

EDUCACIÓN PARA LA EMANCIPACIÓN. NOTAS PARA PENSAR <PARA QUÉ EDUCAR>, EN CONTEXTOS DE DESPERSONALIZACIÓN Y DESARTICULACIÓN SOCIAL. (ROSARIO, ARGENTINA, TRAS LA GRAN CRISIS DEL 2001)¹

José Tranier.

Universidad Nacional de Rosario – CONICET, Argentina

Resumen: A fines de la década del 60, surgen en un específico sector del medio académico una serie de publicaciones tendientes a revisar las formas de subjetivación históricas en relación con la educación, desde un abordaje ideológico, filosófico y pedagógico-crítico. Estos autores, más allá de las diferencias a partir de los distintos contextos de producción, interrogan acerca del rol constitutivo –y por ende de la responsabilidad- de la educación en un determinado accionar social y político. De lo anterior se sigue que <educar>, para estos autores, tendrá que ver o bien con:<emancipar>; o con <oprimir>; con <reproducir> y <controlar>. Hacemos referencia, de este modo, a Adorno, (*Educación para la Emancipación*); a Freire, (*Pedagogía del Oprimido*); a Bourdieu (*La Reproducción*); y Althusser (*Aparatos Ideológicos del Estado*). Estas obras publicadas entre 1968 y 1969 se constituyen como obras fundamentales para el pensamiento educativo crítico tomando –o incluyendo- como objeto de estudio a la escuela. En el presente trabajo, nos interesará entonces valernos de algunos de estos conceptos claves provenientes de estas obras antes aludidas, para intentar así reflexionar a partir de algunas experiencias extraídas de la propia práctica educativa como también del campo social que han tenido lugar en los últimos años en nuestra historia reciente: cuestiones ligadas con la educación, con los maestros, con la sociedad y con los estudiantes. Cuestiones ligadas con expresiones –y acciones- de discriminación y de <Judeofobia> expresadas en diferentes momentos de la coyuntura aludida en diversas instituciones (ya sean de tiempo libre o de aprendizaje). Quizás <algo> en común que podamos adelantar de estas historias, es que en todas ellas conviven, se condensa y se da cuenta de un espacio social y político fragmentado, el cual nos obliga a intentar identificar su correlato o re-traducción de esa fragmentación, en el espacio escolar. Nos interesará interrogar acerca de qué nos <hablan>, institucionalmente –en relación con la educación- y con la sociedad, sucesos como los que aquí se expondrán. Lo anterior, con el fin de integrarlos a una argumentación crítica-educativa que permita, a través de la educación, recrear –como ha sostenido Adorno- un clima político, cultural y ético, tendiente a “evitar” que hechos semejantes, vuelvan a tener lugar.

Palabras clave: *educación, desarticulación social, emancipación, judeofobia.*

Education for Emancipation: notes for trying to think the education in contexts of depersonalization and social disruption. (Rosario, Argentina, after the great crisis of 2001)

Abstract: At the late 60's, a series of academic publications have been written in order to try to re-think education through an ideological, philosophical and pedagogical addressed. These critical authors asked about the role and the responsibility of education in the political action of a particular society. So, in this way of thinking, <education>, would have to do with <emancipate>, <oppress>, <reproduce> and, <control>. We are referring here to Adorno (*Education after Auschwitz*); Freire (*Pedagogy of the oppressed*); Bourdieu (*The Reproduction*); and Althusser (*Ideological State apparatus*). All these works have been published between 1968 and 1969 and have become as major works for the educational thought. In this paper we would like to

¹ Autor: José Tranier. Doctor en Ciencias de la Educación. (UNR). Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR y Escuela de Posgrado (UNR). Becario Posdoctoral CONICET. Directora: Dra. Silvina Gvirtz. Co-Directora: Dra. Esther Díaz de Kóbila. Email: jtranier@gmail.com

reflect about some particular issues related to education, teachers, society and students that have been taken place in the recent years in our recent history. Issues linked with some expressions and actions of <Judeo phobia> made by students –and teachers- at school and leisure institutions. So, we are interested in trying to ask if these episodes would also express something regarding with a social and political fragmented space, at school, from the great crisis in Argentina, in 2001. We are interested in try to integrate them into a critical argument in order to try, as Adorno says, to contribute to a general enlightenment that provides an intellectual, cultural and social climate in which a recurrence of these kind of episodes, would no longer be possible.

Keywords: *education, social disarticulation, emancipation, judeophobia*

I. Introducción:

Tal como habíamos hecho referencia con anterioridad, a finales de la década del sesenta, el campo de la educación sufrirá una serie de interpelaciones a través de diferentes discursos provenientes de la filosofía, de la sociología y de la pedagogía que conducirán inevitablemente a replantear –hasta aquel preciso momento- el núcleo fuerte de las “ceteras” ideas con las cuales se daban forma a la constitución histórica del docente y de la escuela. Comenzaremos aludiendo brevemente entonces a los aportes de Althusser (1969) y su construcción teórica de la institución escolar como parte de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE). En aquel escrito el autor designa a la escuela como a un aparato ideológico escolar por excelencia, ya que:

“Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes le inculca –con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado –familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable- “habilidades” recubiertas por la ideología dominante...”. (Althusser, 2005, p.134)

