

# 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](mailto: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 Estado<sup>1</sup>.

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 gente<sup>2</sup>, 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”.<sup>3</sup>

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 capitales<sup>4</sup>, 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

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

José TRANIER\*



Detail “Instructions to climb a stair”,  
mix technique. Ana Kljajo

## Abstract

The aim of this paper is to address some educational issues regarding some school’s transformations that have irrupted into the field on this specially chosen conjuncture from our Recent 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” turning point for rethinking daily life at school and the teaching training as well.

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

## 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.

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

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

\* The writer has a PHD in Educational Sciences by Universidad Nacional de Rosario (UNR). República Argentina. He is a lecturer and researcher in that Institution. Argentina | [jtranier@gmail.com](mailto:jtranier@gmail.com)

## Introduction

Why write History if not to help our contemporaries to trust in the future and better face the difficulties they find every day?(...) Those who lived eight or ten centuries ago were no less or more restless in spirit than we are today. History, as written today, struggles to discover, to probe what those men and women believed, what their feelings were, how they represented the world, and how the spirit of a society was as invisible as it is today. It also seeks to make evident how it deserves as much interest, possesses as much power as what is visible. Moreover, that is why it is different from ours. Unraveling the differences, but also the similarities between what they feared then, and what we fear today helps us face with greater clarity contemporary dangers (Duby, 1996: 9).

The idea of writing a paper with the aim of discussing the momentous universes of representation in school issues along different periods (1970-2010, focusing on each of its decades) arises from our own academic, political and educational interests. The questions about teaching and about learning drive us and inhabit us. Moreover, we seek to understand and analyze historically the way in which social and political conditions permeate school as an institution along those years.

The attempt to approach the ways of representation of *violence on the borders*, that is, the unexpected situations that have troubled the teaching community, and the school itself as an institution, have translated into the legal sphere, not always simultaneously. In other words, they have, through the political educational history of our country, materialized in different sets of laws. On the other hand, it is evident that they had previously affected the institutional, social, political and cultural ways in which relationships were established. That is, they have had an impact on what we consider the classical relationships among society, school, and state. Having that in mind, we cannot assert whether those disruptive changes have or have not been included as a rational device. But we can certainly infer that they have been perceived, and in some way or another, experienced by schools' communities.

Thus, we are necessarily lead to establish certain differences among what is implied in the ideas of perceiving and experiencing on the one hand, and the self-capacity for generating institutional mechanisms and politics to favor the process of symbolization of the events on the other. These differences will allow for the transition and transformation of the disruptive experiential modes that have made, and still make possible the explosion of a quiet conservative logic (specific of a cultural identity ethos), based –and bequeathed– in the way games are played and time is used in schools.

In brief: we will deal with the ways in which those new arising issues were perceived, experienced and named in each historical record. In addition, we will inquire in which modes of subjectivation were enhanced and which modes were “exiled” from critical inquiry restraining, in this manner, the possibility of a rational political and institutional discussion.

## Methodological issues

In order to carry out this work, we have resorted to methodological tools that helped amplify, overlap and tighten up a *polyphonic* concert of voices related to the narrative matrix of different institutional actors. These actors have also played a specific role in each of the selected historical periods. Therefore we have tried to seize the value of narratives interwoven with the underlying political senses that we attempt to articulate with a critical perspective. This perspective will allow us to identify, deconstruct, mark, infer, socialize and share a possible point of view for our subject matter. This approach, always subjective in its epistemological and hermeneutical levels, will nevertheless try to make evident the complexity of the field regarding the problematic issues mentioned above.

That is why, for the present work, we have mostly resort to the power of narratives, the strength of school memories and the fabric of meaning (re)constructed through open interviews to teachers, students, parents and members of management staff in the educational system. These actors have experienced and built the institutional spaces in each of those periods.

