

LA ESCUELA ACTUAL: ENTRE LA INELUDIBLE RECONFIGURACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SUBJETIVIDAD DESIGUAL

SOL, RODRÍGUEZ SOL

MARINA, D'ADDARIO¹

Introducción

Inmersa en las transformaciones que ha sufrido la Argentina en las últimas décadas, la Escuela, como pilar fundamental del proyecto nacional, enfrenta diversos desafíos, que ponen en jaque las concepciones tradicionales que la sostienen como institución “homogeneizadora”, “subjetivadora”, “emancipadora” y “civilizadora” de los sujetos. A la par, comienza a desdibujarse, en un contexto de crisis, el sentido de pertenencia institucional de los alumnos, la vinculación con compañeros y profesores y el vínculo con el conocimiento que aparece fragmentado, descontextualizado: como reflejo, surge una escuela que fue pensada no solo en otra realidad sino también para otros sujetos. Esta realidad transforma la escena educativa. La escuela ineludiblemente no puede permanecer aislada de estos cambios, debe reconfigurar sus objetivos, su sentido, en tanto también se transforman los roles de cada actor de la institución escolar.

Entonces ¿En qué medida la escuela reconfigura y aggiorna sus estrategias? ¿En qué medida la escuela replica la exclusión social?

Observamos, entonces, que la institución escolar enfrenta un desafío tan complejo como determinante que significa adaptarse a la nueva realidad social que la atraviesa.

Desde nuestra experiencia de prácticas de enseñanza pudimos formar parte de un proyecto que se desarrolla en el Colegio N° 2 “Domingo Faustino Sarmiento” (Institución Pública), a través del cual se llevan a cabo acciones de respuesta ante estos cambios en la educación. Es así que decidimos incluir en la discusión sobre las transformaciones de la realidad educativa, la experiencia de este proyecto escolar.

Si consideramos al denominado Proyecto de la Escuela Sarmiento como un emergente de la crisis de significado que signa a la escuela como institución formadora y contenedora de la

¹ Rodríguez Sol. Contacto: solci_to7@yahoo.com.ar, D'Addario Marina: marinadaddario@gmail.com,

cual ésta ni los actores que la integran han tomado conciencia al respecto ¿Cómo se inserta y se configura viable este tipo de emprendimiento en un escenario donde prima el desfasaje entre una estructura institucional descontextualizada y la necesidades sociales actuales? ¿Dónde se inserta el Proyecto Sarmiento en este escenario? Clara y visiblemente como reparador de las consecuencias que el desfasaje mencionado trajo aparejadas: altos grados de deserción, de ausentismo, de repitencia.

El proyecto viene a cubrir una falencia de la escuela, posibilita un grado de “inclusión”, donde los alumnos pueden ser nombrados como sujetos sociales, portadores de derechos.

Sin embargo, creemos que está tanto en manos del estado como de la población el trabajo de darle un nuevo sentido a la relación pedagogía- estado. Uno más inclusivo y de calidad para todos, respetando las diferencias y tornando significativo (subjektivamente) tanto la permanencia como el paso por la Escuela. Es un trabajo que debe realizarse en forma vertical y horizontal al mismo tiempo.

Algunos interrogantes quedan abiertos: ¿Para quienes es la escuela? ¿De quién es la escuela? ¿Qué ofrece la escuela como institución?

1. El modelo de educación escolar Sarmientino y la realidad escolar actual

La política educativa de Sarmiento, como dinámica de formación de un nuevo estado nacional, se sostuvo a través de algunos pilares fundamentales; uno de ellos fue la pedagogización moderna de la infancia que significaba la circunscripción del niño como alumno (Baquero, R., Nadorowski, M :1994) , cuyo aval fue el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela pública, establecida por la Ley 1.420, que así lo estipulaba. He aquí un aspecto a resaltar respecto de la Ley que reside en el carácter de masividad de alcance respecto de la alfabetización, que la educación precisaba para establecerse como modo de creación de una infancia “civilizada”. Este hecho sentó la base fundamental para la edificación de una sociedad moderna, generando una de las implicancias sociales que la educación tendría, delineando nuevos sujetos sociales particulares: el niño alumno, dócil, inferior, “menor de edad y de razón” (Carli: 2002), que se erigía como agente de cambio hacia el nuevo orden que Sarmiento pretendía alcanzar a través de la intervención político cultural de la educación (Carli 2002). Pero, según la autora, ¿qué implica, a su vez, esta concepción de subjetividad infantil?, supone dar lugar a una nueva socialidad a los niños, la

domesticación de la infancia, a través de la educación al servicio de la constitución de agentes de la nueva sociedad política naciente.