De este modo, parte de aquellas habilidades tendrían a su vez que dar cuenta de un determinado modo de “mirar” el mundo. Lo anterior, en relación con las exigencias impuestas por los contextos capitalistas como condición necesaria para que la escuela pueda cumplir con su cometido de interiorización de algunos de esos imperativos dominantes inherentes a tales contextos. Esto último, para reglar el espacio escolar y, fundamentalmente, en relación con la

optimización de los modos y usos de los tiempos de producción (y realización) de aquellos propósitos y de las tareas ahora desveladas y puestas a la luz, su esencia “cuantificable” que controla, consagra y legitima, nuestro paso por la vida escolar. Es por ello, entonces, que desde la óptica de Althusser, la <escuela> dejará de ser aquella institución supuestamente “neutra”; o “aséptica”, desvinculada de todo accionar político. Pasa a cumplir una tarea de control y de determinación estética, perceptiva, económica e ideológica capaz de posicionar al sujeto en coordenadas precisas que le permitan naturalizar una determinada acción en la división social del trabajo.

Será Pierre Bourdieu (1969) quien continuando con esta corriente crítica para pensar lo escolar, al analizar el caso Francés, señalará que esta naturalización formará entonces parte de un proceso destinado a generar un *habitus* de trabajo entendiendo esto último como “*espontaneidad sin conciencia ni voluntad*” que se inscribe en los cuerpos y que se traduce en comportamientos corporales y simbólicos necesarios para la reproducción de una lógica dominante; es decir, en el interior de una imposición arbitraria de los saberes en un campo específico que llevará al sujeto a “accionar” de una determinada manera.

Continuando con esta breve línea de análisis la cual, recordamos, sólo tiene por objetivo señalar los conceptos fundamentales de estos autores que nos permitirán luego continuar con nuestro propósito inicial de analizar experiencias ligadas a la *Judeofobia* en nuestra historia reciente, el carácter <arbitrario> de la educación, se encarna, para Freire, (1969) en la negación –e incapacidad- de percibir a aquel otro, como a un semejante. El docente, para Paulo Freire, es aquella persona capaz de poner en acción los mecanismos de habilitación simbólica y subjetiva que afirmen la “existencia” del “otro”, fundado, precisamente, en la capacidad –y en la obligación que tenemos- de reconocer al “otro”, en tanto sujeto en contexto de aprendizaje. Desde este punto de vista, para Freire, las clases desfavorecidas –o los *desharrapados; los condenados de la tierra*- se constituyen y perciben a sí mismos, desde el lugar propuesto por la clase dominante, quienes los posiciona en el lugar de opresión, y por ende, en el del “no saber”:

“En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. (...) Para esto, utilizan la concepción bancaria de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de <asisitados>”. (Freire, 2002, p.75).

El oprimido, para Freire, es aquel que se constituyó en un contexto de *control aplastador*, de carácter necrófilo, es decir, nutrido “*del amor a la muerte y no del amor a la vida. La concepción bancaria que a ella sirve también lo es*”. (Freire, 2002, p.81). De lo anterior se comprende su propuesta de concebir al docente como aquel quien habla “con”, trabaja “con”, y no “para”; alejando, de esta manera, toda posición que implique la subordinación del otro, para trabajar desde una categoría de inclusión, que no debe confundirse con “integración”, ya que la solución: “*no está en el hecho de integrarse, de incorporarse, a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en seres para sí*” (Freire, 2002, p.76). En este sentido, si aquello puede ser efectivizado desde la labor docente, la misma pasaría a formar parte de un

proyecto de vida, o en términos del propio autor, (siguiendo a Fromm) se estaría luchando para una pedagogía de la *biofilia* en contraposición a una mirada bancaria la cual sólo conduciría a eternizar las diferencias de clase, género y raza.

II. Adorno: Educación para la Emancipación

De esta manera arribamos a Adorno, quien en 1969, publica su *Educación para la Emancipación*; texto en donde, una y otra vez, aborda la cuestión de para qué educar, después de Auschwitz; como así también, cuestiones ligadas con la condición y la profesión docente. En relación con esto último, Adorno sostiene que: “*el simple hecho de la necesidad de enseñantes no debería favorecer a aquellos que por su condición darían presumiblemente como resultado lo contrario de lo que esa necesidad demanda*”. (Adorno, 1998, p.32). Sabemos que aquello no solamente no representa nada nuevo, sino que ya a mediados del siglo veinte, el mismo autor ha sido uno de los pioneros en hablar acerca de las *motivaciones subjetivas de la aversión a la profesión docente*, producto de las representaciones e ideologías que pesaban sobre aquellos aspirantes a esta profesión. Allí, se refiere a esto último con las siguientes palabras:

“No solo en el alemán, sino también en otros idiomas, existe una serie de expresiones despectivas para la profesión docente; en alemán la más conocida es “Pauker” (el que toca el bombo); más vulgar y procedente asimismo de la esfera de la percusión, “Steisstrommler” (tamborilero de nalgas); en inglés: Schoolmarm para maestras solteras, entecas, amargadas y marchitas. Es evidente que comparada con otras profesiones académicas, como la abogacía o la medicina, la docencia posee, en cierto modo, el aroma de algo socialmente no del todo aceptado”. (Adorno, 1998, p.66)

