

# (DES)ESTANDARIZACIÓN DE LA CULTURA: DIÁLOGOS ENTRE EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PENSAR LA ESCUELA

*José Tranier<sup>1</sup>*

*José Goity<sup>1</sup>*

*RESUMEN:* Para que la escuela y la educación dejen de ser valoradas desde las matrices históricas que le permitieron amplificar y (re) crear vínculos vitales de existencia junto al Otro; se torna necesario entonces imponer mecanismos políticos, culturales, mediáticos y económicos capaces de naturalizar y reproducir colectivamente, aquella negación. El presente trabajo interrogará acerca de los procesos de construcción y configuración que “van por” el significante docente como punto de partida “a priori” para *disciplinar* la escuela y sus maestras, por medio de su (de) evaluación.

*Palabras clave:* Estandarización. Cultura. Docentes. Evaluación. Argentina.

*(De)standardization of the culture:  
dialogues between education and public  
policy for rethinking the school*

*ABSTRACT :* If we were to depreciate School and the education from its historically matrices that let us amplify and (re) create vital linkages of existence with the Other, it

---

<sup>1</sup>Universidad Nacional de Rosario (UNR), Facultad de Humanidades y Artes – República Argentina. E-mail: jtranier@gmail.com; jgoity@yahoo.com  
DOI: 10.1590/CC0101-32622016171709

must then be necessary to try to impose political, cultural, media and also economics mechanisms as well which let us naturalize its own negation. The aim of this paper is to ask about the economical and ideological processes of configuration that “came for” the teacher significant as an *a priori* starting point for disciplining Schools and their teachers through their (de) evaluation.

*Keywords:* Standardization. Culture. Teachers. Evaluation. Argentina.

## INTRODUCCIÓN

(...) el Ser más amenazado de la naturaleza hoy en día es el pobre. El 79% de la humanidad vive en el Gran Sur pobre; 1.000 millones de personas viven en estado de pobreza absoluta; 3.000 millones (de 5.300 millones) tienen una alimentación insuficiente; 60 millones mueren anualmente de hambre y 14 millones de jóvenes de menos de 15 años mueren anualmente a consecuencia de enfermedades derivadas del hambre. Frente a este problema, la solidaridad entre los seres humanos es prácticamente inexistente. Leonardo Boff (1996)

Una de las primeras medidas anunciadas por el nuevo gobierno de la República Argentina fue la intención de crear, por “Decreto” (BULLRICH..., 2015) un Instituto Nacional de Evaluación Docente. Aquello para nosotros deja al descubierto parte de las tramas con las cuales “la novela” neoliberal conservadora, cuando despierta de sus letargos de (in) acción en la Región, lo primero que hace, tiene que ver siempre con ordenar medidas hacia el colectivo docente. Quizás esto tenga que ver con una suerte de tensión “fundacional” y recurrente la cual, en el caso local, suele tomar históricamente al maestro como objeto de suplicio político. Consideramos que dicha tensión “original”<sup>1</sup> (generalmente tributaria a los mandatos de mercado y capitales transnacionales) no ha sido del todo resuelta.

Inclusive, más allá de haber transitado por coyunturas de representatividad democráticas pero con un fuerte ascendente en la necesidad de redistribución de la riqueza y en la educación como escena principal para pensar los modos de interpelación político-culturales. Esto nos alejaría, entonces, del carácter menos progresista (y sobre todo, “popular”) en cuanto a las medidas educativas que, casi como una “certeza matemática”, inferimos que arribarán a partir de la creación de aquel Instituto en cuestión. Tensiones históricas de profundo dolor político que aún siguen vivas en la memoria social, junto con tensiones también históricas referidas hacia el “colectivo” docente. Esto es, en relación al maltrato y a las formas de negación de la tarea docente llevada a cabo en y por la lógica neoliberal, la cual tantas veces ha proclamado la “inutilidad” de los maestros (maestras) para constreñir los poderes potencialmente emancipatorios que conlleva en forma inmanente el acto político de educar. Así es entonces que se lograría obtener para nosotros, políticas de estandarización con un doble efecto: en primer lugar, en lo relativo al control educacional (para qué y quién educar; cómo y qué enseñar; y quién enseña y quién evalúa) y por el otro, con un efecto de control político poblacional: en la infancia, en la niñez, en la juventud y al género: puesto que, siguiendo los aportes de Apple (2012) en los ataques a la escuela, subyace, a su vez, un ataque a las mujeres por representar estas, casi la totalidad demográfica en la mayoría de los niveles educativos.