En este sentido, la concepción de “minoridad” que el marco jurídico le otorgaba al sujeto niño, le permitió a Sarmiento legitimar la construcción de la figura del maestro. Sarmiento construyó y arraigó en la flamante sociedad moderna un sujeto “maestro” que detentaba de un poder y prestigio simbólico incomparable, y alrededor del cual se construían imaginarios sociales (Sarlo en Cucuzza: 1996) ; como la “maestra segunda mamá”, figura que plasmaba en forma clara el status que Sarmiento otorgaba a los docentes.

Entonces, se hace necesaria la creación de un dispositivo que condense estos objetivos, que viabilice esta cultura nacionalista, homogeneizante y civilizatoria: la escuela.

Contextualizada en su nacimiento, la escuela sarmientina está ligada a la noción de universalidad de derechos, de igualdad de posibilidades, con una curricula homogénea, valores propios de la modernidad.

Asimismo, Sarmiento atribuyó a las escuelas la función de:”...estar destinadas a sustraer a los niños de la calle y de la miseria y a operar la fusión de familias nuevas”, signando a la educación un carácter paliativo de la pobreza en la niñez.

Es cierto que la concepción de minoridad definió las reglas de juego de la construcción de sujetos dotados de “inferioridad” (alumnos), y de “superioridad” (docentes), pero la suposición de sumisión tanto de los alumnos como de las clases populares que asisten a la escuela pública moderna, ignorando la posibles resistencias que pueden surgir (Freire 2002), deja entrever la dicotomía civilización/barbarie.

Respecto de la homogeneización que la escuela promovía, la óptica crítica de Bourdieu, se concibe contrapuesta. La escuela se presenta así, como reproductora del orden social predominante, de la cultura de las clases dominantes.

La concepción “homogeneizadora” de la escuela aún persiste, mas este objetivo a sufrido un giro que lo reconfiguró y resignificó, al punto de convertirse la institución escolar como una instancia de exclusión, del “diferente”, del “rebelde”, del “marginal”, manteniéndolos en su seno, contentándose con relegarlos a la ramas mas desvalorizadas”. (Bourdieu, 1999)

La creación de la escuela pública y masiva de Sarmiento, que ha tenido como objetivo moralizar e integrar a los “desposeídos” al orden económico y social moderno, erigiéndose sobre la confianza que la escolarización masiva de la infancia construiría sujetos morales y racionales (Diker: 2009), encuentra un interrogante que Bourdieu plantearía: ¿Qué tipos de sujetos construye la escuela, a qué orden los integran? A lo cual el autor respondería,

construye sujetos a semejanza del orden social existente, y, en consecuencia, la integración pretendida por Sarmiento, se vería coartada, en tanto los marginales continuarán portando la subjetividad que los constituye como vulnerables, y el lugar en el espacio simbólico que los determina como tales y como dominantes a los otros grupos.

Pensar en la escuela actual remite a una escuela que se esgrime con intenciones de seguir imponiéndose como la única y legítima homogeneizadora, pero deja lugar a un proceso de fragmentación, segmentación del sistema escolar en donde el Estado, que se erigió como matriz que posibilitaba la escuela ya no ocupa ese eje central. Aparecerán así prácticas o experiencias por fuera del sistema, por fuera la órbita de lo estatal y lo hegemónico.

Corea y Lewkowcz (2004), refieren a una situación de anomia que impide la conformación de algún tipo de ordenamiento y deja a los jóvenes, sobre todo a aquellos atravesados por situaciones de vulnerabilidad o desafiliación², sin las herramientas de carácter simbólico y material que le permitían constituirse como sujetos, proyectarse a futuro y construir identidades. La idea misma de integración se desdibuja. En este marco, siguiendo a Duschatzky y Corea (2002), “entra en crisis el programa institucional de la escuela centrado en la “construcción de un sujeto universal”.

El resquebrajamiento del que forma parte la escuela moderna “revela la falacia de la educación – educación igual a progreso global- y pone de manifiesto el carácter segmentador del sistema educativo.” (Duschatzky, 1999).

La pérdida del poder subjetivador de la institución escolar y familiar también (ya que no queda exenta de la crisis) se relaciona fuertemente con las experiencias juveniles, donde adquieren protagonismo ritos, creencias, “el choreo”, el consumo de drogas, entre otros. Si los jóvenes deben posicionarse en un escenario que los expulsa y destituye, la escuela ha perdido o mantiene precariamente su accionar en pos del disciplinamiento, emancipación y civilización de los sujetos. Sin embargo, al referirnos al contexto de los jóvenes vulnerables y al hablar de “la escuela como frontera” debemos pensar en nuevas formas de articulación, enmarcadas en el contexto de fragmentación y crisis institucional. “La escuela asoma como frontera, que lejos de nombrar a un sitio o lugar, nos habla de un horizonte de posibilidades. La escuela representa el “otro lado” de la vida de los jóvenes del barrio” (Duschatzky: 1999).