We propose our categories as *Ad Libidum*. Nonetheless, from our point of view, they do

not deny the logic of traditional research. On the contrary, in no way we mean we are free to do as we please. We intend to recover and pursue a sound analytical line of work by means of identification, selection, and fusion of narratives and experiential voices that did not have institutional *audibility*. In this way, we will try to restore part of their historical potential as regards what these voices could tell us about school. Thus, we intend to oppose the trend that ignores them in the research field in spite of the impossibility of backing them up with evidence as demanded by academia in its positivist scientific paradigm. That is the reason why the approach of this work is *decolonial and impertinent*, daring the historical hegemonic matrix of traditional research.

In this sense, it might not be excessive to issue a kind of epistemological warning. The attempt at inquiring the valid ways of constructing, identifying, signifying and interpreting the issues at hand with the aim of revealing either its critical resistance horizons or the oppressive reproductive logic related to mainly colonial or eurocentric structures, does not imply by any means to *deny* them.

On the contrary, we seek above all to make visible and engage historical collective struggles and forces participating in the corresponding process in “a dialogue”, placing the emphasis in those thresholds that were left “outside” the symbolic world and that are still struggling for their recognition. That might demand a work of critical review of the dominant forces of their constitution (epistemological, political and pedagogic forces) with the objective of acknowledging the fields that made evident the ways in which those margins could function. In this way, we could recover inferred knowledge which had been exiled or denied as composing marginal areas that, at different moments in *our* history, were not able to be articulated or symbolized.

Therefore we propose an explicit, situated pedagogy, establishing a dialogue among our knowledge and the central issues discussed by the authors of the Manifest for this work. A situated pedagogy implies a political and critical standpoint towards the historical modes of teaching and learning, not only in an attempt to approach the world of teachers, but to understand and open up its frontiers.

In that sense, we must state a new warning as regards this sort of *Ad Libitum* approach. Even though we have conducted interviews to university and tertiary teachers in the teachers’ education field, we cannot deny the scarce amount of sources in our country, mainly in testimonies from teachers at the university level for the period covering the 70s up to the recovery of democracy, that is 1983. This is due to the resignations, expulsions and forced disappearance of part of that community during this period marked by state terrorism<sup>1</sup>.

These brief methodological statements expose a hermeneutical, critical, decolonial and “impatient” logic in search of recovering the value of words, of revealing the way in which knowledge is constructed and given new meaning, and of understanding and restoring meaning to enduring stories and memories. Our purpose is not to consider them only in the frame of the “past” but mostly relate them to what will encounter us, what we will hopefully live.

### **Journey Roadmap: Violence at the Borders I: The 70s and the Beginning of Democracy**

When darkness and shipwreck come, someone will rescue you, and keep on singing...  
(M.E. Walsh)

The world of political and social reshaping that took place during the 70s in Argentina translated the underlying founding violence already existing that gained their utmost expression during the civilian-military dictatorship that started on March, 24th, 1976. In this context, school as an institution, and more precisely, public schools, were still the tangible evidence of what Domingo Faustino Sarmiento had imagined and dreamt: an environment for the citizens to socialize which was capable of subverting and defying subjects starting points and social classifications through a fair redistribution of social and cultural capital.

In this sense, the Public School System reflected mostly, at least until the military coup, that warp of voices and chalk, “bibles and heaters” as the tango goes. It was a tribute to the eclectic education of its own founding father, related to an effective device to capture childhood. According to Crespo (2007), Sarmiento:

was everything, from miner to president, from constitutional expert to retail employee. An intellectual worker of astonishing seriousness in warm lands, he did everything. And he did it here, in desolate provinces where it was usual not to do any work at all, or at least, most frequently, to do it in the wrong way (...) No activity was alien to him. So much so, that it is difficult to approach Sarmiento: the amount of his work is excessive; there is no way to deal with it. How can we approach the Andes, the Paraná River, the enormity of the Pampa, the outstanding greatness and dignity of the Americas? (...) Borges wrote that we can say that half of Sarmiento's work is the many volumes out of his pen, and the other half, is this country we inhabit, this passion, this air (...). The big and the small. He founded a nation; he would write a theater play review or plant a tree. His last working day, September, 4th was of a fertile creative excitement: he had obtained water, Water! ... From the well he was building on his farm in Paraguay. A small thing, we might think, but it was a symbol, a mythic ultimate reason. Water is not a trivial thing, it is the breeder of life. (Crespo, 2007:23)

