

# Realidad y simulacros. Escenas de la escuela media en argentina<sup>1</sup>

EDUARDO DE LA VEGA<sup>2</sup>

## Consideración<sup>3</sup>

El artículo reflexiona sobre la realidad de la escuela media o secundaria en Argentina, tomando como eje un registro etnográfico que describe un día de clase en dicho ámbito.

Las escenas muestran a un profesor de filosofía y a sus alumnos interactuando en un contexto de indiferencia, ironía, burla, desinterés y agresiones. Las categorías de “pastiche” y “simulacro”, introducidas por Jameson y Baudrillard, respectivamente, son propuestas como hipótesis interpretativas para describir una realidad que desaparece junto al encantamiento del mundo y su ilusión vital.

La realidad del aula, al igual que muchas otras realidades, se esfuma y se pierde en la insignificancia de un mundo racionalizado y sin ilusión, donde no sólo se oculta que ya no hay nada sino también se pretende remontar esa nada ofreciendo la parodia vacía de la participación y la inclusión.

**Palabras clave:** Escuela media, enseñanza, realidad del aula, conocimiento positivo, simulacro, insignificancia, violencia escolar.

## Reality and drills. Scenes from the middle school in Argentina

The article reflects on the reality of middle school or high school in Argentina, taking as axis an ethnographic record that describes a school day in this area. The scenes depict a philosophy professor and his students interacting in a context of indifference, irony, mockery and attacks. The categories of “pastiche” and “simulacro”, introduced by Jameson and Baudrillard, respectively, are proposed as interpretive hypotheses to describe a reality that disappear together with the enchantment of the world and the illusion of life. The reality of the classroom, as with many other realities, fades away and disappears within the insignificance of a rationalized world without hope, which not only hides the fact that there is now nothing, but attempts to overcome this nothingness by offering an empty parody of participation and inclusion.

**Keywords:** Middle school, teaching, classroom reality, tive knowledge, Simulation, insignificance, school violence.

1 Recibido: febrero 15 del 2012. Aceptado: marzo 25 del 2012.

2 Eduardo de la Vega. Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Libros publicados: Las trampas de la escuela integradora (2008). Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares (2007). La intervención psicoeducativa (2009). Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales, así como tiene publicaciones en diversas revistas de investigación.

3 La escuela en Argentina está estructurada por el nivel inicial (hasta 5 años), primario (de primero a séptimo grado), y secundaria o media, de cinco años.

## La caída del templo

El modelo tradicional de la enseñanza, hace tiempo interpelado, deconstruido y devaluado, recorre como un fantasma las aulas convulsionadas de la escuela. La mística positiva asedia aun a los profesores más lúcidos, quienes deben moverse en un territorio hostil, extraño al escenario fundacional.

Aquel misionariado supo construir con eficacia sus emblemas, símbolos y referencias. Dichas coordenadas —que retoman la herencia de jesuitas y franciscano anteriores a la conversión positiva— permitieron diseñar un ámbito sagrado, donde la ética misionera se viste de una profunda devoción por el saber.

Apartado del mundo y alejado de los desordenes y placeres, el templo escolar transformaba los antiguos escenarios y creaba nuevos fundamentos para el hombre y su ingreso a la modernidad.

Sin dudas, uno de los mejores testimonios de esa experiencia virtuosa lo ha dado Albert Camus (1994), en la carta que escribió a su maestro Germain, inmediatamente después de haber obtenido el Nobel de literatura, en 1957:

*París, 19 de noviembre de 1957*

*Querido señor Germain:*

*Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo.*

*Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha*

*sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continuarán siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.*

*Lo abrazo con todas mis fuerzas.*

*Albert Camus*

Tras la caída del mundo moderno, se sabe, el legado fundacional perdió su eficacia. El derrumbe, no obstante, es mayor allí donde las antiguas prerrogativas y privilegios —la escuela media— colisionan con las nuevas promesas de justicia e inclusión.

La figura venerada de la maestra o del profesor, el saber sagrado del cual eran depositarios y relevos, la autoridad de la escuela respetada y temida, la disciplina y los controles, los profundos contrastes (alumno/profesor, niño/adulto, saber/ignorancia, escuela/mundo, etc.) ya no existen. Sobre las ruinas de aquella experiencia religiosa —y al mismo tiempo profana— se percibe el final de la escuela, de su sustancia sagrada.