Como se puede apreciar desde la cita anterior, la profesión docente en las diferentes etapas de la historia occidental no ha gozado siempre, de acuerdo al análisis de Adorno, de la mejor reputación. Quizás si tomáramos como punto de análisis la referencia teórica de que la división del trabajo sólo es verdadera a partir del momento en que se separan el trabajo físico del intelectual, podríamos también repensar estos conceptos para analizar las causas de tanto *malestar cultural* y la escasa formación reinante –en muchos de los casos- en el *gremio* escolar, en los últimos años de nuestra historia reciente; y como correlato de políticas de la indiferencia hacia el otro que desencadenaron en una de las mayores crisis de nuestra biografía colectiva: sin presupuesto digno capaz de paliar las mínimas necesidades, sueldos y labores que garantizaran dinero y *tiempo libre* para la continuidad de los estudios o para evitar la *alienación* y la *mortificación* laboral; sin infraestructuras edilicias que soportaran la demanda del estudiantado, junto con otros factores que intervinieron en la decadencia progresiva a la cual la educación fue sometida en los últimos años en nuestro país previos a la crisis, llevó a que los docentes, frecuentemente, realizaran una tarea en donde se vio involucrada frecuentemente la parte física, en oposición a un trabajo del tipo intelectual.

No obstante ello –y a pesar de algunas de las causas anteriormente citadas– todavía creemos en el poder de la educación crítica como espacio simbólico capaz de revertir lo anterior, ligado a una labor humanizada y humanizante en relación a otras disciplinas y oficios inherentes al “progreso”, ya que, como afirman Horkheimer y Adorno (1969, p. 262), el progreso:

“...separa literalmente a los hombres. Los tabiques y subdivisiones en oficinas y bancos permitían al empleado charlar con el colega y hacerlo partícipe de modestos secretos; las paredes de vidrio de las oficinas modernas, las salas enormes en las que innumerables empleados están juntos y son vigilados fácilmente por el público y por los jefes no consienten ya conversaciones o idilios privados. Ahora incluso en las oficinas el contribuyente está garantizado contra toda pérdida de tiempo por parte de los asalariados. Los trabajadores se hallan aislados dentro de lo colectivo”.

Por eso consideramos que la educación crítica en las escuelas, puede constituirse como un campo simbólico capaz de permitir la libre interacción entre sus alumnos y docentes, capaz de obligarnos a trabajar para que ejemplos como los anteriores, jamás se repitan. Continuando con esta línea teórica, los maestros, a su vez, también a pesar de todo (y pese al esfuerzo de muchos sectores dominantes fundamentalmente políticos encargados de desestimar la labor educacional) a diferencia de otras actividades, suelen tener cierto control – o ciertas garantías- en relación a la proyección y concreción de planes *futuros* tanto en su vida privada como laboral. Esto que a primera vista debería constituirse como un derecho inalienable de cualquier trabajador, aquí sólo será posible a la luz de un bagaje de artículos y leyes laborales sancionadas por las diversas Provincias en nuestro país (nos estamos refiriendo a Argentina) “conquistadas” y legitimadas desde el gremio educativo. ¿Por qué mencionamos esto? La respuesta tendrá que ver con que si el progreso –entendido como la cita anterior- “*separa a los hombres*”, también separaría o coarta la condición de posibilidad para que el mismo pueda desarrollarse en libertad. Y contrariamente a esto, la educación –entendida como conjunto de herramientas que posibiliten el desarrollo de una conciencia activa, crítica e inclusiva- los une o debería unirlos.

Sólo así podrían comprenderse las injustas diferencias originadas en cada actividad, ya que el maestro, a pesar de todo, aún puede hacer uso de su derechos brindados por los diferentes artículos y “conquistas” gremiales que le permitirían contar, para ejemplificar, con cierta cantidad de días al año –con goce de haberes- para rendir un examen, asistir a un congreso, faltar por enfermedad o, sencillamente, sin tener que dar explicación alguna, no acudir a su trabajo por algún motivo que, en forma inmediata, pasará a ser contemplado como “imprevisto”. En cambio, en muchas otras actividades –ligadas supuestamente al “progreso” pero desde aquella perspectiva mecanicista, y meramente instrumental (explotadora) del hombre- estos derechos son mayormente ficticios o irreales. A lo largo del presente trabajo, se ha podido escuchar diversos relatos de trabajadores que mencionaban “*la suerte*” de aquellos que “eran” docentes, por acceder a lo que ellos sostenían como “beneficios” –y no derechos-. Ya que muchos de ellos se veían obligados a mentir –con todas las consecuencias que implicaría el ser “descubierto”- cuando alguna situación extrema (ya sea externa o interna en relación a su trabajo) los oprimía. Otros, tras negativas recurrentes en sus espacios

laborales, lamentablemente, llegaban hasta a atentar contra su propio cuerpo con tal de poder concretar alguna falta “injustificada” ante sus jefes; hacemos referencia a una experiencia compartida en un trabajo de campo en donde un empleado en una fábrica textil, tras casi veinte años de antigüedad en esa fábrica no se le permitió acudir a un casamiento de un sobrino en un día de semana, razón por la cual, la única manera que encontró este hombre para <justificar> su salida, fue dañándose su propio cuerpo, como reflejo o cruda metáfora de la propia mutilación a sus derechos y a su subjetividad.

