

LA MODERNIDAD RESIDUAL. SOBRE EDUCACIÓN, ESCUELA Y COMUNIDAD LAS REPRESENTACIONES DEL “DETRÁS DE LAS VÍAS”

*Mercedes Mariano, María Eugenia Conforti y Nicolás Casado
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)*

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo general llevar a cabo un recorrido reconstructivo de los procesos sociales que dieron cuenta del origen de los sistemas educativos en la modernidad, así como los cambios y las continuidades que les dan forma actualmente. En este sentido, se reflexiona sobre **la escuela** como un espacio nuevo, incorporando una estrategia que desde la antropología se denomina “extrañamiento” y que invita a repensar aquello que nos resulta familiar para entenderla ahora como un producto histórico. Para ello, se plantea un abordaje en escala mundial, y local de surgimiento y de transformación de esta institución, articulando planos macro y micro a partir del estudio cualitativo de caso: una escuela secundaria de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. En términos de Stake (1994: 245), un caso no puede representar el mundo, pero sí un mundo en el cual muchos casos se vean reflejados. La elección de este tipo de estrategias se fundamenta epistemológicamente en centrar la mirada en el sujeto de la acción, en sus contextos particulares, con sus determinaciones históricas y sus singularidades culturales (Galeano Marín, 2004). Identificar a los actores, sus prácticas y sus representaciones (sociales y simbólicas), que puedan dar cuenta tanto de las continuidades heredadas de la modernidad como de las nuevas significaciones en juego dentro de esta institución particular (Fernández, 1998). Se aplicó una metodología cualitativa (Guber, 2004; Taylor y Bogdan, 1996) y se combinaron técnicas como la observación participante, el registro de campo (Whyte, 1982; Guber, 2004), entrevistas en profundidad (Thiollent, 1982), registro fotográfico y análisis de fuentes documentales (MacDonald y Tipton, 1995).

La escuela como invención de la modernidad

Nuestro sistema educativo, en términos de Pineu et ál., (2005), es una construcción que se consolida durante el período de institucionalización de la modernidad europea y que reconoce también el aporte de algunas alternativas latinoamericanas. La emergencia de las instituciones escolares tuvo como finalidad primera encontrar un método que asegurara la replicación y la uniformidad de una cierta experiencia educativa para un conjunto más amplio de actores sociales. De hecho, expresa Dussel (2004), la historia de la educación tradicional, y aún la revisionista, han presentado a la escuela como “la culminación de una evolución a favor de las libertades y de las ilustraciones colectivas”, es decir, donde la noción de inclusión se resignificó como uno de los principios fundantes de la escuela moderna.

Ahora bien, ¿qué entendemos por modernidad? ¿Qué elementos definen este contexto histórico que modela a la escuela como una institución específica? Para Casullo et ál. (1999), la modernidad es una condición particular de la historia, que comienza a desarrollarse de

manera consciente en Europa entre los siglos XVII y XVIII y que propone una manera nueva y distinta de comprender no solo la realidad, sino también a los sujetos y las cosas. Produce básicamente el agotamiento de una “vieja representación del mundo regida por lo teológico y lo religioso” (Casullo et ál., 1999: 11) y su reemplazo por una crítica directa a los dogmas de la Iglesia. El pensamiento moderno se caracteriza entonces por la “desacralización del mundo”, por una pérdida de las representaciones de lo sagrado hacia una representación de la razón como la base del conocimiento científico y técnico. Se trata claramente de un proceso conflictivo que pretende cerrar una historia y reemplazarla por otra así como terminar con un mundo mediante la aparición de otro nuevo.