La supuesta convicción ideológica que serviría entonces de motor para emular, asegurar, aplicar y vincular como fuerzas supuestamente “equivalentes” (pero en dimensiones por suerte antagónicas y que no suelen compartir los mismos fines) al mundo de los *Chief Executive Officers* (CEOS) y al del control de la producción con la Educación, (como metáfora para pensar la subjetividad y los procesos educativos), no solo atrasaría la discusión educativa algo más de cien años, sino que, fundamentalmente negaría en pleno Siglo XXI la posibilidad de pensarnos en relación al campo educativo, como un campo disciplinar — relativamente — autónomo y políticamente constituido.

El presente trabajo intentará entonces llevar adelante un recorrido crítico en torno a estos procesos de cambio y transformación

social, política y educativa que han venido sucediéndose a partir de los últimos años en muchos de los países de nuestra Región Latinoamericana. Junto con la idea de “Educación Pública”, significantes sólidamente constituidos a lo largo de la Historia Argentina para dar cuenta de su valor, consideramos que ahora también sería necesario agregarle la categoría inmediata “*Y democrática*” a fines de resguardar, proteger y resistir los nuevos embates en esta especial coyuntura.

Partiremos de la base que la indiferencia hacia el “Otro” tiene su correlato lógico en políticas de estandarización que conducen a la negación de la Otredad y no a su amplificación. Lo anterior, aún a pesar del intento por hacerlas pasar como “meras” acciones técnicas, exentas de conflictividad política o desvinculadas del daño de la trama colectiva de los sujetos que la conforman. Intentar re-significar estos entramados teóricos y desanudar aquellos horizontes educacionales por venir, será nuestro compromiso con aquellas maestras y maestros quienes, diariamente, asumen la tarea de intentar hacer de este mundo un lugar menos hostil para habitar.

## **SOBRE CEOS “BUENOS Y MALOS”, MAESTROS Y EVALUACIONES**

El Capitalismo necesita de un ser humano que nunca ha existido: prudentemente restringido en la oficina y salvajemente anárquico en el Shopping mall. (EAGLETON, 2003, p. 28)<sup>2</sup>

La cita que da comienzo formal a nuestro trabajo de alguna manera nos ayuda a condensar gran parte de aquel “ethos” de funcionamiento y expectativas de constitución “deseadas” por el sistema capitalista como matriz naturalizada — y naturalizante — de pensamiento capaz de guiar los cuerpos, modelar las almas y también nuestras acciones o subjetividades. Son muchos los trabajos en esta dirección de pensamiento, entre los cuales, brevemente, solo mencionaremos parte de las obras de Bourdieu (1999), Sennet (2012), Apple (2012, 2013), Mészáros, (2008), Eagleton (2003), Bauman (2014); entre otros autores y autoras más relevantes y que mejor nos permiten articular la

mirada crítica en torno al lugar asignado a la educación en nuestras sociedades contemporáneas.

Si la “fábrica” capitalista necesita de la existencia de ese “hombre” que aún no existe (al menos del todo), la promesa liberadora del pensamiento crítico por medio de la educación nos traería, en contraste, a un “Hombre” nuevo por nacer. En aquella puja en torno a cuáles serían, entonces, las formas de “natalidad” privilegiadas para este sistema, se encuentra la educación como metáfora de una matriz de alumbramiento en el centro de la escena. De allí la “ferocidad” (a veces encubierta, otras tantas quizás más sutil) pero siempre feroz en sus efectos con la cual, la actividad docente, suele ser blanco de ataque. De esta manera, en forma casi “matemática”, cada vez que las sociedades avanzan algunos casilleros en pos de un intento de mejora de las condiciones de existencia de los sectores populares, aquellos otros con mayor concentración de poder y de hegemonía (corporativa, financiera y mediática acumulada), buscarían no solo silenciar esos aportes sino, sobre todas las cosas impugnar aquel recorrido. Así, se intentaría “fabricar” una suerte de “consenso” para convencer “a la mayoría” que las sociedades con pasajes en esas políticas “populistas” terminarían siempre siendo una “dádiva” o un “malgasto” el cual, “inevitablemente”, también conducirían a una suerte de abismo u apocalipsis social y política.