The previous quote, even though a bit extensive, contributes to shed light to the founding logic of what characterizes, in a rational and organized way, an array of necessary institutions needed, since the enacting of the Law Number 1420 issued in 1884, to give shape to the educational system. These institutions, we insist, were previously "imagined" by the eclectic manner of principles embodied by Sarmiento's life.

Why, is it necessary then, to inquire into this foundational principle? Because the Civil-Military dictatorship, which translated into the interruption of institutional functioning, would break, with its disciplinary order and its market economy, that eclectic logic which, until that moment was the warrant for the promises of diversity and the possibility of social and cultural progress through the world of school.

From that moment on, as many papers and research projects devoted to this special scenario show (Kaufman, Doval, 1997; Garcia; 2017) a repressive, disciplinary and anti-democratic order was imposed. This order, neo-capitalist

in the economic field, had obviously an impact in school relationships. As we have already stated, the aim of our work is not to "repeat" what has already been researched about this and other topics specifically devoted to the educational system in our country (for that purpose please refer to Dr. Ascolani's work, 2009). Our objective is to inquire into some controversies arising with unusual strength between school as an institution and civil population from the moment of that interruption. These confrontations, arrayed in "dualities" are the first disruptive barriers that schools had to face. Those schools had, as we have already mentioned, reflected and comprised metaphors and variables that went beyond those confrontations. Moreover, they were still part of the logic of Sarmiento's school. The removal and migration of the eclectic social origin, which prevailed in schools, started a process of reclassification. This process produced a double effect of conflictive fragmentation. It bred economic (class) antagonism as well as "ideological" antagonism, opening the door to the greatest horrors of our recent history.

These antagonisms could be summarized in general terms as institutional and urban-civic "scripts" that translated –or inferred– the dominant rhetoric of the period. They will help us support and provide a critical view to the reconstruction of what was happening at the time.

- suspicious/trustworthy
- communist/patriotic
- terrorist/nationalist
- missing person as fiction or "myth"/missing person as a solid reality
- obedient/subversive
- righteous and human/illegal inhumane
- wealthy and poor (as a classroom and institutional divide)
- moral/immoral

This is how school begins to be part of disruptive circuits where new borders were drawn in a slow but inflexible way, shading school relationships. We could mention "uncertain" situations that arise in a potent manner in the new social and political scene. The examples that support what we are trying to express (product of our work with documentary sources and interviews) might be bind with the inherent anguish in processes where the necessary sym-

bolization to collectively understand what was going on in political terms, was absent.

That is, the presence on isolated signifiers would not favor symbolization or understanding or even allow a plausible reconstruction of certain situations within the school. This alienation of what was symbolic was replaced with what was at hand, or what could be inferred, disregarding specific cases of political compromise of some teachers. Once again, we put emphasis on the fact that the purpose of this work is to provide a view away from the political characters that resisted. Instead, we intend to provide the stand of the forgotten institutional in-betweens left in the dark where teachers and school community, in general, had to face new issues emerging from this new context. Following Biesta & Säfström (2011)

Placing education within the tension between "what it is" and "what it is not" has also effects as regards the theoretical resources that can be applied in education. We wonder if the different academic disciplines can completely apprehend the educational dimension of education, and as a consequence, perform an educational "work" (Biesta & Säfström, 2011:4).