Este proceso se inscribe dentro del siglo XVIII, conocido como el “Siglo de las Luces” y de los pensadores de la Ilustración y caracterizado por un ánimo de reformar el mundo. Era necesario, en palabras de Fernández Enguita (1992), que el conocimiento alcanzara a la mayoría y esto fue posible gracias a la educación que se convirtió, rápidamente, en un instrumento crucial para los ilustrados. Si la Iglesia había sido el soporte ideológico de la aristocracia y el despotismo monárquico, la educación (y la escuela) serían ahora la herramienta capaz de transformar a los súbditos en ciudadanos libres. De este modo, la educación formal se convirtió en el instrumento mediante el cual “las luces” podían extenderse a todos; era “la llave del progreso de la humanidad”, la “pócima mágica” llamada a terminar con todos los males como la desigualdad, el oscurantismo, la falta de libertad de pensamiento y la intolerancia. Ahora bien, la Ilustración “no partió de cero” ni sus premisas se dirigieron a toda la humanidad como postulaba. Este pensamiento “ilustrado y liberal dividió a la humanidad en dos partes, una libre y otra sometida” (Fernández Enguita, 1992: 17-18) y lejos de hacer tangible la igualdad, profundizó las diferencias entre sexo, “raza” y clase. Desde el comienzo, el Iluminismo racionalista planteó las cosas en términos de *razón - sin razón*, adjudicando a las elites ilustradas la *razón* y a las masas no ilustradas la *sinrazón*. “Frente a la racionalidad de los menos se hallaba la irracionalidad de los más” (Tamarit, 1993: 89).

En este contexto histórico nace la escuela “como máquina de educar, como una tecnología replicable y masiva para *aculturar* a grandes capas de la población” (Pineau et ál., 2005: 22). Sin embargo, este surgimiento no fue posible sino como el resultado de un proceso convergente de constitución de un Estado Nación y de un sistema de dominación (Ozslak, 2004) que no solo supuso un plano material (surgimiento y desarrollo de relaciones sociales capitalistas), sino también un plano inmaterial (creación y difusión de símbolos y valores generadores de sentimientos de pertenencia ante una comunidad diversa). Este ejercicio de poder del Estado moderno no implicó solamente prácticas políticas sino también pedagógicas. La construcción de un ciudadano democrático supuso la construcción de un sujeto pedagógico (Hall e Ikenberry, 1989). Abordar la educación contemporánea implica pensar en los cambios sociales, políticos y económicos producidos en el mundo en el marco de la denominada “posmodernidad”. Con el surgimiento de nuevas condiciones sociales y culturales, con características diferenciadas y bien definidas, se ha dado lugar al surgimiento de la posmodernidad, es decir, a un nuevo estado de la cultura luego de las transformaciones

surgidas en el siglo XIX. En términos de Colom y Mélich (1994: 53) “la cultura posmoderna es la cultura del archipiélago. Nada es homogéneo. Es el triunfo de la heterogeneidad”. El multiculturalismo ha irrumpido con toda su fuerza y se abandona la colonización (Colom y Mélich, 1994) y su discurso hegemónico, dando paso al poscolonialismo que “cuestiona el modo en que los centros imperiales de poder se construyen a sí mismos mediante el discurso de narrativas totalizadoras y cuestiona también la autoridad monolítica ejercida mediante representaciones y pretensiones de universalidad” (Giroux, 1997: 34). La educación, tal y como se la definió en la modernidad, no ha quedado ajena a la situación posmoderna. Las “fuerzas burocráticas de la modernidad” parecen permanecer subyacentes en la posmodernidad. Para el caso de la educación, la escuela parece ser el último elemento de la edad posmoderna que se aferra al pasado. La escuela es moderna pero el contexto es posmoderno.

El caso de una escuela del centro de la provincia de Buenos Aires

Grinberg (2008) caracteriza los cambios acontecidos en las últimas décadas del siglo XX: la globalización, por un lado, y la localización, por otro. La crisis del Estado de Bienestar y el ocaso de las funciones de seguridad social, el proceso de globalización y el surgimiento de los localismos conformaron el contexto a partir del cual el Estado dejó de ser el espacio que reunía las demandas y procesos generales de identidad y de pertenencia. Ahora es la comunidad la que se resignifica como el *locus* en el cual se sientan las bases de “un nuevo contrato” que exalta otros aspectos sociales como la diversidad cultural y el derecho de todos a elegir y construir su identidad. La comunidad se constituye precisamente en el lugar donde el Estado no debería intervenir más que “para garantizar” que esto suceda. Se trata de un corrimiento en las funciones que antes recaían solo en él. La comunidad se convierte en un sector extrapolítico donde se resuelve la vida económica, y los problemas que derivan de la marginalidad apelando a la solidaridad y la responsabilidad social.