En el caso de la República Argentina, esto lo hemos vivido muy bien en torno a las críticas sobre los resultados arrojados por las evaluaciones internacionales PISA. La masificación internacional de los resultados de esta prueba difundidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), “desnudan” al “paciente” en un contexto global, a la “vista de todos”, pero en donde jamás se abordan las condiciones estructurales con las cuales, en cada país y territorio político, los mismos arriban, nacen, crecen y se constituyen. Así es, entonces, como reiteradamente los primeros puestos permanecerían reservados para los países Nórdicos y, Latinoamérica, quedaría a la deriva de la observación internacional como centros de baja producción intelectual y académica.

De esta manera, la pulsión política expresada en lucha estudiantil de los últimos años por diversos colectivos de estudiantes en

distintos países de la Región, ya sea por una educación gratuita y de calidad o en pos de reclamar por la desaparición de los 42 Maestros Normalistas en Ayotzinapa, no aportarían de “ninguna manera” a la calificación ni a la educación integral de esos colectivos como “prueba” o “evidencia” de utilidad alguna o de “rentabilidad” válida, digna o que merezca de ser “*contada*” (haciendo aquí un pequeño juego de palabras entre la doble acepción de “contar” como narración y como contabilizar) para aquellos organismos<sup>3</sup>.

Pues tal como afirma Mészáros (2008, p. 221).

La única modalidad del tiempo en el que el capital pudiese estar interesado es el tiempo de trabajo explotable. Este sigue siendo el caso, incluso cuando la implacable explotación del trabajo se torna en anacronismo histórico gracias al desarrollo potencial de la ciencia y la tecnología al servicio de las necesidades humanas. Sin embargo, puesto que el capital no puede contemplar esa alternativa, porque procurarla requeriría trascender las limitaciones estructurales fetichistas de su propio modo de operación, el capital se convierte en el enemigo de la historia. Esa es la única manera como el capital puede pretender zafarse de su situación de anacronismo histórico. Así, el capital debe negar y excluir a la historia en su visión del mundo...

Lamentablemente, también esto lo sabemos a partir de algunas reformas educacionales y de planes de estudio que han tenido en diversas provincias de nuestro país, en donde, a modo también de ejemplificar, la materia “Historia”, casi ha sido literalmente borrada de dichos programas para la formación del Profesorado. Por qué no pensar, entonces, alguna relación simbólica posible existente entre la observación realizada y los resultados electorales a nivel nacional en donde, más allá de los mismos y de que ha sido una elección democrática, el “peso de la propia historia” no ha sido quizás una variable de mucha utilidad para tratar de generar otro tipo de conciencia electoral

en la búsqueda de cambio y de alternancia anhelada por el pueblo para una transformación social.

En este punto fue que arribamos, entonces, al mundo de los CEOS para dar comienzo a ese universo de transformaciones, las cuales, incluirían, la visión sobre qué se entiende, a su vez, por educación. El dato quizás curioso en relación a esto último, es que los CEOS (una suerte de “superpoderosos” del capital que vienen a hacerse cargo del Estado para hacerlo “funcionar como corresponde” y “desinteresadamente”), provienen de múltiples áreas afines a la producción y al mercado pero, ninguno de ellos, del campo de la educación, específicamente. Es decir, la creencia de que las propias trayectorias académicas y profesionales, junto con la acumulación de sus propias biografías escolares — dicho sea de paso en instituciones privadas y no públicas — “bastarían” o “alcanzaran” para pensar — y comprender — la acción educativa a nivel estatal, es al menos, bastante desesperanzadora. Sin embargo, no podemos dejar de desconocer que lo más significativo que una teoría crítica en educación pueda aportar para mejor pensarse contra-hegemónica, son acciones que permitan afirmar la vida en todos sus sentidos y hacer renacer la esperanza.

¿Pero por qué, entonces, la educación no “fabricaría” sus propios CEOS para (auto) pensarse? Pues quizás una respuesta posible sea, precisamente, que la ideología con la cual los CEOS operan, poco o nada tendría que ver con la idea de un sujeto transcendental habitado por vínculos y por modos de existencias plurales, sino más bien con la idea fuerza centrada en la lógica de la producción. A partir entonces de esta premisa como punto de partida para pensar las políticas públicas, aquellos que intentan ocupar aquel espacio desde un “supuesto” lugar “análogo” en la gestión gubernamental, sostienen entonces que la formación disciplinar específica no constituiría un requerimiento necesario para pensar lo “educativo” ni al currículum entendido por sobre todas las cosas como la totalidad de la vida escolar por dentro y fuera del aula. Más aún, en su esfuerzo de estar permanentemente en coherencia con el capital, aquello se significaría hasta como un estorbo. De allí nuestra necesidad de devolver las voces que fueran silenciadas junto con la importancia de visibilizar la existencia

de articulaciones (otras) que sean vitales para (re) pensar el acto educativo en los escenarios contemporáneos. Nos estamos refiriendo a los distintos actores sociales y movimientos emergentes históricamente desposeídos de audibilidad crítica en nuestras sociedades: minorías en relación al género, etnias, clases obreras, rurales, indígenas, y orientación sexual, las cuales, sin ellas, es imposible (para nosotros) intentar pensar una educación inclusiva, reparadora y transformadora de las condiciones estructurales que hacen — y conducen — a la inequidad, al sufrimiento y a la injusticia social de nuestros castigados pueblos en la actualidad.