Not an easy task at all. We could mention oral reconstructions from many students who, confronted with a teachers absences (due to

a sickness or maternity leave), would infer or "hear" theories that she/he "had been taken", "killed", "taken to some other province" or "disappeared". Headmasters during interviews state that those were hard times, that they "had little information" and that they were once asked by the Education Ministry for a list of teachers whose husbands they believed might perform "illegal" activities. During this interview, the headmaster denied having agreed to write the mentioned list. The teachers, in turn, confronted with the frequent absences of their students "suspected" that "something" different from the "usual" could be "happening" in the family. All these translated into distressing modes of subjectivation:

When the process of subjectivation is reduced at "what it is", it becomes identity, understood as the identification with an order or state of affairs already existing. When this process is reduced to "what it is not", it becomes a fantasy; an imagined self that lays beyond reality (Biesta & Säfström, 2011: 4).

The perplexity, the hypothesis, the suspicions, the attempts at theorizing, inferring, imagining, in order to symbolize at least "something" around certain circumstances would be the strongest characteristics of this violence on the borders that schools suffered in one of the worst scenarios in Argentine history



"Instructions to climb a stair", mix technique. Ana Kljaj



## Second Station: Analysis of relevant issues that affected or allowed the “construction of meaning” as regards school between 1980-1990. From “Where do we come from?” to HIV in schools

“I don’t wanna be so mental”

(Charly García)

Standards and quality of democracy, in time, healed with the recovery of the democratic institutions. This took place without paying the cost of a mutilated and denied subjectivity. In this sense, an event that has marked a difference with other Latin American countries was the Trial to the Military Governments that took place in 1985 under Raul Alfonsín’s presidency (1983-1989). Before getting into the searching for meaning in school, we would like to refer briefly to certain collective experiences related to Alfonsín’s death on March 31, 2009.

His death, from the institutional perspective, opens the door to new processes of democratic life. These processes were related to the deployment of certain aspects that had crystallized or had been naturalized and were hindering the understanding of the genuine and symbolic importance that this president’s decisions had for the recovery of democracy.

To begin with, the public sorrow<sup>2</sup>, the feeling of anguish intertwined with gratitude or guilt shows frequently and, in a way, inevitably from the moment in which life stories are re-lived or that our own singular psychic space is reflected at a collective level. Many of us, who are over 40 years old, and many others belonging to previous or following generations have worked on memories, analysis, feelings and symbolic relations intertwined individually with this dead that shed light on a collective psychic reality, unique and at the same time collective, stagnant up to that moment. This is probably so because of the memory of an unfinished presidential term, a government delivered before it was due to the “faucets” of neo-capitalism disguised as a “Productive Revolution” that eventually derived in one of the major crisis of our country recent history (the 2001 crisis).

This is how, Alfonsín’s dead, forever associated with Malvinas’ War anniversary, and a new celebration of Christian Easter Holiday, works as a reminder of democracy frailty in

that failed attempt to break the functioning of the Republican institutions in our country. This event finished with Alfonsín’s famous statement “Happy Easter, the house is in order and no blood has been shed in Argentina”<sup>3</sup>.

As a consequence, many of us remember exactly where we were at that moment, remembering the satisfaction our parents felt and conveyed to us; their joy was a metaphor of a libidinal load of politics and a wish to participate in the construction of a better country which they made us think they had gained or conquered. They taught us about this new country holding our hands tight, carrying us on their shoulders, making us part of that symbolic weave, of that web of institutional subjectivation.

The school was no alien to these new ways of cultural, democratic and plural socialization in this reborn political weave; or to the tension between what education *is* and what *it is not*. The possibility of setting a date: day, month, year and time for the recovering democratic institutions does not always coincide with the recovering of democratic practices. These practices are dependent on processes. They are sometimes agonizing, long processes. Nevertheless, they are invested with the hope of a promise for liberty that any idea of education should carry in itself. We now share (as cultural scripts in a way do) the empirical data obtained in our field work as regards “new” identified school institutional issues. They function as thresholds of violence in the margins within the context we are working in.