## La realidad del aula

El siguiente relato describe una realidad habitual en el ámbito de la escuela media<sup>4</sup>:

*Al ingresar allí, ese jueves de mayo de 2010, sus ojos espían todavía con extrañeza, aquello que el tiempo continuo de los días, quizás termine por familiarizar.*

*En el hall de entrada observa la actividad febril de un hormiguero. Cuerpos que se arremolinan en la*

<sup>4</sup> Se trata de un registro etnográfico realizado por Carina Rattero, en el marco de una investigación sobre la escuela secundaria en la Argentina (Universidad Nacional de Entre Ríos, 2010)



*frenética música de un mp3. Jóvenes vivaces se divierten entre abrazos y empujones.*

Se trata de una escuela como tantas otras, de un día cualquiera, de un clima reconocible y recurrente. El estilo del relato —poético, emotivo, apasionado— contrasta con los afectos que dominan la clase: automatismos, indiferencia, aburrimiento, hastío, desazón, ironía.

La realidad del aula, donde desaparecieron por completo las antiguas oposiciones, está impregnada de desorden, confusión e indiferenciación.

*La clase de Filosofía comienza, sin que esto acalle las risas ni el parloteo de voces chillonas. Es en una división de quinto año. “El 5to A” orientación Ciencias Naturales.*

*El profesor intenta desarrollar las concepciones de Hombre. Son pocos alumnos, apenas once. Nadie parece prestarle atención.*

*Ella, observándolo, por unos segundos se pierde en sus propios pensamientos. El hombre le parece atractivo, fantasea, quizás si lo viera en otro sitio... Sin embargo allí, en medio del desorden de la clase, y a pesar de sus afanes explicativos, no existe ningún derroche. Nada que encendiera.*

*¿Cuántos años tendrá? Treinta y tantos... Quizás treinta y cinco. ¿Por qué habrá elegido enseñar filosofía?*

*Posando los ojos sobre su cuaderno de notas, vagó por los renglones y anotó:*

*Después de haberse vaciado de esas preguntas inútiles, ella vuelve allí en una mezcla de curiosidad y desazón. Es entonces que recorre con extrañeza los rostros de los estudiantes, observando en algunos casos ausencia y en otros, una marcada indiferencia. Alguien bostezaba hun-*

*dido en el banco de atrás. Advierte como algunos parecieran escuchar, pero lo hacen de modo intermitente.*

Los gestos de los protagonistas son la prueba ineludible de lo que allí se juega. Miradas perdidas, desazón, extrañeza, indiferencia, bostezos impasibles, ausencias, contrastan con unos ojos que brillan cuando la realidad se evade del aula para volverse disruptiva, irónica, revulsiva en las redes de la nueva comunicación.

Una rectora sombría y exhausta irrumpe en la clase mientras un profesor insondable pretende en vano dominar la escena. Pero el tiempo adormecido de un presente sin tiempo clausura el devenir y confina el aula a la eternidad y al sinsentido.

*Empezó a sentir entonces de modo confuso, que quizás no somos lo que pensamos ser. Que las cosas no son lo que aparentan. Sintió que tal vez, más acá de todas esas concepciones del hombre, más acá de la nada apoderándose de ese tiempo y lugar, en el invierno helado, ese haz de luz colándose por la ventana en esos ojos chispeantes, iluminaban algo de nuestra verdadera condición*

*Miró el reloj. Los minutos que restaban para el timbre le parecieron una eternidad.*

*Una vida se hace de meses, días, horas, minutos, segundos... Pensó en las horas de vida que ese profesor y cada uno de esos chicos pasan en la escuela secundaria. En los minutos eternos, que ella llevaba allí.*

*En algunos sitios el tiempo pasa con rapidez, sin embargo en otros... Aquí parecía sometido a una lentitud adormecedora. El tiempo pareciera no pasar —anotó. ¿Pasa algo más?*

Nada enciende la clase. Desencuentro infinitamente recommenzado, acontecer trágicamente postergado, saber y senti-

mientos indecibles. Los enfrentamientos físicos sobresalen sobre ese fondo de humillaciones, hastío e insignificancia.