En este sentido, los diversos CEOS podrán recurrir (o “reclutar”) a algún tecnócrata educativo — pero nunca con el grado “meritorio” de CEO para ellos-con el fin de prestar servicios para este tipo de lógicas tendientes a la estandarización de lo educativo y también del silenciamiento de lo político.

Ahora bien, si retomáramos el campo configurador evaluativo de la calidad tipo PISA, la creación del Instituto Nacional de Evaluación Docente aquí en la República Argentina y la proliferación de estos “ejércitos” CEOS de la producción y el mercado, podríamos quizás trazar un destino y objetivo en común que se repite: el capital *versus* la Educación (o los modelos de Educación que perseguiría o favorecería una Nación). Pero, aún hay algo más: la lógica de la restauración conservadora, tal como la ha denominado Apple (2012), buscaría, a su vez, limitar el poder de género y la pulsión política de los sectores sociales más vulnerables. En este sentido, es que podríamos argumentar, simbólicamente, que el objeto de “estudio” y los sujetos de control, es decir el “blanco” por parte de aquellas pruebas internacionales antes aludidas, como al igual que los organismos gubernamentales locales, son los niños, los jóvenes y las mujeres.

La (re) creación de un Instituto Nacional de Evaluación Docente, desde nuestro punto de vista, no deja de ser una nueva bofetada simbólica para los avances en las políticas de género que se han venido sucediendo en los últimos años en la Argentina y en la Región. ¿Acaso los/as lectores/as del presente trabajo han sido alguna vez testigos de que la primera medida de un gobierno fuera la creación de un organismo nacional, especialmente dedicado

a la regulación del ejercicio de la Política?; ¿o de los Abogados? ¿O de los ingenieros, contadores o administradores de empresas? Seguramente la respuesta podría tener altas chances de ser negativa. Contrariamente, sí en cambio se ha podido anunciar la creación de un organismo de control docente. Es por ello que en el temor y debilidad de la medida, reside para nosotros la fuerza potencial de aquello que intenta limitar.

La educación siempre ha formado parte de las primeras estrategias con las cuales los gobiernos deciden tomar el “toro por las astas”: ya sea para mejorarla, o bien para contrarrestar sus potenciales efectos emancipatorios del alma, cancelar “otros” usos del tiempo y, a su vez, de negar la existencia — o esperanza- de que un mejor mundo sí es posible no para “pocos”, sino para “muchos”. En este “muchos”, también se halla en forma inmanente otras de las grandes contradicciones con el capital. Lugar para “tantos”, para aquella lógica, no puede ser posible. Sí para “algunos”. Y en esos “algunos”, tendrían que estar también reflejados “algunos” de los “otros”, para generar una falsa “validez” en el sistema. Así fue como la sociología crítica desenmascaró el artificio de la meritocracia funcionalista predominante algunas décadas atrás, pero que, en este ímpetu de renacer neoliberal buscaría, una vez más, consolidarse por medio de la evaluación como institución en sí misma, autónoma gubernamental, a través de la creación — por decreto — de un Instituto Nacional.

En este punto no estaría de más decir que no estamos en desacuerdo con la evaluación per se, sino en los modos de su manipulación como herramienta política e ideológica, es decir, para el servicio en que esta sea dispuesta. A partir de la historia como recurso para comprender (nos) consideramos que en este tipo de prácticas y políticas evaluativas — enmarcadas en dispositivos neoliberales — los “datos” arrojados por las mismas, no suelen estar al servicio de la transformación, sino de la justificación de la expulsión, o del recorte de ciertas partidas presupuestarias, como así también para el privilegio de ciertos circuitos afines al capital y a la formación privada. Allí nosotros decidimos, ética, política y académicamente, estar parados en la “otra orilla” del río. Mokate (2003, p. 6), realiza una interesante metáfora para analizar la función de la evaluación en

los procesos sociales y gerenciales ubicándola en el principio mismo de la creación del mundo.