² Estos conceptos son explicados por Castel. Al respecto ver: Castel, R. “ La dinámica de los Procesos de Marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión”. En El Espacio Institucional. Lugar Editorial, 1991.

Los jóvenes en la escuela son nombrados como sujetos sociales, portadores de derechos. Esta institución escolar se erige como mencionamos, alejándose de la órbita de Estado, dónde el mismo pierde su hegemonía como articulador del mundo escolar y responde a una lógica de mercado, donde se presta un servicio en pos ya no de la idea de igualdad sino de equidad, y formando “consumidores” antes que “ciudadanos”, tratándose en todo caso de sujetos fragmentados.

Retomando la idea de “la escuela como frontera”, si bien estos jóvenes vulnerables rompen con su racionalidad cotidiana al entrar en la escuela, que los nombra como sujetos sociales, también cabe preguntarse si en esa escuela, realmente pueden realizarse, compartir y tejer un sentido de pertenencia, cobrar identidad, ya que mientras esto no ocurre la escuela pasa a ser un contendedor, que aún a personas, en lo que Narodowsky (2002) denomina “escuelas galpón”.

Consideramos necesario resaltar que, más allá del intento de la escuela de sostener la legitimidad de saberes, ésta ha visto reconfigurada su posición hegemónica respecto de impartir el conocimiento y transmitir la cultura como exclusivas y distintivas funciones. Tras el profundo y abrupto empobrecimiento de la población, mayormente ubicada en la infancia, la escuela debió adoptar funciones disímiles y diversas, de carácter asistencial: alimentarias, sanitarias, de orientación familiar, de asistencia pedagógica.

Asimismo, la existencia de la tecnología erigiéndose como acceso directo al conocimiento, (Internet, televisión educativa, etc.) en la cotidianeidad de “cierta” infancia y adolescencia, jaqueó la exclusividad de la tarea educativa de la escuela, conllevándola a aggiornarse a los nuevos contextos tecnológicos, a incorporar las nuevas tecnologías como herramientas, y “diferenciarse” respecto de lo que cada ámbito da a los alumnos en términos de conocimientos. He aquí la cuestión de las brechas entre aquellos que poseen el acceso directo y cotidiano a las nuevas formas de conocimiento y aquellos que quedan relegados a la utilización de estos nuevos medios, posicionando así a la escuela en un espacio o bien de nexo de aproximación a estos canales, o bien de profundizadora de las diferencias existentes entre los desiguales grupos sociales, que reproduciría, en palabras de Bourdieu, las posiciones del espacio social vigente y las relaciones de dominantes y dominados. (Ver Tenti Fanfani en: González Rivera y Torres , 1981)

Inmersa en las transformaciones que ha sufrido la Argentina en las últimas décadas, la Escuela, como pilar fundamental del proyecto nacional, enfrenta diversos desafíos, que ponen en jaque las concepciones tradicionales que la sostienen como institución. Observamos, entonces, que la institución escolar enfrenta un desafío tan complejo como determinante que significa adaptarse a la nueva realidad social que la atraviesa.

2. El proyecto del colegio Sarmiento

Desde nuestra experiencia de prácticas de enseñanza pudimos formar parte de un proyecto que se desarrolla en el Colegio N° 2 “Domingo Faustino Sarmiento” (Institución Pública), situada en el barrio de Recoleta, a través del cual se llevan a cabo acciones de respuesta ante estos cambios en la educación. Es así que decidimos incluir en la discusión sobre las transformaciones de la realidad educativa, la experiencia de este proyecto escolar.

El proyecto logra a través del acompañamiento enseñarle a los chicos “el oficio de ser alumnos”, a cómo comportarse, a como estudiar y así aceptan la norma, el reglamento de convivencia. “A partir del proyecto los chicos aceptan más la norma escolar y el respeto”

Como punto de partida plantearemos como eje articulador el siguiente cuestionamiento: si consideramos al denominado Proyecto de la Escuela Sarmiento como un emergente de la crisis de significado que signa a la escuela como institución formadora y contenedora de la cual ésta ni los actores que la integran han tomado conciencia al respecto ¿Cómo se inserta y se configura viable este tipo de emprendimiento en un escenario donde prima el desfase entre una estructura institucional descontextualizada y las necesidades sociales actuales?

Las estadías y el trabajo dentro de la Escuela han arrojado indicios que datan un contexto en el cual las contradicciones entre “todo tiempo pasado fue mejor” y “para que voy a estudiar?” confrontan y construyen el funcionamiento institucional cotidianamente, donde los alumnos se topan con” la falta de sentido de los aprendizajes, favorecido por una concepción fragmentada y descontextualizada del conocimiento escolar”. (Poggi, 2003 :116)

Entonces, observaremos cuál es el contexto institucional cotidiano o bien llamaremos las condiciones de educabilidad.