*Una veintena de alumnos divididos en dos grupos, alienta en el pasillo a otros cuatro que pelean a golpes de puños. No ve ningún adulto. Entre el amasijo y los gritos, la violencia va cobrando fuerza gradual. Por un momento parecen bestias desconocidas.*

¿Qué significa allí esa violencia? ¿Se trata de una resistencia de los alumnos ante la violencia simbólica que ejerce sobre ellos la escuela, como propone Willis<sup>5</sup> (1988)? O es otra cosa, un resurgimiento de pautas civilizatorias antiguas en los nuevos contextos de marginalidad y exclusión, como plantea Eric Dunning (1986), siguiendo la huella de Elias.<sup>6</sup> O tal vez sea la contracara del aburrimiento o el hastío, una reacción que busca conmover, inquietar, perturbar ante la insignificancia y la falta de sentido.<sup>7</sup>

Cualquiera sea la respuesta, lo cierto es que esta violencia representa una novedad en el ámbito de la escuela. Pese a las coerciones simbólicas, presentes desde sus orígenes —aunque cada vez menos inexorables—, las revueltas y enfrentamientos violentos entre alumnos no eran frecuentes ni masivos, al menos hasta hace algunas décadas<sup>8</sup>.

Su aparición corrió paralela con el avance lento pero implacable de la producción global de desechos humanos, cuando proliferaron junto a la violencia de los sujetos, los grupos huérfanos, las comunidades inhóspitas, la masa amorfa.

*En medio de la muchedumbre y de las risas, algo sabe a ganado humano.*

Tras el derrumbe y la pérdida de la pasión de los orígenes, algo de lo humano desaparece mientras la pregunta por el sentido conmueve al corazón de la escuela.

*¿Qué es lo que hace que este tipo, o que alguien, siga dando clases a pesar de todo?*

El mundo —no obstante— padece la misma incertidumbre, el mismo dolor de existir, de ser en la insignificancia de un presente adormecido e intoxicado.

¿Ahora bien, cual es la realidad de lo que ocurre en el aula, o de tantas otras realidades, más allá de la escuela, que

5 Willis, en un ensayo clásico, analiza la cultura de los estudiantes ingleses de escuela media y propone interpretar —desde un enfoque reproductivista reformulado desde la perspectiva de los Estudios Culturales— sus conductas revulsivas como resistencia a la imposición de clase que se procesa en la escuela.

6 En el marco de la teoría de los procesos de civilización de Norbert Elias, Dunning analiza la violencia que se manifiesta en determinados ámbitos caracterizados por el empobrecimiento de la población y la pérdida de puestos de trabajo en la clase obrera, especialmente durante la gestión de Margaret Thatcher, en Inglaterra. Plantea allí, la regresión en estos contextos a pautas civilizatorias anteriores, donde la violencia presentaba mayores umbrales de tolerancia que los actuales y alcanzaba cierto sentido instrumental y adaptativo.

7 En un artículo previo (de la Vega, 2011) hicimos un análisis sobre las nuevas formas de violencia escolar y social, en la dirección que aquí proponemos.

8 Una investigación que recorre la revista *Anales de la Educación Común* creada por Sarmiento, revela la inexistencia del término violencia en los artículos publicados sobre temas de indisciplina, delincuencia y anormalidad, durante más de cien años (entre 1858 y 1959). Deberá pasar casi medio siglo, desde entonces, para que la violencia comience a ocupar un lugar relevante en las páginas de la revista (Bracchi, 2009).



hace tiempo han perdido su sentido, su historia, su brillo?

No sería más apropiado, como propone Jameson (2000), evocar el *pastiche* para nombrar a esa “parodia vacía” —la clase, en nuestro caso— que sólo habla un lenguaje ya muerto.

O deberíamos hablar simplemente de parodia, como despliegue irónico, disruptivo, cínico.

El *pastiche* se distingue de la parodia en tanto no existe en él ningún subtexto crítico, satírico, revulsivo. En el *pastiche* no hay otra cosa que imitación, repetición de un pasado sin historia, de una historia sin sujetos, donde el pasado —aquella experiencia sublime— se muestra sólo como un cadáver en descomposición, y el presente sólo como mascarada.<sup>9</sup>

*El profesor da tiempo para leer y responder a la consigna. Los alumnos hacen actividades varias: leen y contestan mensajes de texto, conversan entre ellos, se pasan papelitos, se tiran cosas.*

*Todo parece indiferenciado en el activismo desmesurado de un puro presente. Apenas dos, tres, discuten la tarea.*

*Un grupo hace avioncitos de papel y se los tira a los compañeros. En el fondo toman un avioncito y le prenden fuego.*

*—Vení que te tomo a vos— dice el profesor a uno de los estudiantes de las primeras filas.*

*Mientras espera que los chicos lean y todo esto sucede, el profesor toma lección oral sobre postmodernidad a un alumno que se adelanta con gesto impasible, luciendo con la visera hacia atrás, un gorro negro con inscripciones coloradas.*

Quizás, la imagen que mejor se ajuste a la escena sea la del simulacro, la cual sugiere una realidad perdida cuyo disfraz disimula la verdad de su inexistencia. En la simulación unos signos disimulan, no que hay algo, sino que no hay nada.