La evaluación nació el séptimo día de la Creación, cuando Dios miró todo lo que había creado y declaró “Es bueno.” Con esa sola frase, Dios se convirtió en el primer evaluador del mundo. No obstante, la evaluación nacida en los cielos resultó insuficiente y demasiado subjetiva para algunos. Por lo tanto, al escuchar la evaluación de Dios (autoevaluación, por cierto), el diablo objetó e insistió “¿cómo sabe que es bueno? ¿cómo lo midió? ¿con qué indicador juzgó la bondad de su creación? ¿con qué lo comparó?” Y, así, nace la evaluación como la conocemos hoy, ¡en los fuegos del infierno!

Infieros mucho más crueles cuando estos están al servicio de “hogueras” evaluadoras de los menos favorecidos. Como dijimos con anterioridad, no se trata de impugnar los procesos ligados con la evaluación, sino su destino final, es decir, al servicio de qué *conciencia* está. En este sentido, preferimos cambiar “hogueras” por “quimeras”. Es decir, en lo referido a ciertos procesos sociales, podríamos identificar y proponer diferentes tipos de conciencia con los cuales quizás se puedan revelar formas de acción e interpelación diferentes. Esto no representa nada nuevo puesto que ya anteriormente, tanto Marx (1980) como otros pensadores ligados al Pensamiento Crítico han esbozado y profundizado exhaustivamente este tipo de abordajes. Nos limitaremos entonces a intentar reconvertir algunas de esas categorías antes aludidas para ver de qué manera operan –y adaptan– a los márgenes contemporáneos y así, de este modo, animarnos a proponer si la evaluación estuviera (o no) al servicio de una conciencia transformadora, plural y democrática; esto es, político-ciudadana o, en su defecto, meramente instrumental, corporativa, financiera, manipuladora, apátrida o mediática para pensar los nuevos escenarios contemporáneos.

Desde nuestro punto de vista, la creación de aquel Instituto Nacional de Evaluación Docente, sumada a las lógicas evaluativas internacionales, más los propios intereses que visibilizan-invisibilizan o que

ponen en funcionamiento constante; junto con el poder de los CEOS como guardianes del Capital para pensar la educación de una Nación, llevaría inexorablemente a no solo poner en riesgo las políticas alcanzadas hasta este momento en muchos países de la Región sino que, a su vez, podrían significarse como un avance hacia aquellas poblaciones de niños, adolescentes y mujeres en desventajas (corporales) en relación a los hombres. A la cuestión de género, se le suma entonces la fuerza de un Estado que interviene desde aquella desventaja.

El mundo de los CEOS no solo estaría representando en este caso puntual la fuerza del capital, sino la fuerza simbólica del atropello de *la dominación masculina* incumbiéndose en la educación y en la lucha por el monopolio de las futuras significaciones políticas y sociales que se desprenden de la misma<sup>4</sup>. Intentar legislar por decretos sobre lo anterior, como en el caso de Argentina, significa no comprender que las escuelas — y las conciencias— no se cambian a través de los mismos ya que son (re) construcciones permanentemente dinámicas entre las instituciones, las personas, la historia, las coyunturas y la institucionalidad; y, a su vez, se subestima la capacidad crítica y los momentos insurgentes de los diversos colectivos sociales que intervienen en la actualidad en los procesos de acción y del conocimiento.

No desconocemos la resistencia del campo educativo local y regional a través del funcionamiento orgánico por medio de gremios docentes y de movimientos de participación ciudadanas que, a lo largo de la historia, siempre se ha podido ejercer. Lo anterior, incluso en contextos muchos más apremiantes como los que han tenido lugar en regímenes no democráticos; los mismos, tienen la característica de haber sido, por un lado, el motor de (auto) protección del colectivo docente y de generación de momentos instituyentes, por el otro. Lamentablemente, el precio pagado, ha sido enorme a lo largo de nuestra propia historia y tributario a la exclusión, a la desaparición física forzosa de muchos docentes y de una mayor exposición o peligro de descualificación en la propia tarea. De allí la importancia de revalorizar (nos) como sujetos históricos.

Sostenemos que la alianza del capital con las instancias evaluadoras internacionales, más la creación de organismos gubernamentales locales para la regulación del ejercicio docente, representan una suerte de

círculo “no virtuoso” de políticas públicas en nuestra Región y que va de la mano de los procesos de estandarización cultural, educativa, histórica y subjetiva. Por eso consideramos relevante, reconocer que la histórica defensa de la educación pública por parte del pueblo Argentino (en todos sus niveles que abarcan desde escolaridad primaria hasta posgrados universitarios necesita ampliar sus propias fronteras.