Los alumnos que asisten al colegio en un 80% provienen de la villa 31, situada en retiro y un 20% son hijos de empleados, porteros de la zona. En este sentido también se denota la incompatibilidad entre la ubicación espacial de la escuela con la población que la caracteriza: pareciera ser una escuela de un “barrio difícil”. (Bourdieu. 1999: 429) También provienen chicos de otras zonas, que viajan hasta 2 horas en colectivo para asistir, lo que denota un interés particular en la institución. Los alumnos, según nos describen miembros del equipo, tienen diversas problemáticas; hay chicos institucionalizados, padres ausentes, graves problemas económicos, drogadicción, trabajo en negro, problemas afectivos, embarazo adolescente, familias numerosas con historia de hermanos repitentes o desertores. Estos adolescentes asumen actitudes fuertemente resistentes ante el colegio, y algunos tienen problemas de adaptación al grupo. Las dificultades aparecen por el contexto mismo de procedencia, generaciones que interrumpieron la continuidad, lo que conlleva a naturalizar la posibilidad de repetir o no concluir los estudios. La problemática económica en algunos casos es más fuerte, “o trabajan o estudian” sin embargo muchos de esos chicos son contenidos y permanecen en la escuela.

Las familias, en la mayoría de los casos, se encuentran desbordadas en cuanto a la organización familiar, por lo cual se desvinculan del entorno educativo. Este proceso de vulnerabilidad, marginalidad y exclusión en términos que Castel (1991) describe como “desenganche” o “desafiliación” social, económico, vincular, caracteriza la sociedad argentina actual.

Los miembros del equipo han descrito que a estos chicos les cuesta mucho entender el “valor del estudio”, y que puede deberse a que “conforman una clase social que no tiene vista a futuro”. la mayor parte de los papás no terminaron el secundario (...) algunos tienen trabajo por día, (...) viven el día a día, pasa esto con los chicos, que vienen todos los días al colegio, mañana no saben si van a venir, pero hoy vinieron, entonces si al papa le cuesta llegar a pensar a fin de mes por estar viviendo el día a día, al pibe llegar a pensar en 5to año es una locura, ni siquiera lo piensan. En ese sentido, al consultarle en las entrevista personales sobre su futuro: “¿Que les gustaría ser? Muchos contestan que nunca lo pensaron, otros mencionan carreras como ingeniería o medicina, como algo ‘importante’.”

Además se manifiesta el desgano que tienen, hacia la vida en general, el desinterés, falta de motivación, la autoestima baja. Ello también se visualiza en las clases: si no entienden no lo

van a admitir, “por no quedar mal”, necesitan ganarse cotidiana y permanentemente un “lugar” en la Escuela, el que ven difuso en el afuera.

Se trata de una realidad que atraviesa día a día la institución escolar donde también se genera un dilema, en los términos que plantea Gómez (1994): “donde se democratizan las relaciones sociales se intenta un cambio en el enfoque pedagógico, se valoriza la libertad, la participación y la solidaridad, a la par que crece la marginalidad, la agresividad, delincuencia e individualismo”. Esta realidad transforma la escena educativa. La escuela evidentemente no puede permanecer aislada de estos cambios, debe reconfigurar sus objetivos, su sentido, en tanto también se transforman los roles de cada actor de la institución escolar. ¿En qué medida la escuela reconfigura sus estrategias? Para concluir se considera crucial el siguiente interrogante: ¿En qué medida la escuela replica la exclusión social?

Se cristaliza así la imagen de “escuela invadida”, donde lo social se mezcla en la escuela profundamente y se generan una serie de conflictos que Tenti (2003) menciona: problemas de sentido: (para qué ir al colegio, por qué aprender lo que se enseña allí) problemas de desempeño (ausentismo, fracaso en evaluación, repetición) y problemas de escasez (donde es más atractivo hacer algún actividad que implique un ingreso que asistir al escuela). Se desdibuja el sentido de pertenencia institucional, la vinculación con compañeros y profesores, y el vínculo con el conocimiento que aparece fragmentado, descontextualizado: claramente refleja una escuela que fue pensada no solo en otro contexto sino para otros sujetos. En este nuevo escenario puede asumirse que “la escuela ha perdido el poder subjetivador, emancipador y civilizador de los sujetos”. (Dustachtsky, 1999)

Sin embargo, considerando estas circunstancias desfavorables con que los alumnos llegan al ámbito escolar y se desenvuelven en él, existe una relación de continuidad. ¿Por qué muchos de estos alumnos permanecen en la escuela? Si consideramos, como refiere Acosta (2008), que cuando hablamos de fracaso, repitencia, deserción, no solo nos referimos a los alumnos sino que también se apunta a la institución, el “efecto establecimiento” cobra un peso fuerte para explicar “éxito o fracaso” permanencia, contención, versus deserción”

Vislumbramos algo de esta cuestión en el colegio Sarmiento, pero con un sustento concreto: la reducción del alrededor de un 40% de repitentes en el primer año de implantación del proyecto para algunos de los cursos, la ausencia de hechos de violencia dentro de la institución, nos marcan un camino. La elección por parte del alumno de éste colegio, por

sobre otro que tal vez sea más accesible a su zona. Vemos así que los chicos que trabajan y asisten al colegio, aquellos que según palabras de un miembro del equipo “o comen o vienen a clase, sin embargo están acá”.