A pesar de los casos particulares, revalorizamos la actividad laboral docente como práctica que más allá de todo, todavía, puede vincularse con una actividad humanizada. A su vez, en donde la “libre” circulación de subjetividades individuales pueda ser favorecida. De aquí que se comprende el gran enojo “corporativo” (y la sensación de bienestar posterior) cuando finalmente se pudo retroceder con la medida que habilitaba a restar la suma del “presentismo” docente (una suerte de “premio” económico a aquel que no falta nunca a su trabajo). El mismo, había sido implementado durante muchos años bajo la forma “legal” de “premio”, pero que en realidad, se trataba de un mecanismo punitivo de “castigo” para con aquel docente que faltaba por enfermedad. Esto, debido a que este ítem representaba un porcentaje considerable en relación al total de la remuneración percibida por el docente, obligando, a muchos de ellos, a tener que asistir para dar clases en muy malas condiciones de salud. En este punto, creemos que aquella medida regulaba –y vinculaba- la actividad docente a aquel plano más cercano al “progreso” del cual venimos anteriormente hablando. No obstante aquello, no desconocemos que para algunos, lamentablemente, esta *derogación* sirvió sólo para ejecutar –o poner en práctica- mecanismos de abuso que suelen oscurecer la confianza depositada². Creemos que lo anterior también podría vincularse con cuestiones más profundas que permita enfrentarnos con los diversos mecanismos y procesos subyacentes bajo los cuales las tensiones simbólicas en relación con las ideologías educativas suelen manifestarse.

Volviendo a lo anterior, se ha subrayado la necesidad de que un trabajo del tipo intelectual pueda consolidarse como el más necesario para promover un proyecto educativo. Cuando esto no sucediera de esta manera, explicará, según nuestro modo de pensar, la perfecta reproducción de este mecanismo existente que conduce con frecuencia –y a pesar de que siempre estarán los que trabajan para impedirlo- que los mejores aspirantes para ingresar al sistema educativo fuesen aquellos que sin una marcada vocación docente o una sólida inquietud intelectual previa, como se especificaba anteriormente en la cita de Adorno, encuentran en esta tarea, exclusivamente, una salida económica no acompañada de la elección vocacional que debiera sostener

² Quisiéramos mencionar que la medida por la cual el Gobierno Provincial decide retroceder – luego de dos años- e instalar nuevamente el presentismo en Santa Fe, ha sido tomada en el mes de Marzo de 2007. Las causas aducidas fundamentan el gran porcentaje de “ausentismo” docente; sin embargo, la misma tuvo lugar, “casualmente”, ante la negativa del gremio de iniciar el ciclo lectivo en el marco de discusión de un aumento salarial. Finalmente, esta reinstalación concluyó tras el acuerdo firmado por el Gobierno y los Docentes de comenzar el a dar clases. Para una mayor ampliación en torno a este tema, confrontar: www.lacapital.com.ar/2007/03/08/ciudad/noticia_371699.shtml: “Los maestros siguen de paro y el gobierno reinstala el presentismo”.

toda práctica docente. Creemos que es necesario que el maestro pueda tratar de investir libidinalmente las tareas docentes, es decir, de que el deseo pueda atravesar, estar presente en nuestras vidas profesionales. Coincidimos con Hargreaves (1996, p.41), con que el <deseo>:

“... está impregnado con ‘imprevisibilidad creativa’ y ‘flujos de energía’. El fundamento de la creatividad, el cambio, el compromiso y la participación está en el deseo, pero desde el punto de vista de la organización, también es un peligro. En el deseo se encuentra la creatividad, la espontaneidad que conecta emocional y sensualmente (en el sentido literal de ‘sentir’) a los profesores con sus niños, sus colegas y su trabajo. El deseo se sitúa en el centro de la buena enseñanza”

Sin embargo, estos requisitos ya no serán necesarios cuando un proyecto educativo se encuentre supeditado o sustentado desde una perspectiva de “ahorro” tal como hemos sufrido en la Argentina durante todos los años previos a la crisis del 2001; y tal como viene sucediéndose en diversos países de Europa en la actualidad, motivando a que miles de ciudadanos se manifiesten pacífica, crítica y resistentemente contra las altas esferas económica, política y social de sus países por su intento de recortes presupuestarios contra la educación. Consideramos que no es raro que el enfoque epistemológico más efectivo, a lo largo de la historia de la pedagogía, que se ajusta y asegura, a su vez, la reproducción de esta manera de concebir la práctica educativa, fuese el conductismo – positivista- ya que es el que suele ofrecer los elementos teóricos justos y precisos para efectivizarlo. Pero, por otra parte, la intervención pacífica de los pueblos que alzan su voz para denunciar –y proclamar- colectivamente que el ajuste económico a la educación conlleva, tal como en una certeza matemática, un correlato lógico de <des-ajuste> social, da cuenta del valor y del coraje de poner en palabras lo que está sucediendo, colectivamente, con el fin de que pueda ser objeto de cuestionamiento político. Coincidimos una vez más con Bleichmar (2002, p. 35) cuando afirma que:

“Quienes se jactan de no sufrir el dolor de la pérdida de esperanza por un mundo distinto “porque nunca creyeron”, dan cuenta de un razonamiento tan lamentable como el de quien fuera al velatorio de la mujer de su amigo diciendo: “que suerte que nunca me enamoré, para no tener que sufrir lo perdido”. A diferencia de ello, quien ha amado puede volver a amar, porque un desencantado es siempre alguien que sufre por el encantamiento previo, pero esta circulación constituye una manera de estar vivo, ya que podemos defendernos de todas las ilusiones, pero estaremos muertos antes de dar batalla si renunciamos a la esperanza”.