Este es un contexto ideal y posible para introducir el origen y la historia de la actual Escuela Secundaria N.º 7 de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. Institución que no existió hasta la década de los noventa y que fue un proyecto pensado y propulsado exclusivamente por personas, familias y vecinos que habitaban el barrio y que consideraron las ventajas de construir una escuela “detrás de las vías” (marginalidad urbana). En este proyecto, el Estado aparece como facilitador social mediante la donación de un edificio. Lo interesante de este caso es cómo este grupo de personas de la comunidad aparecería como un campo moral que está en condiciones de ofrecer vínculos durables y convertirse en un nuevo espacio de acción política (Grinber, 2008: 147). Este vínculo escuela-comunidad ha sido uno de los blancos de acción de las políticas y discursos de las reformas educativas. De hecho, esto es lo que se identifica y evidencia en el discurso de una docente protagonista cuando la escuela era tan solo la idea de un proyecto posible en 1989. Su testimonio da cuenta de vecinos e instituciones (club deportivo y sociedad de fomento) que se ubican en las manzanas contiguas al lugar donde hoy funciona la escuela. Es decir, que el contexto inicial reconoce una demanda que se construye desde “abajo”. Sin embargo, este se reconoce como un logro, y la alta

matrícula se vive como un éxito. El resto de la historia, de ese primer momento, se escribe en términos de “solidaridad y compromiso” como principios. “Todo se hizo a pulmón, porque acá no había nada. La unión colectiva entre nosotros permitió conseguir todos los elementos materiales que no pueden faltar en una escuela, como sillas, bancos, pizarras, cuadernos... todo era bienvenido, lapiceras, cloro...”. En sus palabras, se trataba de una buena idea, pero para la cual, había mucho por hacer y aprender (conversación con Auxiliar de Secretaría, 18 de mayo de 2012). Así como el edificio no fue pensado como escuela desde su creación, las reformas que le sucedieron (que en su mayoría implicaron ampliaciones) “no fueron del todo buenas, pero sí efectivas para salir del paso” (conversación con Director, 10 de mayo de 2012).

En este contexto, el Estado vendría a abrir caminos, como un promotor, un propulsor de las actividades que deben desarrollarse en la comunidad; su acción es hacer que los otros hagan. No se trata de imponer programas, sino de generar que los otros los encuentren. La protección y la formación de los ciudadanos era una acción exclusiva del Estado, sin embargo, ahora somos testigos de un corrimiento o desprendimiento de esta función. Si bien el Estado no abandona su misión educadora y de producción de hegemonía, cambia los términos de su accionar. Ahora son las escuelas, sus directivos, quienes deben “gerenciar”, es decir, salir a la búsqueda de recursos y articular con las organizaciones civiles. Este punto es interesante y relevante para relacionar con los relatos del director de la escuela, quien y a pesar del poco tiempo en el cargo, construye su proyecto de gestión basado en la búsqueda de espacios más amplios y adecuados para el desarrollo de las clases y los aprendizajes. Sin embargo, en su rol de “gerente” no solo consigue los espacios sino que, además, apela y busca comprometer, desde lo financiero y la mano de obra, al barrio, familias, organizaciones, empresas y a la comunidad en general.

Si la función del Estado es lograr instalar este nuevo modelo de forma tal que una vez que esta nueva estrategia se encuentre en pleno desarrollo y las redes funcionen solas, podría afirmarse que lo está logrando. En ninguna de las entrevistas realizadas se plantea, cuestiona o problematiza la ausencia del Estado para resolver esta serie de problemas puntuales. Es decir, se institucionaliza una nueva forma de operar que se asienta en la definición de nuevos actores y estrategias que suponen la búsqueda individual para la resolución de problemas (Grinberg, 2008: 157) en este caso, no solo en términos de infraestructura sino también del tipo de problemas que mencionan Jacinto y Terigi (2007): el ausentismo, la sobre edad, la convivencia en la escuela, la compensación de los aprendizajes, la formación del trabajo y la existencia de necesidades básicas insatisfechas. En tres de las entrevistas realizadas se presenta como variable social y económicamente significativa la concurrencia de jóvenes “de clase media baja, con problemas de adicciones, conductas violentas”, entre otras. Desde la escuela, se construyen y distribuyen estrategias para afrontar estas realidades. De hecho, en ella trabajan dos equipos orientadores que establecen un diálogo permanente, mientras que desde la gestión (lo formal) se discute el marco de disciplina, se busca sacar amonestaciones y reformular los acuerdos de convivencia. En términos del director “no hay recetas que funcionen por igual con realidades tan diversas... no hay recetas efectivas. Muchas veces hay que

