos relatos, condensan y expresan gran parte de aquello que nos propusimos llevar adelante. Y si bien hay mucho más por investigar, escuchar, interpretar y conocer a través de las entrevistas, los relatos e historias de vida, consideramos que en este momento de la investigación (los mismos) nos permitirán aproximarnos y reconstruir parte de un mosaico o rompecabezas que se irá consolidando desde una perspectiva pedagógica y educativa a lo largo de la misma.

Creeríamos importante aclarar que en dichos relatos no operan o prevalecen la mera "distracción" o las prácticas educativas presentadas como "entretenimiento", para "despejar" al sujeto en contexto de aprendizaje de los momentos que les toca vivir, sino, por el contrario, como compromiso de acción política y transformadora capaces de instaurar una nueva lógica en los usos del tiempo y criterios dominantes en la adquisición de los conocimientos escolares. Esto es, como oportunidad para instaurar una conciencia ética al servicio del compromiso docente y la transformación educativa con el fin de lograr una mayor equidad en

momentos de turbulencia social y política. Según Filloux (2009):

La moral conforma, mientras que la ética interpela, lo que es otra cosa. Es por ello que si las reglas o normas ‘morales’ pueden variar, esencialmente en función de las condiciones de vida de una sociedad (...) la pluralidad de las interpretaciones posibles de lo que es ético o no lo es, no se sitúa en el nivel de reglas o de valores comúnmente admitidos en tal o cual grupo social. (p.181).

Y luego continúa afirmando que

ella es un debate, una decisión, una crisis. Y esta crisis, cuando se produce, no implica solamente (...) mi relación en tanto sujeto a una norma, a una ley abstracta sino a una voluntad de intercambio con el otro, un deseo que deposita sobre el otro, su propia libertad (...) La ética como deseo, interrogación, se aprende, se construye, se forma. La conciencia ética debería poder elaborarse a lo largo de toda la escolaridad: favoreciendo la emergencia de actitudes afectivas relacionadas con la comprensión de lo que ocurre en el otro, del control de sí mismo necesario respecto de las pulsiones de agresión y de odio, de una tolerancia ante ciertas diferencias culturales. (Filloux, 2009, p.181)

Por lo expresado anteriormente, es que consideramos que a pesar del contexto “reinante” de la crisis, algo referido al “ethos” *docente*, se re-actualizaba, plegaba y re-socializaba en forma distinta. Los maestros tuvieron quizás la oportunidad de revalidar sus vínculos identitarios, dando (una vez más) prueba de que, aun a pesar de ciertas lógicas que imperan “naturalmente” en la vida institucional de la escuela –y que ameritan en forma urgente– ser re-contextualizadas a la luz del nuevo milenio, la escuela sigue siendo un lugar de cuidado (s) y de reconocimiento del Otro el cual de alguna manera también expresa, a través de las Maestras y Maestros, la llegada del Estado en momentos de turbulencia y de confusión social y política. De allí que para nosotros, negar a la escuela es, en cierta medida, también negar al Estado.

Muchas profesiones quedaron al borde de la “inutilidad”, o quedaron expuestas al mal trato, consagraron su inoperancia afirmando lo evitable,

quizá, de su existencia por lo menos en ese momento de opresión. Otras, sin embargo, se animaron a levantarse, a proclamar su voz de resistencia, acompañaron los procesos de reconstitución subjetiva, contribuyeron a reparar simbólicamente la trama social, educativa y afectiva colectivamente disminuida, cosificada, reducida previamente a "cosa" que se expresaba en grados diferentes de "índices" y de "riesgo-país". Aquello que cobra vital importancia para nosotros, es señalar que dichos cambios, no han surgido de gente extraordinariamente excepcional, sino de personas comunes pero sorprendentes a la vez; quizá desprovistos de la acumulación de cursos requeridos oficialmente y en forma previa a la crisis, para dar cuenta de su existencia pedagógica en la vida institucional. Eran docentes. "Simplemente" maestras y maestros.

### **A modo de reflexión final**

Hemos intentado compartir un breve recorrido para reflexionar a partir de cómo se constituyen las prácticas docentes en momentos de grandes crisis, junto con una revisión de aquellas disciplinas que oficiaron de puerta de entrada para el pensamiento de la escuela, pero desde un lugar diferente al de la lógica dominante hasta el momento previo de la crisis.

A fin de llevar adelante una suerte de reflexión final de este ensayo educativo el cual a su vez se centra –y recoge– los aportes actuales producto de nuestra investigación, podríamos sostener que, en la crisis del 2001, se llevó a cabo una violenta interrupción que en forma inmediata condujo a la suspensión de la cosificación con la cual la realidad política, social y económica de nuestro país, estaba erosionando sus instituciones. Lo anterior, por un lado, llevó a que el sujeto se viera "cercado" por la coyuntura social, económica e histórica y, fundamentalmente para este trabajo, educativa. Pero, por el otro, significó un fuerte cuestionamiento a los imperativos estructurales y mecanismos de internalización, tomando contacto con un tipo de pensamiento pedagógico y accionar docente que, quizá antes de la crisis, remitían a un conjunto "saberes" menospreciados en relación con los saberes socialmente legitimados y vinculantes a la articulación de la escuela con

la lógica de las políticas neoliberales. Es más, podríamos sostener que hasta era rechazado por no ser, precisamente, constitutivo al mismo, ni responder en sus propias categorías de producción, percepción y consecuente acción, a aquel ideal.