Consideramos necesario adoptar un cambio de *actitud dóxica* por un tipo de actitud cognoscente crítica que pueda llevar a cabo la transformación necesaria –y urgente- de la educación para afirmar, una vez más, que hechos como los que aquí se abordarán, no vuelvan a tener lugar. Lo anterior, junto con la implementación de nuevas herramientas que permitan realizar operaciones “*semántico- ideológicas*” tendientes a analizar, buscar sentido y articular los objetivos académicos con la planificación institucional, buscando así, la coherencia y ética de los proyectos, programas y buen desempeño en el propio devenir pedagógico.

Retornando a los aportes de los tres autores centrales seleccionados en nuestro trabajo, podríamos decir que la educación en períodos de crisis en nuestro país, efectivamente, nos muestra –y ha operado- con gran parte de las aristas conceptuales condensadas por aquellos señalamientos y discursos críticos surgidos en la década de los sesenta; y que podrían resumirse de la siguiente manera como *control ideológico*; *opresión-represión*; *reproducción*; y *emancipación* a lo largo de nuestra historia, pero: no como linealidades autonomizadas de nuestras condiciones históricas, sino como constelaciones que quizás puedan servirnos para interrogar y analizar cuánto hay o hubo de aquellas dimensiones en nuestras prácticas educativas, en la coyuntura histórica seleccionada para este trabajo.

Ahora bien, ¿En qué forma podemos vincular lo anterior con nuestra propuesta de trabajo inicial? Pues consideramos un grave error creer que aquellos problemas aludidos anteriormente no incidieron – o no tuvieron mayor trascendencia- en la formación educativa y cultural no sólo de los maestros; sino, fundamentalmente, también de los alumnos, en su propio proceso de formación académica e incluyendo consideraciones en su formación socio-políticas como ciudadanos. Y aquí entonces, arribamos a nuestro punto central, el cual sostiene que nada de lo anterior ha sido “gratuito” para nuestra sociedad, para nuestros semejantes ni para la educación, insistimos, en nuestra historia reciente. De esta manera, como dejamos entrever, podríamos poner el énfasis de observación en esta suerte de objeto de estudio, en los distintos modos de operar de las diversas dimensiones que configuraron objetiva y subjetivamente a través de sus efectos, la “realidad” emergida de la crisis: podríamos hablar de inequidad; injusticia; corrupción; pero también por qué no en algunos casos de resistencia; compromiso; coraje; valentía. Sin embargo, para este trabajo, optamos por poner el acento en el abordaje de ciertas cuestiones desplegadas en pleno trance de conflictos, vinculadas con hechos de discriminación y segregación racial. Consideramos que la crisis tiene el poder de revelar (nos) condiciones institucionales y posicionamientos del sujeto que hablan de dichas condiciones: tanto éticas; como no éticas. Humanas, o salvajes. Nobles e innobles; que despiertan grandeza, u ocultan miserias. De estas últimas tratará entonces, la última parte de este escrito.

III. Sobre Judeofobias y Men (in) sanas

Si bien hechos de discriminación hubo siempre, consideramos que aquellos que habremos de exponer, a diferencia de otros casos, están directamente vinculados a una trama “no casual” perfectamente armada por la yuxtaposición –y acción- de ciertas variables relacionadas con los efectos de la <crisis>, la <educación>, la <ignorancia>, los <jóvenes>, la <despolitización> junto con la <frivolización> y la <injusticia>. De esta manera, pasamos a relatar brevemente un suceso replicado en casi todos los medios de comunicación nacional, allá en el año 2007, sobre de un grupo de jóvenes “rugbiers”³ provenientes de un exclusivo club de la ciudad de Rosario. Autoproclamados primeramente como “mensana” y, en forma posterior, “mafiamensana”

³ Así son designadas, comúnmente, aquellas personas que son jugadores de rugby: “rugbier”.