En este sentido, cuando en el caso local se hacía alusión a la defensa de la educación pública”, no se necesitaba agregar nada más. El conjunto de alianzas, eventos históricos, rupturas y continuidades expresadas en luchas y conquistas a lo largo del tiempo, quedaban capturadas en el universo de representaciones y significaciones colectivas bajo aquella denominación.

Por el contrario, la serie de acontecimientos que se vienen generando en la coyuntura día tras día en los contextos contemporáneos, nos obliga — y demanda — a interpretar la historia de manera diferente bajo las propias urgencias de re-significaciones que, en la arena política nos toca enfrentar. Es por eso que sostenemos que, en estos nuevos contextos, hablar solamente de la educación pública” como un mero “eufemismo” de la democracia, se tornaría ahora insuficiente: lamentablemente deberemos aclarar lo anterior para no poner en riesgo, lo que verdaderamente está en juego: la libertad y la lucha por la emancipación, liberación, (des) colonización a través de la educación. Lo anterior obliga, entonces, a sostener la defensa y a afirmar la lucha por la educación pública “y democrática” para mejor pensar en las nuevas configuraciones políticas que intentan imponer nuevas agendas y territorialidades; nuevos mapeos y continentes educacionales, por medio de la educación.

## ESTANDARIZACIÓN Y CULTURA ESCOLAR

Reencontrar el mundo es recuperar una infancia misteriosamente agazapada en el lugar, abrirse a la luz de los grandes paisajes, a la fascinación de la naturaleza, a lo majestuoso de las montañas; a correr por un sendero que serpentea a través de los campos; sentir la unidad que instauran el puente que une las

orillas del río y la arquitectura de las construcciones; sentir la presencia del árbol, el claroscuro de los bosques, el misterio de las cosas, de un cántaro, de los zuecos gastados de una campesina, el destello de una jarra de vino apoyada sobre un mantel blanco. El Ser mismo de lo real estaría manifestándose detrás de esas experiencias privilegiadas, entregándose y confiándose al cuidado del hombre. Y el hombre, guardián del Ser, extraería de esa gracia su existencia y su verdad. (LEVINAS, 2004, p. 316)

Quizás el lado “bueno” de pensar la estandarización educativa es que siempre nos posibilitará pensar su contracara que es la (des) estandarización de la cultura y de la sociedad. Repensar entonces el terreno de la (des) estandarización conllevaría en gran parte a asumir el desafío de intentar transformar las condiciones culturales con las cuales la cultura escolar se desenvuelve en estas nuevas coyunturas.

La cita con la cual hemos decidido dar inicio al presente apartado, de algún modo, refleja aquello que para nosotros se constituirían como acciones (des) estandarizantes o contra-hegemónicas al interior de la vida escolar en la actualidad. La tarea de posibilitar “reencontrar — y reencontrarse — en el mundo” es, a su vez, parte de una educación crítica. Esta labor, tal como hemos dado a entender con anterioridad, es un trabajo colectivo, inclusivo y amplificador de las minorías que quedan vedadas del orden, es decir, al “margen” de lo “establecido” y de la jerarquía social.

Si tomáramos como referencia la gran crisis acontecida en la República Argentina el año 2001, podríamos decir que permitió un umbral de reflexividad crítica en torno a qué se entendía por educación. Fue una crisis que permitió de alguna manera “barajar y dar de nuevo” los “naipes” ante un sistema absolutamente colapsado y ante un *charging bull* el cual, más que “embistiendo”, había sido “embestido”, al menos, claro está, hasta tanto y en cuanto se recuperara de aquella breve — pero intensa — suspensión momentánea de los imperativos estructurales dominantes que regían el sistema en cuestión.