- Children of missing persons (Grandparents as family heads; parents murdered)
- Teenage pregnancy; single mothers; how to “proceed” with the “effeminate boy” or “tomboy” girl; divorced parents; awkward sex-related questions (All these are logics reliant on a Eurocentric colonial matrix which in time reflect the articulation between moral-immoral, legitimate-illegitimate or normal-abnormal –including the disabilities in the classroom– dualities and of the silencing and controlling of bodies and sexualities during the dictatorship)
- As a consequence, we can infer the difficulties for the educational approach of “adoption” as a “phantasmatic”, “conflic-

tive” bond –and also the actual social context– many times related to “truth” and “lie”, concealment and disclosures at the educational scene.

- The emergence of something more than “cigarette” (tobacco) as the limit of institutional insolence or as a rite of passage into adulthood or adolescence. We face the advent of consumerism (drugs and market) linked to the “experience” of freedom (as opposed to the circuits of poverty and drug trade that will characterize the following decade).
- Death of a student due to accidents or “traditional” sickness (always difficult, but different from the kind of death arising in school contexts between the 90s and 2000).

### **Analysis of relevant issues that allowed for the construction of meaning about school institution in 1990**

“And if the sun wouldn’t shine and I would be forever trapped here” (L.A.Spinetta)

As we have already shared along this work, our emphasis is not on the diverse academic production referred to the selected periods, but, taking them into account, on establishing a dialogue within the threshold emerging issues that destroyed certain borders within the school as an institution.

The 90s opened the door to a reshaping of school that, according to Grinsberg (2006)

far from operating a reduction of government influence within the social sphere, some governmental practices and logics were transformed. That should not be confused with a lack of government; instead we can consider the de-governmentalization of the Estate and the transferring of many of its functions towards the community and the civil society (Grinberg, 2006: 68)

According to this chronological line of critic, the transformation that occurred in the patterns of practices necessarily in this context implied the “denial” of the desiring subject, and consequently, the conditioning of the historical subject. It was essential to

“re-socialize” in new ways in the production of subjectivity, it was necessary to link the (an) historical production with new power relationships and control devices. If we argue that schools represent “beacons of hope”, and at the same time, they are spaces where social logics are translated, it was inevitable then, that in that neo-capitalist context, paraphrasing Borges (1960) “*books and night*” would enter the classrooms.

Leaving aside processes of political reshaping, educational standardization, or measurement of teaching practices as the hegemonic ways of designing public policies related to schools, we intend to share part of the universe of representations of issues collected from relevant oral sources that construct the script that helps us locate the social and educational thought of the period. In this way, we can identify:

- The first HIV cases in schools (boys and girls who have contracted the virus from their parents due to drug consumption or the absence of prevention in sexual behavior during the previous decade).
- Extension of the limits of poverty making more evident its links to the concentration of wealth and social decay.
- Increase in drugs consumption and its diversification in social class terms.
- The decline of job offers: forced leaves or flexible labor laws that made school face new types of family organization (unemployed parents, schools as main providers of meals).
- Institutional instability, job insecurity and the signifiers “competence” and “competitiveness” for educational public policies and legislation.
- The reappearance of the evaluation device as a metaphor for standardization related to market needs and international politics.
- Reshaping and uncertainty in Polimodal<sup>4</sup>, uncertainty over the arrival of new technologies to the classroom.
- An attempt to strengthen the idea that teachers and public schools are a burden for the state, opposite private school system.

## Analysis of relevant issues that allow for the construction of meaning about school in XXI Century

Paint our faces the color of hope... (Diego Torres) (This song turned into a school hymn and was sung one and a thousand times after the crisis of the year 2001)

The outbreak of the crisis of 2001 in Argentina, is still (from our point of view) a special (and personal) object of interest for the analysis of educational research. We may commit the “sin” of self-reference when we remember the lack of validation or at least the idea of epistemological suspicion when granting academic status to this object of study in 2002, few months after the crisis started. After the years passed, these events became a symbol in the region of the first country which broke with the neo-capitalist order of the 90s, through a struggle which cost death and suffering.