Baudrillard ha descrito un mundo de simulacros, desilusión y falta de sentido, en el cual sólo es posible “reestrenar todos los libretos porque ya han sido representados —real o virtualmente” (1993).

Ante la proliferación de simulacros, la construcción del sentido social se desplaza del espacio de la política, hacia un mundo que no tiene historia, sólo pantalla. Son las nuevas formas de producción, las de una nueva realidad (o falta de realidad) donde se resignifica las viejas utopías mediante un proceso de descontextualización que las convierte en imágenes sin historia, en mercancías.

Allí, la realidad comienza a perderse detrás del proyecto consumado de conquista positiva del mundo, de su deconstrucción, de la racionalización de todas sus estructuras y fundamentos.

## El asesinato de la realidad

¿Ha sido responsable de la muerte de la realidad, o de su asesinato, la orgía del conocimiento desatada luego de la proclama positivista? ¿La producción de signos y de relatos científicos sobre los fundamentos de la experiencia escolar —experiencia sublime, milagrosa, humanizante— ha participado del crimen?

El conocimiento sobre la escuela (positivo, deconstructivo, genealógico etc.) no ha dejado de avanzar y proliferar desde

9 “El *pastiche* es, como la parodia, la imitación de un estilo peculiar o único, idiosincrásico; es una máscara lingüística, hablar un lenguaje muerto; pero es una práctica neutral de esta mímica, no posee las segundas intenciones de la parodia; amputado su impulso satírico, carece de risa y de la convicción de que, junto a la lengua anormal que hemos tomado prestada por el momento, todavía existe una sana normalidad lingüística.” *Ibidem*. Pp. 9.



que fueron escrito los primeros manifiestos pedagógicos. Dicho conocimiento, junto a una variedad infinita de datos, temas e informaciones, han hecho posible la construcción de un mapa que, como la fábula de Borges, hoy parece recubrir la totalidad del territorio.

La razón positiva que registra el detalle, exhibe las estructuras, releva los acontecimientos, cataloga, almacena, contabiliza, se muestra como una empresa compulsiva de conquista que lleva al exterminio de su objeto real.<sup>10</sup>

Y de la ilusión del mundo. Ilusión radical, vital—ahora destituida— que inventó el origen, encendió las pasiones e iluminó la historia. Las razones secretas de esa ilusión han sido localizadas, precisadas y cartografiadas mientras la vitalidad de la escuela palidece y desespera.

*No percibe ningún interrogante vital circulando en la clase. Se pregunta si el profesor está atento a esto. Si alguna inquietud intelectual se abriera paso entre ese profesor y los chicos.*

La liberación, no obstante, alcanzó todos los campos. No se trata sólo de la razón y su liberación de lo falso por lo verdadero, sino también de la expulsión de lo feo por lo bello, de la ilusión por lo real, del mal por el bien, del deseo por el sexo, del patriarcado, del sexismo, etc.

El mundo ha sido consumado, la realidad se ha vuelto transparente, todas las razones fueron reveladas, los secretos racionalizados, las estructuras iluminadas, los deseos realizados. Vivimos en un uni-

verso al que se le ha amputado su parte negativa (lo falso, la ilusión, el mal, lo feo), un universo sin negatividad.

Junto a la transparencia de los objetos y la ilusión de su objetividad consumada asistimos ahora a la indiferencia y la confusión de todos los referentes. En un mundo que ha sido expurgado de su negatividad, las palabras y las cosas pierden su valor como también sus determinaciones históricas, para confundirse en una indiferencia estéril y radical.