Ese breve lapso permitió poner en mayor visibilidad las expresiones que antes habían sido negadas y exiliadas del currículum oficial. Lo anterior, dado que con una economía quebrada (a “pesar” de haber seguido todas y cada una de las “recetas” del mercado internacional), con un capitalismo pseudo vencido, con uno de los mayores índices de desempleo de la historia, endeudados y sin dineros ni en las calles ni en los bancos; las escuelas, tras haber sufrido incesantemente todo tipo de hostigamientos bajo la era neoliberal, lejos de “tomar revancha” como sí en cambio lo hace el capital, devinieron en instituciones que permitieron hacer lo (imposible), posible<sup>7</sup>. Esto es, centros culturales en donde la trama desolada se volvía a suturar, también, colectivamente. De esta forma, las escuelas fueron aquellos faros de luz y de esperanza en donde convergía la vida en todos sus sentidos y a través del conocimiento; ámbitos de lucha, resistencia, de (re) creación y de (re) afirmación de la vida en donde los CEOS, nada pudieron decir, ni mucho menos, hacer. La escenificación de la vida y dinámica escolar suele armar estos teatros conflictivos entre el mercado y la educación. Al primero, suelen darle el papel de hostigador y, al segundo, del padecimiento del otro hasta tanto y en cuanto, siempre, el segundo, termina rescatando también al primero. Esa, podríamos decir que es una de las más maravillosas tareas de la escuela y de la educación. No sabe de “ajuste de cuentas” ni de resentimientos. La escuela busca liberar la vida en todos sus órdenes y hacerlo de manera colectiva, pública y sin distinción alguna.

Lejos estaríamos de argumentar que lo anterior sea considerado como una labor fácil. Tiene un costo que es asumir una determinada posición subjetiva: ante la vida, ante el Otro, ante la verdad, la justicia, la ética, la libertad y el (re) conocimiento. El avance concreto y específico sobre la ampliación de Derechos que ha tenido lugar en muchos países de la Región y fundamentalmente con las minorías, nos dan la esperanza acerca de que la ciudadanía, los movimientos sociales, sindicales, étnicos, multi-religiosos, ecuménicos, culturales, no permitirán que se retroceda hacia el pasado; que oprima, en nombre de la “calidad”, a las mismas ni a ningún colectivo.

¿Por qué los maestros volvemos siempre y cada día al aula y a las Universidades? Lo bueno de intentar una respuesta posible es que al menos queda descartada la posibilidad de contestar que fuera “*por el monto de los sueldos de CEOS con los cuales nos pagan*”. No nos interesa adscribir a un discurso demagógico sobre los maestros y <lo> escolar. Sin embargo, de ninguna manera adherimos a aquellas teorías que nos hablan del “fin de la educación” o que subrayan la “inutilidad” de la institución escolar: para nosotros, en la negación de la escuela, subyace, a su vez, la negación al Estado. Y negar al Estado, es negar la institucionalidad. A esto último, habíamos agregado que, también, en el maltrato hacia lo escolar podía identificarse un maltrato hacia la infancia, la juventud y las mujeres.

De lo anterior es que nos preocupa, sobremanera, qué ocurriría cuando el mismo sistema político (regido por el mandato económico y no al revés), maltratara, en su representación de Estado, a la comunidad docente. En este caso, la negación del Estado, deviene en su afirmación de lo que lleva a cabo. Al negar a la escuela y sus potencialidades, el Estado, se niega a sí mismo conduciendo a que los coeficientes democráticos e institucionales, disminuyan. En esta suerte de “entramados” y “enredos”, los maestros y maestras tendremos que estar atentos a cómo se desenvuelven, argumentan y (re) presentan, las políticas públicas en relación a lo educativo; y cómo se habita el sentir y el vivir, en las aulas, diariamente. La pregunta por el Otro, por la Otredad, por la vida en todas sus manifestaciones que no cesa y que no debe ceder nunca.

Retomando el interrogante anterior, acerca de por qué se regresa al aula, se vuelve una y otra vez porque en el encuentro con el Otro, se reedita, una y cada vez, esa esperanza del renacer y de la existencia de la cual la teoría y el pensamiento — y acción crítica — nos constituye. Porque creemos en la vida, creemos en la escuela. Porque allí se constituye la maravilla de la existencia, de la cultura, del lenguaje, de los números, de la escritura, del encuentro y del (des) encuentro, se aprende de las justicias y de las (in) justicias, de los juegos, de los sonidos y los colores, a, del respeto, de la ética; a sentir *aquella presencia del árbol* e intentar aprender a ser *guardianes del Ser*, más allá de todas sus limitaciones y transformaciones que hayan por venir. Pero no es intentando

“acorralarla” que se llegará a buen puerto. Y aquí entonces la historia se convierte en una de las mejores aliadas de ruta para ayudar a no cometer los mismos errores del pasado.