amedrentaron a una dueña de un negocio –y su local- por pertenecer ésta, al Judaísmo⁴. Esta forma de segregación racial (hemos decidido no utilizar la palabra *discriminación*, por considerarla una operación mental demasiado exigente-inteligente, y por ende generosa para aquel grupo de personas) puede ser pensada, analógicamente, en relación a la edad de aquellos jóvenes agresores. Es que no creemos que represente una casualidad – más bien una suerte de triste metáfora o lógica consecuencia- que las edades de esos jóvenes –que abarcaban los 17 y 19 años- coincidían con la política desarrollada e implementada en el país en los años 90, en donde mucho han tenido que ver los proyectos de desubjetivación nacional⁵ y, un tanto menos, mucho menos, la educación, la ética y la cultura. Deberíamos reconocer en cambio, que sí habría habido un proyecto *democratizador* común a todas las clases sociales, y fundamentalmente destinado a los niños y jóvenes: de vaciamiento ideológico y de ausencia de sueños, de educación, que hoy, toda la comunidad en su conjunto, continúa “pagando”: ya sea a través de las acciones de aquellos “rugbiers” con alto poder adquisitivo, como así también de los otros jóvenes *pobres* que asaltan en los puentes como distintas caras de una misma moneda. Como dijimos con anterioridad, cuando Adorno interrogaba acerca de *para qué* educar después de *Auschwitz*, subrayaba que:

“...en primer lugar, educación en la infancia, sobre todo en la primera: seguidamente, ilustración general llamada a crear un clima espiritual, cultural y social que no permita una repetición; un clima, pues, en el que los motivos que llevaron al horror se hayan hecho en cierto modo, conscientes”. (Adorno, 1998, p.81).

Sin embargo, en las noticias políticas de aquella época –pleno proceso incipiente de recuperación de los sub-índices de todo tipo abatidos tras el 2001- solían subrayarse el conformismo social y la “nueva” tranquilidad originada por el indicador de superávit fiscal. No obstante, el déficit educativo de muchos - hoy jóvenes- de esa generación, continúa y continuará haciendo estragos en la vida social al menos que la sociedad toda pueda habilitar un espacio propicio para reflexionar críticamente acerca del futuro y del rol asumido por la educación, la justicia, la política, la cultura y el propio accionar como docentes (y como comunidad) en todos aquellos años. Lo anterior, con el fin de posibilitar aquel clima capaz de permitirnos instituir nuevas formas de relación con el prójimo. Daniel Barenboim (2002) afirma que *“ciertos asuntos exigen la generosidad del olvido, y otros demandan la sinceridad del recuerdo”.* (Barenboim, 2002, p.181). La situación anterior en cuestión podría ser pensada como un “recorte”; como un analizador institucional que nos permita entablar vinculaciones teóricas en relación a la importancia de la intervención educativa, y lo necesario de asegurar (nos) de que todos los jóvenes en edad escolar, puedan ser interpelados desde el pensamiento crítico e inclusivo, con el fin de inscribirlos en su paso por la escuela, en otro tipo de experiencias escolares como huellas indelebiles que afirmen la vida, por sobre todas las producciones académicas. No estamos responsabilizando a los docentes por lo

⁴ Confrontar Diario “La Capital”: *“La dueña de un bar denunció que la atacaron por ser Judía”*: http://www.lacapital.com.ar/2007/01/16/ciudad/noticia_358382.shtml

⁵ Incluidos aquellos que tenían que ver, fundamentalmente, con asociaciones simbólico- política de una coyuntura que pasó a ser descripta como la cultura de la *pizza con champagne*, los viajes al exterior, y las compras en cuotas de electrodomésticos.

ocurrido⁶. Sólo permitimos pensar que en un contexto educativo en donde *aquel otro* pudiera ser reconocido e interpelado a *través de su rostro* (Levinas, 1993); esto es, donde el <amor> es la resultante de una categoría que posibilita la instalación y el acontecimiento de la ética. Es por esto que creemos que quizás en condiciones político-culturales diferentes, lo anterior, tal vez podría haber sido evitado. Pero por el contrario, aquellos adolescentes, fueron capaces de reproducir en un grito de odio una metáfora milenaria de exterminio y de miseria. Demasiado jóvenes para odiar; demasiado tiempo perdido, para educar.

Adorno nuevamente señala que *“el pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy, es porque las causas siguen vivas”*. (Adorno, 1998, p.29). Es por esto que asumimos que un proyecto educativo crítico, necesariamente debe trabajar para recuperar *“...el concepto de <<joven>>, no ya como una categoría cronológica, ni por supuesto biológica, sino como ese espacio psíquico en el cual el tiempo deviene proyecto, y los sueños se tornan trasfondo necesario del mismo”*. (Bleichmar, 2002, p.46).

IV. Formales distintos. Sobre pintadas y propagandas

El siguiente ejemplo tiene lugar en un colegio privado de la ciudad de Rosario con un relato fundacional Alemán, ubicado en pleno centro de la ciudad de Rosario, Argentina. Allí, mediando el año 2001, año en donde una de las mayores crisis, pronto, tendría lugar, el colegio, al igual que otras tantas instituciones y organizaciones, estaba librando su propia batalla para su supervivencia económica en un año que se plantearía conflictivo en todo el espacio social y político de nuestro territorio. En aquel contexto, para apaliar la merma de alumnos, se intentó por medio de una estrategia “propagandística”, convocar a la comunidad a que inscribieran a sus hijos en dicha institución, bajo el lema: *“Formales distintos”*⁷. Aquella inscripción podía leerse a través de un folleto difundido en toda la ciudad en donde se podía observar una ilustración de varios chicos con la cabeza “cuadrada” en fila salvo uno, con el uniforme de ese colegio, con la cabeza redonda.