resolver problemas de inmediato” (conversación con Director, 10 de mayo de 2012). En esa entrevista con el directivo y en otra realizada a la trabajadora social que integra el equipo técnico, se pudo saber de la existencia de jóvenes con necesidades básicas insatisfechas. En este sentido, comienzan a visualizarse, a partir del trabajo de campo, divergencias en los discursos de los actores en relación con la cantidad real de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Sin embargo, de esto también se hace cargo la escuela, que sin poseer un comedor, brinda un servicio de merienda reforzada para cubrir al menos los desayunos y las meriendas y, al mismo tiempo, establece vínculos con Centros Educativos Complementarios que no solo ayudan con lo alimentario, sino que amplían sus funciones desde lo pedagógico.

En suma, y para resumir las diversas problemáticas relevadas, a esta escuela particular concurren jóvenes que se tienen que hacer cargo de sus familias y, por ende, salir a trabajar (trabajo infantil); adolescentes embarazadas que dejan de concurrir durante el embarazo; repetidores y quienes presentan problemas “psiquiátricos”, entre otros (conversación con Trabajadora social, 18 de mayo de 2012). Este tipo de conflictos irrumpen en la cotidianeidad de la escuela y de sus docentes, quienes, lejos de “hacer oídos sordos”, trabajan y repiensen estrategias para “cuidar al alumno y hacer que se sienta contenido” (conversación con Trabajadora social, 18 de mayo de 2012). En consecuencia, la escuela, sin dejar de ser escuela, devino en centro de contención, motor de los procesos de redireccionamiento de la vida marginada (Grinber, 2008: 162). “Las escuelas, que no dejan de formar parte del mismo circuito de la marginalidad que son llamadas a reparar, deben encontrar las formas, los caminos, para responder a las demandas de la comunidad” (2008: 169). De hecho, la Escuela Secundaria N.º 7, surge como solución a una demanda real, la ausencia de una escuela en el barrio al que puedan ir jóvenes sin transitar largas distancias hasta otras instituciones escolares. La pertenencia, el compromiso y la solidaridad se convierten en pilares que se constituyen en el eje de las propuestas y las posibles soluciones.

En la dinámica del vínculo sociedad-sistema educativo, en términos de Filmus (2001), es necesario interpretar de qué modo el estudiantado atraviesa la configuración de las experiencias sociales y educativas ya que para él, la conflictividad social es una variable que atraviesa no solo las estructuras prácticas sino también las relaciones sociales en la educación.

La trama institucional

La escuela analizada se ubica en la ciudad de Olavarría, centro de la provincia de Buenos Aires, República Argentina. Dicho partido tiene una superficie de 7.715 km² y un total de 110.000 habitantes aproximadamente. Su fundación data de la década de 1860. Cuando se describe en la actualidad a Olavarría se alude a una ciudad moderna y a un conjunto de nueve localidades que nacieron vinculadas a la explotación agropecuaria y a la minería. Su desarrollo fue impulsado por el esfuerzo de criollos e inmigrantes y la llegada del telégrafo y el ferrocarril. Sus grandes extensiones de tierras rodeadas de sierras, arroyos y lagunas conforman su paisaje cotidiano (Conforti y Mariano, 2010). Sin embargo, el proceso histórico vivido por la ciudad y constructor de su identidad se representa como una superposición de diversas