3. El desarrollo e impacto del proyecto en la institución, los docentes y los alumnos.

Todas las problemáticas que atraviesan a los chicos se presentan en la escuela, ya que son indisociables, los estructuran. Sin embargo se reconoce algo crucial: en el quipo se menciona que antes de trabajar en ese colegio se “escuchaba” que éstos chicos no quieren ir a la escuela, que son un desastre, desplazando la culpa hacia ellos, y notoriamente al ingresar al proyecto y estar en contacto con ellos, saber que les pasa se comprende que muchas veces “lo único que necesitaba era que le digas, que lo escuches o le digas mira que esto lo puedes entender, “y bueno lo leo”, ya entendí . Y era cuestión de que te sentaras a explicarle al pibe o que le sacaras la fotocopia., algo mínimo. A veces también es un trabajo de autoestima”. “prestarle atención”.

Entonces desde el proyecto se interesan también por generar vínculos, obtener datos y registrarlos, y que después sepan que vos te acordás” . Ocurre especialmente con los nombres y esto es algo que los chicos han manifestado como muy positivo del proyecto “que sepamos sus nombres”. Estas cuestiones hacen al diferencial del proyecto, que no es solo ayudar en alguna materia, es contenerlos, es darle valor como sujeto.

La concepción “homogeneizadora” de la escuela aún persiste, mas este objetivo a sufrido un giro que lo reconfiguró y resignificó, al punto de convertirse la institución escolar como una instancia de exclusión, del “diferente”, del “rebelde”, del “marginal”, manteniéndolos en su seno, contentándose con relegarlos a las ramas mas desvalorizadas” (Bourdieu, 1999)

El despliegue del proyecto, posibilita un grado de “inclusión”, donde pueden ser nombrados como sujetos sociales, portadores de derechos. La escuela así puede presentarse como “frontera”. “La escuela asoma como frontera, lejos de nombrar a un sitio o lugar, nos habla de un horizonte de posibilidades, representa el “otro lado” de la vida de los jóvenes del barrio” (Dustachsky, 1999). Los jóvenes en la escuela son nombrados como sujetos sociales, portadores de derechos.

En el contexto mencionado aparece, se instala, y se reformula el proyecto respecto de las necesidades subjetivas y sociales actuales. El mismo se configura como contrapartida a las carencias que, en general, la escuela presenta a la hora de otorgar respuestas a dichas necesidades.

El contexto global de la educación muestra instituciones escolares incapaces de aggiornarse y ofrecer una oferta institucional (Tenti Fanfani) en función del surgimiento de un nuevo “sujeto alumno” y de las exigencias del mercado laboral y económico. Entonces se discute en torno a las finalidades y sentidos de la escolarización secundaria. Este modelo tradicional de escuela secundaria rompe algunos de sus postulados en el Proyecto Sarmiento, pero se mantiene como un ideal en el imaginario social, una añoranza, de profesores, directivos. Está claro “existe una nueva realidad que atraviesa la institución” es reconocida, pero no aceptada en su totalidad”, no al menos por todos los miembros de la institución.

Entonces, ¿Dónde se inserta el Proyecto Sarmiento en este escenario? Clara y visiblemente como reparador de las consecuencias que el desfasaje mencionado trajo aparejadas: altos grados de deserción, de ausentismo, de repitencia. Los miembros del equipo del proyecto también corroboran esta visión: “el proyecto viene a cubrir una falencia de la escuela, si la escuela estuviese bien no existiríamos, ese es el anhelo mayor “dejar de existir” y que la escuela por si sola integrara a los chicos, los motivara, les diera valor, los comprendiera como individuos, dentro de su realidad”. Acá hacemos eso: valoramos como vive el chico, si son introvertidos, no se relacionan con el grupo, “despertarlos un poco”, “charlar” “internar trabajos en equipo”

3.1 Los objetivos actuales del proyecto

En frases expresadas por integrantes del equipo: “Ayudar A Pensar”, “Enseñar A Estudiar”, “Acompañar”, “Apoyar”; siendo indicadores de lo que el proyecto ofrece, intenta aplicar, para paliar o, en el mejor de los casos, modificar las carencias y dificultades tanto pedagógicas como vinculares y sociales. Cuestiones que debería por definición y obligación corresponder a la escuela, queda evidenciado que no es lo que fehacientemente ocurre.