We do not intend to extend on issues already tackled in other articles, so we are just going to contextualize the 2001 crisis as a result of the launching of a number of politics which enhanced the financial risk index for our country. They entailed social exclusion, emigration, capital exodus, social outburst and death (physical and symbolic). At the same time, it started a path of social, political and cultural rebirth. In this background, where there was no space for politics of affiliation of the “Other” (in addition to pots and pans sounding as a protest, the freezing of savings in banks and the emergence of semi-currency and barter “clubs”) it might be interesting to resort to a question posed by a psychologist. This question opened the door to our analysis of the period. We refer to Silvia Bleichmar (2002). A few months after the breaking of the crisis she stated this simple but demolishing questioning:

How can we measure, in acceptable rates the overwhelming increase of the “country pain”? If we measure real feel with an equation among temperature, wind, and atmospheric pressure, why shouldn't we combine statistics of suicide, accidents, strokes, sudden deaths, shattering and shattered modes of violence, the amount of antidepressant pills sold, the increase in alcoholism, the

abandonment of newborns in dumpsters –as a master metaphor for the expectations the excluded had for their children's fate– school dropouts, exile to unsuspected places... to measure the daily suffering we are destined to experience due not to the economic insolvency of the country but its ruling class moral bankruptcy? (Bleichmar, 2002: 27)

To be brief, we will mention as the main thresholds for this period (emphasizing once again that we focus on the disruptive margins and not in the transformative “positive” ways that actually became an exercise of freedom and resistance where oppression had inhabited):

- First killings and massacres in Argentine schools (Carmen de Patagonias; “Pan Triste” Case: secondary school student's suicide who killed himself in the classroom by shooting his heart).
- Increase in cases of children and youngsters molestation and battered mother's showing up at school (increase in the visibility and frequency of gender violence).
- “Unstoppable” increase in drugs consumption and the appearance of “little soldiers”, that is, teenagers that become part of drug dealing circuit.
- Reversion of the ways and distribution of school authority. Parents/Students questioning the authority of teachers, and even inflicting physical violence on them.
- Political-legislative reshaping that influences the ways in which dates traditionally “controversial” within the matrix of teacher education are approached: October 12th, March 24th, 1976; Genocides Memorials; the approval of a law demanding the constitution of students unions, the approval of Gay marriage which influences sexual education approach; the inclusion of diversity as regards body politics and the emergence of different childhoods, youths and subjectivities; new categories access school to think and stress the way working classes are conceived in relation to social, political and educational spaces (picketers, welfare plans; gender, ethnic, union and social movements). They demand not just a “place” in

school as an institution but their recognition in the acquisition and interpretation of citizenship for these groups. These are the reasons for the tensions arising in the traditional matrix for teachers’ education in this new world of contemporary demands and reshaping.

To sum up, and taking into account the present Manifesto:

The stress between what “it is” and what “it is not” emerges from the confrontation of “what it is” to “what it is not”. It is related to the way in which that “that it is” is interrupted by a radically new element instead of the usual repetition of the already existing. That interruption –we can call it dissent– is the place where subjectivities are born. It is the place where speech is neither repetition nor self-assertion; it is unique and uniquely new. It is, therefore, the place where freedom arises. (Biesta y Säfström y Säfström, 2010: 4)

And for the speech to stop being repetition or self-assertion of the sameness, that is, of what we are already doing –and being– along with our Latin American History, it is necessary to revise the origin of cultural constructions and the matrix and discursive positioning that made sense towards action or inaction. We need to shed light with postcolonial “flashlight” on those unmapped territories and subalternities. As a consequence, and arriving at the end of our journey (or at least our next station) we concur with Young when he states:

The desire of an anti-colonial historian today is to recover a subaltern history that rewrites the narrative received from colonizing scholars and also from the ruling native elites, a history of the excluded, of those which lack a voice, of those which, in the best case scenario were just the object of study as well as the object of colonial fantasy. (Young, 2006:10)

If this problematic “disruptive” “ad libitum” issues have something in common, that is, a “common thread”, it is the fact that their semantic factor relates etymologically to “pleasure” or to “will”. Nevertheless, they seldom speak from an inclusive positioning, from a metaphor of the plural or the diverse. On the

contrary, they “burst in” or are disruptive because they are still part of a *colonial wound*. In this way, they constantly confront with the historical originated forms (a euphemism for eurocentrism) constitutive of school, and also of our selves. In Deleuze and Guatari (1978) words:

When we refer to wishes and statements, the point is not to reduce the unconscious, or to interpret or to make sense of it according to a tree. The point is to produce the unconscious and with it, new statements, other desires. (Deleuze y Guatari, 1978:29)

And for the “other” desires to take place the “subaltern”, as a category and signifier, has to migrate from the unconscious to the sphere of the visible and the political. In Mignolo’s words (2006)

The logic of coloniality operates in four domains of human experience: (1) The economic domain: land appropriation, labor exploitation, and financial control; (2) the political domain: authority control; (3) the social domain: gender and sexual control and (4) the epistemic and personal/subjective domain: knowledge and subjectivities control (...) Each domain intertwines with the others: the appropriation of lands and exploitation of labor are related to financial control, authority, gender, knowledge, and subjectivity. (Mignolo, 2006:36)

Education, in this complex conjunction, as a metaphor of a kaleidoscope in constant movement, will have to endure not giving up and not accommodating to a single symmetrical shape. We will have to dare to accept we will always deal with a simple glimpse among mirrors. Mirrors that cannot perpetually apprehend us, instead they should be capable of breaking in, and finally, allow for the emergence of what is radically new and that will always be related to the liberation of life.

Notes

Traducción al inglés Claudia de Laurentis (Grupo GIEEC-CIMED-UNMDP)

- 1 As well as we do not ignore that the forced disappearance of people attacked with special ferocity, primarily, students and young people.
- 2 From the moment his death was officially announced, thousands of people gained the streets in order to socialize their anguish as well as their appreciation towards him all along the country.
- 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 Secondary school cycle of three years.

Bleichmar, S. (2002). *Country Pain* Buenos Aires: The Zorzal.

Crespo, J. (2007). *The Teachers of Sarmiento*. Buenos Aires: Open Communications Group.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1983). *Rhizome*. Introduction. Puebla: Premiá.

Duby, G. (1995). *The traces of our fears*. Buenos Aires: Andrés Bello.

García, N. (2017). *The Clandestine Education. Spy, collaborate and debug*. Santa Fe (1966-1983). Buenos Aires: Prohistory.

Grinberg, S. (2006). Education and Governmentality in management societies. In *Revista Argentina De Sociología* 4 (6), 67-87.

Kaufman, C. & Doval, D. (1997). *A Pedagogy of Renunciation. Perennialism in Argentina*. In Paraná: Notebooks. Faculty of Education Sciences. National University of Entre Ríos.

Mignolo, W. (2007). *The idea of Latin America. The wound colonial and colonial option*. Barcelona: Gedisa.

Young, J. C. (2006). "What is Postcolonial criticism?" In *Pensam Jurid*, 5 (27), 281-294.

Bibliographic references

Ascolani, A (Comp.) (2009). *The Educational System in Argentina. Civility, rights and autonomy, dilemmas of its historical development*. Rosario: Laborde Editor.

Biesta, G. and Säfström, C.A. (2011). *A Manifesto for Education*. In *Policy Futures in Education* 9 (5), 540-547.

Received: November 22nd, 2017  
 First Reviewed: December 17th, 2017  
 Second Reviewed: December 27th, 2017  
 Accepted: December 27th, 2017



"Winter's sun", mix technique. Ana Kljaj