imágenes en las mentes de sus habitantes, quienes han ido dejando atrás tanto el proceso de cómo vivir el esplendor, cuando Olavarría era reconocida como la “ciudad del trabajo”, cuanto el de cómo vivir la crisis reciente, es decir, una ciudad que ya no ofrece un pleno empleo y en la cual este se ha diversificado. La mencionada crisis “se sitúa tanto en el imaginario como en referentes urbanos concretos, y se potencia en una especie de diálogo entre los dos niveles en forma interactiva: el espacio es ocupado, “habla” y adquiere significación marcando identidades. Y la crisis del imaginario se compone de miles de fragmentos (individuales, familiares) de crisis” (Gravano, 2005). Esta es la idea que propone Ariel Gravano (1999) de un palimpsesto (1) urbano, siendo las imágenes reconocidas que se escalonan, las de la “ciudad de frontera”, la “ciudad del tribalismo blanco”, la “ciudad del cemento” y la “ciudad del trabajo”.

Los documentos

Los registros se entrecruzan con los relatos orales de los actores institucionales; pero como afirma Lidia Fernández (1998), se debe advertir que no existe “una verdad”, sino múltiples perspectivas acerca de múltiples versiones de cada hecho. Esta documentación registra el inicio del establecimiento a partir de la inquietud de vecinos del barrio “Luján” y miembros del Club el Fortín. En la documentación se da cuenta de la necesidad de contar con un servicio educativo por fuera de aquellos que estaban en el casco central de la ciudad. Fundamentan el pedido en 1989, el notable aumento de la matrícula en el nivel secundario, la imposibilidad de cubrir el servicio con los establecimientos existentes (cincuenta y siete familias que no consiguieron cupo para el ingreso al secundario), la mala distribución geográfica de estas, problemas para el abordaje pedagógico por la gran dimensión de las divisiones existentes en los distintos colegios, carencia de establecimientos educativos en este nivel en el sector Este de las vías férreas. Se gestiona ante la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca las instalaciones que podrían ser pertinentes para dar comienzo al funcionamiento de la unidad educativa. Se mencionan todos los edificios y terrenos aledaños que podrían formar parte del proyecto. Del mismo modo, se deja en claro, el protagonismo y el apoyo del Club El Fortín.

Después de funcionar un año en el espacio cedido por la Municipalidad y por el Club, el 23 de abril de 1990 se inaugura oficialmente y bajo la órbita nacional denominándola “Colegio Nacional N.º 2”, hito histórico que marca hasta la fecha la autodenominación de sus integrantes como “los del Nacio 2”. Luego se forja el nombre actual de la Escuela Secundaria N.º 7, que surgió de un proyecto institucional en el que participó la comunidad educativa, el barrio y las familias de los estudiantes, realizado en junio de 1990. Resultado de esta comisión “pro-nombre”, se procedió a su elección: “Fortín de las Puntas del Tapalquén” sobre la base de la relación con la historia de Olavarría, es decir, al nombre del paraje donde se erigió la ciudad, en alusión justamente, a aquella “ciudad de frontera” (Gravano, 1999) durante la mal llamada “Campaña del Desierto” (Rotker, 1999). Luego se registra el traspaso, en 1994, a la provincia de Buenos Aires (Ley Federal de Educación), asignándole el nombre de “Escuela de Educación Media N.º 7”. En el año 1997, aquel edificio que ha bía sido entregado en comodato, logra ser

cedido definitivamente a la Dirección General de Cultura y Educación. En los años 1997 y 1998, con la implementación del octavo y noveno año de la Escuela General Básica, la matrícula se reduce fuertemente. Las instalaciones escolares pasaron a compartirse en el turno tarde con el tercer ciclo de la EGB de la Escuela N.º 32, con la que se articuló hasta la creación de la Escuela Secundaria Básica N.º 4. A partir de 2010, la Dirección General de Cultura y Educación resuelve la conformación de la actual Escuela Secundaria N.º 7 por resolución N.º 601/10.

En este contexto y con el fin de profundizar el análisis de los documentos formales se buscó, en reiteradas oportunidades, acceder a otro tipo de fuentes como los Proyectos Educativos Institucionales (actuales y pasados) y el Proyecto Curricular Institucional, sin éxito.