Las quejas informales derivaron en quejas formales ante el Instituto Nacional contra la Discriminación (INADI) y ante el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que exigió a la institución pedir disculpas por lo sucedido y a retirar dicha propaganda. Meses atrás, también en el mismo lugar,

⁶ No obstante, recordamos que, al conversar con distintos docentes al respecto de este tema en las diferentes escuelas donde nos desempeñábamos como maestros especiales en aquellos ratos “libres”, “intersticiales”, muchas de las “representaciones” colectivas que se tejían al respecto, tenían que ver con encubrimientos ideológicos: *“Sí...pero dicen que esa Adriana es una H.de P...”*; *“Me contaron que ella es malísima”*; o, más burdo y expuesto a flor de piel el prejuicio: *“Les vendía mercadería vieja y cara”*...relatos que expresan, en cierta medida, no el punto de partida de la conducta moral -como diría Levinas- sino la desaparición de la ética la cual, para este autor, ya aparece fundada en los interrogantes del viejo Testamento, que llevaron a Caín a replicarle a Dios: *¿Acaso soy yo guardián de mi hermano?*

⁷ Confr. http://www.lacapital.com.ar/contenidos/2011/08/12/noticia_0002.html

algunos alumnos pintaron en el patio del colegio “*Arbeit macht frei*”; (*El trabajo nos hace libres*). Sabemos que este tipo de cuestiones no es excluyente de colegios o instituciones con relato Alemán, sino que podría suceder –y de hecho sucede- tanto en escuelas públicas como privadas, en franjas de niños y adolescentes que quizás utilizan el horror de la historia como medio para expresar disconformidad institucional o personal. Esto es, que de ninguna manera se podría reducir o generalizar la tácita aceptación de lo sucedido a esas comunidades. Creemos que se torna preciso entonces identificar, interpretar y abordar institucionalmente las múltiples causas que podrían conducir a la expresión de ese tipo de acciones en el “patio” o los “bancos” de las escuelas y colegios, para re-significarlas en un proyecto o programa educativo especial de aprendizaje acerca del Holocausto o <Shoa> la discriminación, los jóvenes y la concepción del otro, en la Alteridad.

Aquello que sí en cambio consideramos como un interesante analizador, es que ese colegio haya caído en el grave error de no haber reflexionado previamente en torno al contenido de esa propaganda que habría de difundirse ya que, en cierta manera, estaba reproduciendo una lógica de eliminación; reeditando una metáfora de exclusión a través de la utilización de ciertos significantes ligados a la creencia de que la pertenencia a un determinado ámbito institucional (religioso o étnico), produciría diferencias y beneficios, pero a costa de la negación –y destrucción en este caso simbólica y física- de aquel otro, quien se presenta como “distinto” hasta en su concepción “biológica”; con su cabeza “cuadrada”. Consideramos que esto es lo más grave de los episodios, ya que tiene lugar en la misma política institucional del establecimiento. Por ignorancia, por inacción; por “ingenuos” o por pícaros; lo anterior amerita una profunda reflexión que no debe considerarse agotada y que mereció la exigencia de disculpas públicas antes las esferas Estatales mencionadas.

Otra arista curiosa ante lo sucedido -producto de reflatar aquel problema a la luz de otro incidente manifestado en los medios gráficos de nuestra ciudad- es que, ante la ahora posibilidad de dejar *on line* un mensaje impreso en la página como una suerte de comentario del lector ante los temas que se leen, gran parte de la comunidad educativa representada por padres y ex –alumnos, manifestaron total “adhesión” y agradecimiento ante el colegio sin abordar o ni siquiera revisar (y por ende no asumir) desde lo simbólico, lo ocurrido. Insistimos, no se está poniendo en tela de juicio, la calidad educativa, ni generalizando que eduquen *para* la discriminación. Tampoco estamos condenando por un hecho, de una vez y para siempre a esa institución. Simplemente, quisiéramos señalar que, al igual que uno creería que haría con sus hijos o con aquellas personas amadas en donde el sentido de responsabilidad ante el otro estructura fundamentalmente nuestro accionar, poder dar cuenta de los aciertos y no dejar de reconocerlos como sujetos cuando cometen un error. Pero tampoco, negar la situación o lo que acontece, como en la problemática aludida, ya que, en última instancia, aquella actitud, impugna la historia siendo funcional al error mismo y ahí sí, entonces, no podremos refugiarnos que no sabíamos lo que hacíamos. “*Todo somos responsables de aquello que no tratamos de impedir*” sostenía Sartre; seamos responsables, entonces, conscientemente, sobre aquello que efectivamente, realizamos.

Consideraciones finales

El presente trabajo intentó llevar adelante una reflexión acerca de los modos de transmisión culturales que se llevan a cabo a través de los procesos educativos. Para tal fin, dimos brevemente cuenta de una serie de categorías de análisis surgidas a fines de la década del sesenta que nucleaban a la escuela y sus funciones específicas en el acto de enseñar y de aprender. Para estos autores, la escuela podía ser un ámbito de mera reproducción; de opresión; de control ideológico o, en cambio, dadas ciertas condiciones político-culturales, de emancipación. Más allá de las diferencias teóricas entre los autores señalados, el rasgo común que une a cada uno de ellos es que interpelan a la escuela como un ámbito político y, por ende, no neutral en dicho proceso de transmisión cultural.