La confusión va acompañada de la contaminación de todas las categorías. Así el sexo ya no está en el sexo sino en todos lados; pasa lo mismo con la política, el arte, el deporte, el poder, la educación. Indiferenciación y confusión de los géneros: todo es sexual, todo es político, todo es estético. Pérdida de la especificidad de cada campo que olvida su esencia y se diluye, dejando sólo una huella imperceptible de la caída.

Ahora bien, cuando todo es político ya nada es político, cuando sólo hay arte ya nada queda de él; si todo es sexo se pierde el sexo. En dicho escenario inerte sólo son posibles los simulacros (estéticos, políticos, deportivos, mediáticos, etc.) cuyos modelos conservan el brillo muerto de su historia y de su genealogía.

La utopía de la escuela conoció también el virus de lo negativo y la corrosión de sus fundamentos. Hoy, luego del derrumbe, nos queda sólo el recuerdo, la huella de su vitalidad, los restos de una experiencia de humanidad, el simulacro que cubre su muerte.

*Unos minutos después el Profesor retoma:*

*— A ver... ¿Qué concepción de Hombre puedes dar de la lectura?—.*

*Magdalena lee lo que escribió: —Descartes pone en duda los conocimientos tradicionales y todo es puesto en duda, el hombre se guía por la razón y dice “pienso luego existo”—.*

10 “El crimen perfecto es el de una realización incondicional del mundo mediante la actualización de todos los datos, mediante la transformación de todos nuestros actos, de todos los acontecimientos en información pura; en suma: la solución final, la resolución anticipada del mundo por clonación de la realidad y exterminación de lo real a manos de su doble.” (Baudrillard, 1996, 41)



—A ver qué bolazo le meto ahora a este... — dice Mateo, mirando a sus compañeros.

Apoyado sobre el respaldo del asiento de adelante, los hombros caídos hacia un costado Mateo dice: —En la postmodernidad, profe, el Hombre entra en crisis y lo que entra en crisis es el sujeto racional y hay incertidumbre—. Magdalena le sopla, él repite: —La tecnología le hace perder su identidad y su sentido de pertenencia porque está dependiendo de ella. La razón se limita respecto de lo que la tecnología le provee y por eso hay crisis en el sujeto de la razón—.

Nahuel tira sus cosas por el aire.

Otros juegan con las bufandas y se luchan en el aula.

—A ver huevón si te me animás...—.

—Cállate boludón...—.

Van y vienen las palabrotas y las piñas. Dos desaparecen entrelazados en las bufandas debajo de los bancos.

—¡¡Chicos el vocabulario!!— reclama el docente.

El Profesor continúa explicando, como si asignara a sus palabras un carácter infalible,

Tras la liberación (del poder, de la violencia simbólica, del niño, del deseo, etc.), la escuela palidece y se conmueve, deambula errante como un fantasma sin destino, como un espíritu desolado y vacilante. Su poder, eficacia y productividad ya no existen, solo quedan sombras, jirones desgarrados del territorio en descomposición.

Una estrategia generalizada, no obstante, intenta recomponer de la muerte, recreando nuevos simulacros, ahora investidos de antipoder y participación.

El modelo será retomado del último acontecimiento —la rebelión de los es-

tudiantes franceses en mayo del 68— secuestrado y utilizado, desde entonces, para neutralizar cualquier otro, para recuperar cualquier singularidad.

Nacimiento de los relatos críticos de la pedagogía que confluyen ahora con la nueva lírica libertaria y multicultural. El multiculturalismo de la escuela, inspirado en los discursos académicos norteamericanos y recepcionados con fervor por la política local, brilla con luz propia en un escenario de simulacros, indiferencia y devastación.

## La promesa de inclusión

Se frotó los parpados con los nudillos y echando un vistazo hacia atrás, vio que el avioncito incendiado se había extinguido. Su mirada se perdió en las figuras que las paredes descascaradas, permitían dibujar.

Pero la intensidad de las voces a su alrededor la sacuden de toda evasión. Dos alumnos comentan un trabajo donde hacen entrevistas a jóvenes y adultos: "... para corroborar la hipótesis que la tecnología ata a las personas, como las creencias religiosas que tienen las personas" le dice uno al otro.

Como ella los está escuchando con atención, uno de los chicos le explica que armaron una espiral de ideas con diversos autores que trata la concepción de Hombre.

La realidad del aula, al igual que muchas otras, se esfuma y se pierde en la insignificancia de un mundo sin ilusión. Se trata de un escenario confuso y contradictorio donde no sólo se oculta que ya no hay nada sino también se pretende remontar esa nada ofreciendo la parodia vacía de la participación y la liberación.