El proyecto se trabaja en las aulas con los alumnos, con los docentes y fuera de las aulas pero en horarios de clase, con tres cursos de primero y segundo del turno mañana y 3 cursos del turno tarde. Así, las tareas que se desarrollan pueden ser de apoyo, trabajo en el aula con actividades, talleres o clases en horas libres, seguimiento del curso y alumnos.

El proyecto goza de la institucionalización en cuanto a que se lo “aglutina” con las realidades de la escuela y su funcionamiento. Por ejemplo, contar media falta si un alumno se ausentaba a una hora libre y le correspondía concurrir al Proyecto en esa hora.

La dinámica de trabajo es la siguiente: En el primer trimestre se realiza un seguimiento a todos los alumnos, en especial a repetidores para revisar las estrategias de enseñanza que hubieran fracasado el año anterior y poner en práctica nuevas. Y se hace un seguimiento de los ingresantes de 1er año para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta etapa es considerada un punto clave ya que se adquieren los dispositivos de aprendizaje que se utilizarán durante el paso por la escuela secundaria. También es momento de citar a padres, y entrevistar a los alumnos para conocer las problemáticas que tienen los chicos, que tendrán un peso importante en la continuidad de los mismos en la escuela y repercutirá en los procesos de enseñanza y aprendizaje determinando niveles de repitencia o deserción. La coordinadora afirma que continuamente recurren a entrevistas y charlar con los alumnos: ya que “la materia prima es la conversación”

Con los padres se realizan reuniones tratando de informar sobre el proyecto e interesarlos y lograr que puedan motivar a sus hijos en relación a la escuela, que puedan visualizar sus derechos y puedan reclamarlos cuando corresponde. Según la vicedirectora: se trata de “movilizar a los padres”.

En el segundo trimestre, se deja a los alumnos continuar “solos”, otorgándoles mayor autonomía, exceptuando aquellos con más inconvenientes y los repetidores. En el tercer trimestre se hace un seguimiento de los chicos como mayor riesgo, sobre todo se aborda el riesgo socioeconómico.

3.2 El impacto en el ámbito institucional

Respecto a los docentes entonces, surgen claras posturas en cuanto a que muchos de ellos están desde hace muchos años antes de la implementación del proyecto y vieron la

transformación de la institución en cuanto al ingreso de jóvenes de otros sectores sociales que antes no asistían al mismo en forma masiva. Algunos de estos docentes mantienen la imagen de una escuela tradicional y permean esas ideas en el aula. Mientras que con otros, según comentan desde el quipo del proyecto “hay buena onda”, con mayor disposición y apertura al cambio. Cada docente establece un “pacto” en relación al proyecto, comprometiéndose, lo cual implica un seguimiento en el aula y poder informar cuales de los alumnos presenta algún tipo de problemática y necesitan alguna ayuda. Se lleva a cabo un proceso de “negociación” con cada profesor en particular, se les proponen actividades, se pregunta que necesitan. Desde el proyecto se visualiza que es tan importante trabajar con los chicos como con los docentes conjuntamente, para que el mismo sea viable.

El rol de los profesores en primera instancia definirá también la motivación de los alumnos, la observación de la clase y las cuestiones sobre quienes tiene dificultades, y en que materias o temas, así como la relación con la coordinación y los ayudantes.

Pero es crucial que se comprenda que, si bien estos alumnos están en los primeros años, debido a las problemáticas que acarrear traen una formación escolar muy precaria a la que hay que prestar atención y reforzar, ya que, no tratándose de una clase homogénea, se debe enseñar en un contexto de diversidad, atendiendo cada necesidad particular.

Un ejemplo, que denota uno de los desfasajes existente en el desarrollo del proceso de aprendizaje, se ha podido observar durante una clase cuando la profesora a cargo expresa: “”justo este curso fuiste a elegir” hay mejores, refiriéndose a la elección de posibilitar nuestra observación de dicho curso. En ese momento solo nos dijeron que era un curso muy conflictivo, pero no querían “contaminar nuestra mirada”. Se refleja el hecho de que algunos profesores no están preparados para trabajar en situaciones de crisis estructurales, las que inundan la escuela de problemas sociales (Acosta 2008: 66). Sin embargo, el colegio tampoco puede elegir los docentes de la escuela, ya que existe el “sistema de puntaje y listado”.

Aquí se vislumbra nuevamente, que los docentes no logran reconfigurar su tarea respecto del nuevo sujeto alumno, impredecible, plagado de carencias, buscando cuando mas no sea dentro de la escuela el lugar que no posee fuera de ella.