Apple (*apud* WEIS; MCCARTHY; DIMITRIADIS, 2006, p. 211) sostiene que:

Es un trabajo duro no ser poco rigurosos. Es un trabajo duro escribir de una manera en donde los matices teóricos y políticos no sean sacrificados en el altar del sentido común, y que valga la pena para el lector/a. Y es duro y demanda mucho tiempo escribir en múltiples niveles. Pero si no lo hacemos, Neoliberales y Neoconservadores, junto con los movimientos que ellos sostienen y soportan, lo harán.

Queda así entonces planteado el desafío propuesto: el de seguir construyendo y reconstruyendo un camino posible el cual quizás pueda tener diferentes rutas y aristas, pero con la única condición de presentarse como colectivo e inclusivo. Señalar entonces un sendero distinto al que se propone, es parte de nuestras tareas como educadores críticos. Lo anterior, para que la promesa del Gran Paulo Freire (2008) pueda hacerse carne en nosotros por medio de la educación, la esperanza y de la escuela, en los nuevos escenarios que asoman y con todos los actores sociales que queden “descartados” por la lógica del capital cuando este busque asumir e imponerse en el rol del “Padre” del aula. Y siempre junto al Otro como modo de habitar las instituciones, defendiendo la paz, la justicia, la memoria, la verdad, y *la escuela pública y democrática*.

## REFERENCIAS

APPLE, M.W. *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Mino y Dávila, 2012.

\_\_\_\_\_. *Knowledge, power, and education*. New York: Routledge, 2013.

BAUMAN, Z. *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Barcelona: Paidós, 2014.

- BOFF, L. *Ecología*. Grito de la tierra, grito de los pobres, Madrid: Trotta, 1996.
- BOURDIEU, P. *Contrafuegos*. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Barcelona: Anagrama, 1999.
- BULLRICH anunció que se creará el Instituto de Evaluación Docente. *Diario La Prensa*, La Plata, 22 dez 2015. Política. Disponible en: <<http://www.laprensa.com.ar/440903-Bullrich-anuncio-que-se-creara-el-Instituto-de-Evaluacion-Docente.note.aspx>>. Acceso en: 01 enero 2016.
- EAGLETON, T. *After theory*. New York: Basic Books, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- LEVINAS, E. *Difícil Libertad*. Buenos Aires: Lilmod, 2004.
- MARX, C. *La contribución a la crítica de la economía política*. México D.F.: Siglo XXI, 1980.
- MÉSZÁROS, I. *El desafío y la carga del tiempo histórico: el socialismo del siglo XXI*. Tomo I. Caracas: CLACSO. Vadell, 2008.
- MOKATE, K.M. *Convirtiendo el "monstruo" en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social*. Documento de Trabajo del INDES I-23. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo e Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES), noviembre, 2003.
- SENNET, R. *Juntos*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- WEIS, L; M<sub>C</sub>CARTHY, C.; DIMITRIADIS, G. *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: revisiting the work of Michael Apple*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.

## NOTAS

1. Al hacer mención a la "tensión original" entre docentes y poder político, la identificamos, genealógicamente, a partir de las ideas de Comenio (1592-1670) y el mundo de reconfiguraciones que suscitan. Nuestra hipótesis versa acerca de que, en realidad, a la escuela nunca se le "perdonará" el hecho de haber perdido la batalla de tener que "ceder" a los niños como fuerza de trabajo y mano de obra barata para la producción.
2. Capitalism needs a human being who has never yet existed: one who is prudently restrained in the office and wildly anarchic in the shopping mall. (Traducción es nuestra).

3. Dejando así, por fuera variables del tipo género, etnias, circunstancias políticas y procedencia social CF: <http://www.lanacion.com.ar/1888837-la-docente-que-aprobo-a-una-alumna-que-no-sabia-nada>
4. *Charging bull* – Toro embistiendo – emplazada en el centro de las finanzas y del mercado financiero internacional de Manhattan que busca asociar la fuerza y la actitud corporativa del Capital con la “virilidad” masculina.
5. Así fue como se instauró el denominado “*corralito argentino*”; expresado en un dispositivo con el cual los bancos de todo el país restringieron las extracciones de dinero en efectivo por parte de sus clientes para, en forma posterior, directamente pasar a confiscarlos hasta tanto y en cuanto, se accediera a un plan de devolución vía judicial, arreglos con el propio banco, o vía Bonos del Tesoro. En los meses previos a las disposiciones nacionales que otorgaban el derecho de extracción para personas enfermas o de edad muy avanzada, diversas personas murieron en el intento por recuperar sus ahorros.

---

*Recibido em 17 de agosto de 2016.*

*Aprovado em 4 de novembro de 2016.*