Hoy se ha descubierto —no se equivoca Baudrillard— que la emancipación no es más que la mejor manera de vender

a los esclavos el simulacro del poder y la libertad.

En la escuela, dicha impostura sostiene las actuales promesas de inclusión, que resuenan en las aulas devastadas desde el trágico anochecer neoliberal.

Tales promesas, inspiradas en las luchas de los grupos minoritarios (cuya mayor referencia ha sido la epifanía afroamericana que puso en jaque, hacia los años sesenta, a la supremacía blanca en Norteamérica), fueron formuladas en las universidades del norte y promovidas luego a escala mundial.<sup>11</sup>

Bourdieu y Wacquant, en la misma dirección, denuncian la singular estrategia neocolonial que inspira a la industria editorial norteamericana y orienta su producción. Los estudios minoritarios producidos por intelectuales del Tercer Mundo, radicados en las universidades norteamericanas, han sido difundidos con éxito por una política editorial exitosa que no reniega, paradójicamente, de sus épicas de liberación.<sup>12</sup>

La escuela, no obstante, reniega de aquella genealogía cuando reestrena el multiculturalismo ya depurado de sus orígenes nobles, para articularlo con las nuevas narrativas integradoras, promovidas luego de Salamanca, en un ámbito global.<sup>13</sup>

El mecanismo parece inexorable y conduce a un callejón sin salidas. Los nuevos discursos libertarios se imponen en todo los ámbitos, incluso el de la educación: la inclusión, la participación, la investigación, el reconocimiento de las nuevas identidades son recitados por la nueva escuela inclusiva mientras la realidad desfallece y muestra signos de desconexión.

Los relatos más nobles (sobre los negros, las mujeres, los locos, los discapacitados, etc.) han sido promocionados y vendidos con éxito en un escenario homogeneizado y global. Los antiguos rostros malditos, redimidos ahora en el mercado de la identidad y la inclusión, inspiran las nuevas ficciones de la escuela, mientras reformulan su fachada habitual.

11 Fracoise Cusset (2005), refiere las críticas que se le formulan al multiculturalismo académico norteamericano —elaborado sobre el eco de aquellas luchas y con referencias teóricas en el postestructuralismo francés— de haber abandonado el escenario real de los enfrentamientos, es decir, de sustituir las luchas sociales reales por las batallas textuales. Durante la década del ochenta, señala Cusset, se profundizó el abismo entre una elaboración teórica extremadamente sofisticada del combate minoritario y sus expresiones sociales de “carne y hueso”; entre un multiculturalismo de cátedra que rechaza las totalizaciones y hace un elogio del fragmento y el avance inexorable del neoliberalismo que totaliza y territorializa. Los combates reales de los años sesenta que encendieron al pueblo afroamericano y cubrieron de sangre a muchas de las grandes ciudades de los Estados Unidos fue transformado, según la crítica de Cusset, en una lucha simbólica, anclada en la universidad y promovida por intelectuales que no participaron de los mismos.

12 - “Así, decisiones de pura política de mercado editorial orientan la investigación y la enseñanza universitaria en el sentido de la homogeneización

y de la sumisión a las modas venidas de América, cuando no hacen decididamente existir ‘disciplinas’ como los *cultural studies*, dominio híbrido, nacido en los años ’70 en Inglaterra, que debe su difusión internacional a una política de propaganda editorial exitosa. (Bourdieu y Wacquant, 2003, Pp. 215).

13 El punto de inflexión en la introducción de los nuevos discurso escolares, no sólo en la Argentina sino en la mayoría de los países latinoamericanos, lo constituye —sin duda— la adhesión a los principios enunciados en 1994 por la Declaración de Salamanca, a propósito de las necesidades educativas especiales y la educación integrada. El espíritu de Salamanca expresaba la impugnación que, desde diversos sectores, apuntaba a la homogeneización, a la educación segregada (escuela especial/escuela común), a las estigmatizaciones médicas/educativas, al desconocimiento de los derechos de los niños y sus identidades. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad para Todos, que tuvo lugar en Salamanca, en julio de 1994, organizada por el Ministerio de Educación y Ciencias de España y la UNESCO, y auspiciada por el Banco Mundial, convocó a más de 300 participantes que representaron a 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales.