Por lo tanto, el proyecto debe sumar a su tarea pedagógica, la tarea social de dar contención, referencia y ese lugar que los jóvenes buscan.

Aquí el Proyecto vendría a subsanar y emparchar esta grieta en el trabajo docente. En este sentido, y basándonos en las observaciones y el trabajo realizado en la Escuela, muchos de los docentes considera al contexto de marginalidad y vulnerabilidad como determinante e irrevocable, “sentenciando” el conocimiento pedagógico al inevitable fracaso de los jóvenes, y profundizando las carencias y dificultades que de por sí poseen. Como consecuencia, los alumnos son desmoralizados, cuando contrariamente debería otorgárseles mayores herramientas, puesto que ya su contexto vulnerable los desmoraliza, y, a su vez, no se intentan construir los lazos de reconocimiento que el ámbito institucional escolar debería otorgarles. Así es que los profesores siendo un componente de la experiencia escolar de los alumnos, actuarán como determinantes; en referencia Dubet y Martuccelli mencionan el llamado "efecto pigamelon", o "profecía autocumplida": según la cual el éxito de los alumnos depende de las expectativas de los docentes antes sus capacidades. Tal es lo que ocurre en algunos alumnos en relación con los profesores. Pero también existe un desfase entre aquello que esperan y lo que los alumnos dan, típicamente ocurre cuando los profesores asumen la clase, como un “ideal” contextualizado de acuerdo a las características asignadas a los alumnos por la escuela tradicional. Es decir, por un lado no se reconocen estas nuevas realidades en la que la escuela está inmersa, y esto produce un sentimiento de fracaso e impotencia al ver que las expectativas no se cumplen. En el caso de reconocer estas realidades también ocurre que no hay expectativas dado que estos alumnos ya están “destinados al fracaso”. Ahora bien, como ha sido sostenido hasta el momento, dentro de la Escuela Sarmiento, y en relación al proyecto, se produce una ambivalencia contante, un vaivén entre lo nuevo y lo tradicional, se contraponen, se complementa la escuela formal con la informal, la realidad y el pasado. Las resistencias no hablan de un diferencial de códigos entre alumnos y profesores: estos últimos se formaron para “otra escuela” “otro público” y además, por lo general no viven en los barrios donde sus alumnos trascurren su cotidianeidad.

4. El Proyecto y la escuela...

En las recorridas y momentos de aproximación al funcionamiento de la misma, pudimos vislumbrar prácticas tradicionales a la hora de dar clases:

Dentro del mencionado desfase existente entre el emergente de un nuevo contexto y la persistencia de un antiguo modelo, se encuentra como determinante el rol de los profesores.

Hemos podido corroborar que ejercen un rol signado por la segregación y la estigmatización de los alumnos en detrimento de su posibilidad de constituirse como referentes positivos de los jóvenes con y para los cuales ejercen su profesión: “Justo este curso fuiste a elegir!! Hay mejores!!” (En referencia a la elección por parte de la coordinadora de un grupo para observar).

Expresiones como esta reflejan un alejamiento de la concepción del alumno como sujeto, sino como simple destinatario de contenidos que deben darse en función de un cumplimiento laboral.

En este sentido, es necesario resaltar y dejar manifiestas las posiciones que le corresponden a cada actor respecto de la autoridad, la posibilidad de cada uno, y la limitación del otorgar subjetividad, reiterados pedidos en cuanto a lo corporal reflejan estos aspectos: “sentate derecho, no comas en clase” Si se analiza este tipo de procedimientos en el aula, en términos de la existencia de Anomia en el ámbito escolar, consideramos que la disociación presente en este tipo de contexto se vislumbra en el Colegio Sarmiento, en términos de la conducta que los maestros esperan, la cual difiere enormemente de aquello que los alumnos efectivamente realizan. Este concepto nos ayuda a explicar y a entender las posturas reticentes que presentan la mayoría de los docentes respecto del proyecto.

Desde el proyecto se afirma “ a veces, sentimos que los profesores no se dan cuenta de la realidad de los pibes, exigen una atención de alguien que comió ayer a la noche, que desayuno, hoy a la mañana y que tienen una mama que le pregunta como esta y exigen la misma atención de un pibe que se tiene que levantar una hora más temprano, o porque viene de provincia, o porque tiene que llevar a su hermanita al jardín darle el desayuno, sal ir del colegio irla a buscar e ir a la casa, limpiar toda la casa, ordenar, se entiende?”