¿Para qué educar, pues, después de Auswichtz?; ¿Para qué educar –salvando las distancias- tras la tremenda crisis del 2001, en nuestro país; y para qué educar en los escenarios políticos en donde, en la actualidad, se debaten recortes presupuestarios a la educación? Si bien intentar una sola respuesta no alcanza, creemos que educar, necesariamente, tendrá que ver con señalar caminos de mutuo reconocimiento, de inclusión, de justicia, y de memoria. No creemos casual que estos hechos hayan tenido lugar en un contexto de despersonalización y desarticulación social, como fue la fragmentación social, política y subjetiva del 2001; como corolario de décadas de indiferencia hacia el otro. En este contexto, surgen inevitablemente diversos correlatos que replican dicha fragmentación, vehiculizados a través de “pequeñas” <anécdotas>; pequeños <sucesos>; pero que deben obligarnos a trascender el plano de lo visto y oído, para intentar desentrañar qué cuestiones inherentes con la discriminación, la opresión, segregación y con la ideología (categorías aquí mencionadas) subyacen y persisten, a veces, débilmente, otras con fuerza e insistencia.

Como mencionamos con anterioridad, las crisis tienen el poder de revelar y suscitar lo mejor y lo peor de todos nosotros. En estos posicionamientos el sujeto da cuenta de su propia condición y de su trayectoria relacional “junto y con” el otro en los diversos espacios sociales, incluidas aquí las escuelas y las instituciones de tiempo libre, como así también la intervención de cada uno de nosotros en la sociedad. Hemos tratado de dar cuenta de que en nuestro país ha existido una relación directa, recurrente, a lo largo del tiempo, entre los efectos del Neoliberalismo en la educación de los años noventa; la crisis del 2001; los recortes educativos, y los desajustes sociales que aún perduran a

través de los relatos y efectos concretos de las experiencias aquí abordadas como diferentes caras de una misma moneda pero que ha operado con la exclusión y con la negación del otro, como valor de cambio. También sabemos que, a pesar de lo anterior, siempre ha habido también en la historia de la humanidad personas capaces de introducir una diferencia, para tratar de afirmar (se) como dueños de “un puñado” de verdades que nos transforman en sujetos; y nos hacen el más resistentes de los animales; puesto *“que el deseo es constitutivo del sujeto del inconsciente, es lo no sabido por excelencia, de manera que <no ceder sobre el propio deseo>, nos dice Badiou, quiere decir <no ceder sobre lo que de sí mismo no se sabe>* Badiou (1990, p. 128). Esto nos obliga en cierta manera a no darnos por vencidos ante un futuro cuando pueda presentarse negado, ya que, hay que amar lo que jamás creeríamos, nos vuelve a decir este autor, dos veces.

Sabemos que a veces hacemos, solamente, *aquello que podemos*. Sin embargo, diversos autores dedicados al estudio y abordaje del Holocausto y la Shoa -aquí estamos haciendo referencia entonces a autores como Todorov; Bauman; Arendt, entre otros- han hablado del éxito técnico y administrativo del Holocausto gracias a las *“pastillas”* para dormir la moralidad en nombre de la burocracia y de la tecnología moderna a su disposición. Retomando nuestra propia realidad, quizás la crisis llevó en algunas ocasiones, nuevamente a *“auto-medicarnos”* y aquellas pequeñas dosis condujeron a vivenciar parte de los efectos representados por los sucesos y hechos aquí planteados. Si lo anterior fuera de esa manera se torna imperiosamente contrarrestarlos para *despertar (nos)* y alumbrar un camino de vigilia permanente, incluso y de reconocimiento hacia todos los sujetos en todos los ámbitos y, especialmente, en la escuela con el fin de que, hechos como los que aquí se han abordado no vuelvan a tener lugar; animándonos a todos a trabajar para que la utopía por un mundo mejor se aleje definitivamente de una realidad onírica, 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 creer, 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:

- (1998) ADORNO, Theodor W., *Educación para la Emancipación*. Ed. Morata, Madrid.
- (2005) ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del estado. En ZIZEK, S. *Ideología. Un mapa de la Cuestión* (pp.115-157). Ed. FCE, Buenos Aires.
- (1990) BADIOU, Alain.: *¿Se puede pensar la política?*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- (2002) BAREMBOIN, Daniel; SAID, Edward. *Paralelismos y paradojas. Reflexiones sobre música y sociedad*, Ed. Debate, Bs.As.
- (2006) BAUMAN, Zigmund. *Modernidad y Holocausto*. Ed. Sequitur, Madrid.
- (1998) BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Fontamara, México.
- (2002) BLEICHMAR, Silvia. *Dolor País*. Ed. El Zorzal, Buenos Aires.
- (2002) FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Ed. SXXI, Buenos Aires.
- (1969) HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor: *Dialéctica del Iluminismo*, Ed. Sur, Bs.As.
- (1996) HARGREAVES, Andy: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Ed. Morata, Madrid.
- (1993) LEVINAS, Emanuel. *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Ed. Pre-Textos, Valencia.
- (2007) TODOROV, Tzvetán. *Frente al Límite*. Ed. SXXI, Buenos Aires.