En un escenario devastado, los especialistas en el malestar (psicoanalistas, filósofos, científicos sociales, etc.) fueron convocados para informar, reorientar, revitalizar los espíritus y renovar las ilusiones. Los oficiantes del nuevo ordenamiento situaron la urgencia de tomar la palabra, para terminar con las viejas coerciones y renovar la vida social.

Sus intervenciones, no sólo en la escuela, gozan de la mayor consideración. Dicho prestigio, no obstante, fue construido fuera de ella (en el ámbito de la clínica privada) desde donde se proyecta hacia el interior de las aulas. En ellas, la maestra sueña con las bondades del especialista y se ilusiona con el brillo de su saber.

Sin duda, se trata de una imposibilidad. No obstante, la lógica autogestiva y participativa avanza sobre la escuela, transforma todas sus convicciones, reordena los intercambios. Una valoración superficial de las relaciones sociales pretende alejar el peligro de una implosión que parece irreversible en su profundidad.

Mientras los fantasmas del pasado continúan asediando e inquietando, la desilusión y falta de realidad corren los fundamentos. En paralelo, avanza una violencia inexorable que inquieta, desconcierta, en tanto irrumpe indeterminada, indescifrable, extrema y que no da pruebas de racionalidad.

## Bibliografía

- AA.VV. (2005). *Entre Pedagogía y literatura*. Skliar C. y Larrosa J. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arendt Hanna. (1993). *La Condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, Jean. (1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, Jean. (1993). *La transparencia del mal*. Ensayo sobre los fenómenos extremos. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, Jean. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Camus, Albert. (1994). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Bourdieu, Paul. y Wacquant, L.: (2003) *Sobre las astucias de la razón imperialista*. En *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bracchi, costruzioni. (2009). *El tema de las violencias en la historia del sistema educativo. Una búsqueda en la revista Anales de la Educación Común*. En: Kaplan, C. (Directora) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Castoriadis Cornelius: (1990). *El Mundo Fragmentado*. Altamira. Bs. As.
- Castoriadis Cornelius. (1996). *La Crisis Actual del Proceso Identificador*. En *Zona Erógena*. Revista Abierta de Psicoanálisis y Pensamiento Contemporáneo. Primavera. 31. Buenos Aires. Pp- 37-40.
- Cusset, Françoise. (2005). *French theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cía. y las mutaciones de la vida intelectual en Estados Unidos*. Barcelona: Melusina.
- De la Vega, Eduardo. (2011). *Sueños multiculturales y post violencia. Sobre las promesas de la escuela*. Revista Plumilla Educativa. N° 7. Instituto Pedagógico. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Colombia.
- De la Vega, Eduardo. (2009). *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, Eduardo. (2008). *Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible*. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, Eduardo. (2008). *Identidad, multiculturalismo y globalización*. En *Novedades educativas*. N° 206. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, Eduardo y Boggino, Norberto: (2006). *Diversidad, Aprendizaje e Integración en Contextos Escolares. Cómo Prevenir y Abordar Problemas Escolares en el Aprendizaje y en la Conducta*. Rosario: Homo Sapiens.
- Dunning, Eri. (1986). Prefacio. En Elias, N. y Dunning, E., *Quest for excitement. Sport and Leisure in the Civilizing Process*. New York: Basil Blackwell. (Traducción al castellano, Deporte y ocio en el proceso de civilización. Mexico: Ed. Fondo de cultura económico, 1981).



- Follari Roberto. (2002). *Teorías Débiles. (Para una teoría de la deconstrucción y de los Estudios culturales)* Rosario: Homo Sapiens.
- Grüner, Engel. (2005). *El Retorno de la Teoría Crítica de la Cultura: Una Introducción Alegórica a Jameson y Zizek.* En *Estudios culturales: Reflexiones sobre el Multiculturalismo.* Buenos Aires: Paidós.
- Jameson, Fense. (2000). *La lógica cultural del capitalismo tardío.* Barcelona: Paidós.
- Jameson Fredric y Zizek Slavoj. (2005). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo.* Paidós: Buenos Aires.
- Massumi, Brian. (2002). *Navigating Movements.* Nueva York: Routledge.
- Rorty Richard. (1991). *Contingencia, Ironía y Solidaridad.* Barcelona: Paidós.
- Willis, Paul. (1988.) *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajo de clase obrera.* Madrid: Akal.