Dentro del aula, aparecen las problemáticas, en especial, y en la escuela en general, experiencias de la vida cotidiana de los alumnos, que se contraponen con la cultura escolar. “La escuela construye sobre arena en tanto la crisis económica destruye los fundamentos de su acción”, Dubet y Martuccelli). La escuela no termina de comprender el mundo de afuera, el mundo de los alumnos, imponiendo una suerte de violencia simbólica”, que imparte una serie de significaciones como hegemónicas. El alumno entonces no logra vincularse y generar un sentido de pertenencia a la institución, a los profesores, los contenidos, muchas veces ni sus compañeros. (Poggi 2003).

5. Palabras finales:

Ante las nuevas problemáticas la escuela debiera ser un espacio de contención, que provea a los jóvenes de la posibilidad de pensar, que se produzca un reconocimiento en el proceso de enseñanza, es decir que el profesor reconozca a quien tiene enfrente (para ello debe saber quien son, que problemas tienen, como piensan), que se produzcan una interacción entre sujetos donde los docentes puedan reconocerlos como “jóvenes que pueden aprender” (Acosta, 2008: 100)

Lo crucial es poder visualizar las nuevas problemáticas que cruzan la educación como un desafío, más que una amenaza u obstáculo, pero sobre todo como algo real y concreto que es necesario abordar.

El contexto educacional implica la apertura a las diferencias, tanto materiales, simbólicas, identitarias como ideológicas. El trabajo sobre la educación, entonces, debe asumir que los conocimientos nos son estáticos, a históricos ni absolutos. Esto requiere una ampliación de los espacios tradicionales de enseñanza, integrando diversos saberes, experiencias, integrar al “otro” y como tal su perspectiva. En este marco la escuela debe reconocerse más que como homogeneizadora, como heterogeneizadora”, tal como se intenta en la “educación popular”. La educación popular, transforma, concientiza, integra, crea lazos de solidaridad y cooperación y además “integra al individuo con su realidad” (Freire 1973). Posiblemente, basándonos en lo expuesto hasta aquí, este sea el modelo educacional que resulte más acorde y congruente para desarrollar el proceso educativo y subjetivo en la nueva Escuela: tan heterogénea en su población como en sus funciones a cumplir.

Bibliografía

ACOSTA, F, (2008) . Escuela Media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela Moderna. Colección Itinerarios, La Crujía (selección) pp. 39-104.

BAQUERO, R., NADOROWSKI, M. (1994) ¿Existe la Infancia?” Escuela y Construcción de la Infancia en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año III, N° 4, 1994.

BOURDIEU, P y PASSERON, J.C. (1981), La reproducción, Barcelona. Laia.

BOURDIEU, P., Los tres estados del capital cultural. Trad. E. Tenti F. (sin fecha)

BOURDIEU, Pierre, (1999) "La Miseria del mundo", Fondo de Cultura Económica.

CARLI, S (2002). Niñez, Pedagogía y Política, Bs. As. Miño y Dávila.

CASTEL, R. (1991) "La dinámica de los Procesos de Marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión". En: El Espacio Institucional. Buenos Aires, Lugar Editorial.

COREA C. Y LEWKOWICZ I., (2004) . Pedagogía del Aburrido. Buenos Aires, Paidós Educador.

DIKER, G., (2009) ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Buenos Aires.

DUBET y MARTUCCELLI (1998) . En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Barcelona, Losada.

DUSCHAZTZKY, S; COREA C., (2002). Chicos en Banda. Los Caminos de las subjetividades en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós.

DUSCHAZTZSKY S., (1999). .La escuela como frontera. Buenos Aires, Ed. Paidós.

FERNÁNDEZ (J.A.), (2001). "Paulo Freire y la educación liberadora", , dans J. Trilla (coord.), El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona, Graó.

FREIRE P. (1997) Pedagogía de la Autonomía. México. Editorial Siglo XXI.

FREIRE P. (1973) Pedagogía del Oprimido. México. Editorial Siglo XXI.

FREIRE, P. (s/f) Educación Popular. Crisis y Perspectiva. Buenos Aires, Miño y Dávila.

FREIRE, P. (2002) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

GÓMEZ, M. F (1994) La anomia disciplinaria en las escuela de sectores marginados. Facultad de Ciencias Sociales, Secretaria de Investigación, Instituto de investigaciones.

NARODOWSKY Mariano, (2002) Después de Clase, Desencantos y Desafíos de la escuela Actual, Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

POGGI, M. (2003) La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares (sin datos)

SARLO, B. "Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura en Historia de la Educación" en: CUCUZZA, H, R. (comp.), (1996), Historia de la Educación en debate. Bs. As, Miño y Dávila

TENTI FANFANI, E, (2003) La educación media en la Argentina , desafíos de la universalización (sin datos)

TENTI FANFANI, E. (1981) "La educación como violencia simbólica: Bourdieu y Passeron" En: GONZÁLEZ RIVERA y TORRES, Sociología de la Educación: corrientes contemporánea". Centro de Estudios Educativos, México.