Sin embargo, debilitada momentáneamente en esos significantes; como realidad “desorientada” a la cual le costó recuperar el rumbo de su propio sentido, la escuela operó como un recinto simbólico, como un refugio en donde pudo una fuerza material alternativa y también constitutiva, pero de modos de producción de subjetividad crítica, pudo ser percibida, experimentada. No obstante, aquí sólo hacemos referencia a cómo la escuela funcionó bajo aquella diáspora de viejos sentidos, vivenciando algunos nuevos modos de relacionamiento los cuales, no siempre significaron o se retradujeron en estrategias sociales ni en políticas viables para posibilitar un cambio estructural acerca del verdadero rol asignado a la educación junto con su posicionamiento ético, político, filosófico y epistemológico. Ahora bien, ¿qué fue aquello que más se rescató o cobró valor en esa coyuntura histórica? Consideramos, al igual que sostiene Mézsáros (2008) pues que “los individuos sociales pasan a ser educadores y educandos al mismo tiempo” (p. 113).

Aquí recobraron más sentido que nunca –quizá nunca lo habían perdido– los aportes de Freire y los pensadores críticos de la Escuela de Frankfurt en relación con la educación: la lógica de aprendizajes en contextos turbulentos, bajo otras modalidades ahora “eventualmente habilitadas” por la crisis, promovieron otras formas de solidaridad constitutivas a un modo de funcionamiento institucional diferente. Entiéndase por “diferente”, como una disposición alternativa a la lógica de los espacios y los tiempos requeridos por los modos de producción, dominantes; anulando o suspendiendo, de esta manera, la eternización de las diferencias estructurales que definen y ubican al sujeto histórico y pedagógico en un lugar “merecido”, “naturalizado” y “subordinado”. Llevándolo, de esta manera, a interrogarse entonces, si su propia vida, su existencia, quizá, bien podría ser diferente o al menos algo distinta.

He aquí nuevamente otra gran paradoja de la crisis: la excesiva exacerbación de los peores efectos –y no virtudes– de la formación capitalista, la toma de conciencia sobre su primera gran “derrota” a principios

del nuevo siglo, habilitó “ella misma” el marco necesario para permitirse buscar otras formas de relacionamiento alternativo. La densidad de la crisis le permitió dar (se) “licencia” para husmear y reponer, observar, vivenciar y reparar simbólicamente al sujeto en contexto social y también de aprendizaje de los dilemas a los cuales el propio sistema lo había conducido.

Pero, aquel “husmear” y “reparar”, demanda ser leído desde una mirada de excepcionalidad, de suspensión de las cuestiones anteriormente expuestas y trabajadas. Como una suerte de “castigo” auto infligido por el propio sistema en crisis, destinado no para enmendar “culpas” sino, con el fin de reponerse también de aquel duro golpe, para recomenzar su tarea de nuevo. Sin embargo, el “pecado” ya había sido consumado: y durante aquel lapso, quizá breve, pero duradero en su sentido inmanente, la escuela contribuyó a acortar la brecha existente y romper con el imaginario sobre el abismo y la “aparente” nada que supuestamente esperaba al sujeto al “final” de aquellas vías de consumo, el cual, inmediatamente, luego de la crisis se tornaron intransitables, por lo menos para la gran mayoría.

Aquella “desinstalación” de los dispositivos internalizados propios de un modo de vivir, sentir y trabajar durante aquel período antecedente de la misma, dieron paso a la puesta en marcha de prácticas alternativas y de otros modos de intervención docente diferentes, suscitando encuentros con el otro, vivenciando una suerte de emancipación de las barreras que obturaban y “castigaban” al sujeto cognoscente –pero fundamentalmente *deseante*– si podía pensarse a sí mismo como otra “cosa” distinta que no remitiera a una pieza de un engranaje o de una lógica de ajuste social, naturalizado, productivo y numérico.

En definitiva, se trató del intento del hombre por re-encontrarse con el hombre; con lo que hay y persiste en él de humano, a pesar de todo. Del lugar del alumno como reflejo de una propia mismidad, pero capaz de singularizar el acto maravilloso de enseñar y de aprender, recuperando todas las fuerzas físicas y espirituales, en un proyecto en común, colectivo, crítico y transformador. Aunque sea por un instante, aunque sea por mero “error”. Pero el encuentro tuvo lugar. Y seguramente, las personas que lo vivieron y lo protagonizaron en el seno de las prácticas

escolares, ya no serán las mismas; ni los docentes, ni los alumnos. O, por lo menos, quizá la duda acerca de si todo aquello se trató meramente de un sueño persistirá o bien se esfumará como si nunca hubiera tenido lugar. En otros casos, quizá también pueda alentar a muchos otros a trabajar para que lo anterior se aleje definitivamente de una realidad onírica ajena, y pase a la acción concreta de desvelamiento e intento de modificación de los mecanismos de internalización de aquellos imperativos estructurales que suelen negar lo más valioso del ser humano: su capacidad de crear, de vivir, de aprender, de enseñar, de amar y de reencontrarse con él mismo y junto al otro en la vida; y que es lo mismo que decir, también, en la escuela.

## Referencias bibliográficas

- Ascolani, A. (comp.). (1999). *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario, Argentina: Ediciones del Arca.
- Ascolani, A. (2009). *El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Benjamín, W. (2007). *Conceptos de Filosofía de la Historia. La Plata, Argentina: Terramar*.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, España: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). Neoliberalismo: la lucha de todos contra todos. En M. Percia, (Coord.). *Tutoría y Grupos de Aprendizaje*. Quilmes, Argentina: UNQ.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: FCE.
- Filloux, J.C. (2008). *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Gramsci, A. (2010). *Antología*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Levinas, E. (1993). *Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, España: Pre-Textos.

- Meszáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Ricoeur, P (2009): *Educación y Política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Simmel, G. (2008). *Pedagogía escolar*. Barcelona, España: Gedisa.