Las múltiples representaciones de los actores

Un aspecto relevante para comprender y analizar la institución es la identificación de aquellos momentos y proyectos originales, el presente institucional, las memorias escritas, las memorias orales, los vínculos con el pasado y las imágenes de futuro. A través del análisis de todas estas instancias se busca comprender la manera en que se cruzan, articulan o desanudan tanto los aspectos “objetivos”, encerrados en documentos, como los aspectos “subjetivos”, encerrados en los mismos textos y en las prácticas y discursos de los actores que construyen la historia de la escuela. Por ello, y habiendo hecho una primera aproximación desde los documentos formales, se introducen los relatos de los actores presentes en la escena actual que pueden dar cuenta de la historia no escrita.

En el campo, una docente que se encuentra realizando tareas administrativas se convierte en una interlocutora clave porque es quien estuvo dentro del grupo de familias y vecinos que dio marcha al proyecto de establecer una escuela. Fue la primera secretaria y su relato parte de la ya conocida situación de inexistencia de una escuela “detrás de las vías”. Narra la organización de reuniones barriales, la conformación de una comisión “pre-escuela”, y la relación con el gobierno de turno que cedió un espacio físico para la materialización del proyecto. Quienes cobran protagonismo en su discurso son los integrantes de la comunidad del barrio que llevan a cabo los arreglos, limpieza y obtención de todos los elementos necesarios para poder dar inicio a un año lectivo. “Así fuimos creciendo, gracias al esfuerzo de padres, vecinos y estudiantes. Los domingos nos reuníamos, asado mediante, a seguir acomodando las instalaciones” (conversación con primera Secretaria, 18 de mayo de 2012). La matrícula creciente, los espacios que resultan pequeños e insuficientes y la creación de un Bachillerato en el turno de la noche cierran un relato que se construye como idealizado y sin conflictos. Luego, las transformaciones repercuten en la imagen que esta primera secretaria pretende construir de la escuela. Se refiere ahora a un “sistema perverso, que te saca, no reconoce todo lo que uno hizo y que te considera un número”. Alude reiteradamente a este “sistema perverso” que produce un “desgranamiento” y “trunca todo aquello que estábamos haciendo”. Estos cambios tuvieron como consecuencia un desplazamiento de docentes, como fue su caso, y la introducción de otros nuevos, que mostraban, en sus propios términos, un descontento por

tener que ir a trabajar a una escuela “detrás de las vías”. Evidentemente parte de la población olavariense construía representaciones diferentes, estigmatizadas con respecto a la población que concurría a esta escuela, ubicada en ese lugar. El barrio comienza a connotar ideas de una “zona de rechazo”, cargada de prejuicios. Incluso, ella señala que en el imaginario circulaba la idea de que esta escuela, nacida en estos términos y en dicho lugar, “no iba a durar”. Por ello, tampoco se convertía en un lugar “deseable” para ir a trabajar, por aquellos docentes que no fueron parte del surgimiento. Esto marca “una separación, como si hubiera dos escuelas diferentes dentro de un mismo edificio. Había diferentes directores, se debía compartir ahora un espacio y su limpieza”.

Finalmente, sobre la escuela de hoy afirma: “ya no es la escuela del barrio, ni sus docentes son del barrio... ahora vienen alumnos de otros barrios, de clase media o baja como...” (y menciona tres barrios ubicados en la periferia de la ciudad) “y de esa clase social... humildes” (conversación con primera Secretaria, 18 de mayo de 2012). Profundiza esta visión que tiene acerca de los estudiantes: “familias complicadas... ya no es la familia tradicional. Ahora hay un porcentaje mayor de delincuencia...”.

A través de este relato se obtiene una lectura parcial de las representaciones y sentidos que se juegan en la institución y que pueden ser contrastados con los relatos de otros actores, como vecinos, docentes y los mismos estudiantes.

Se trata, de aportar al análisis de la cuestión de las mentalidades que ponen en juego los agentes sociales de manera de enriquecer la mirada de las mediaciones que se producen entre la estructura social y la educación. Esta relación posibilita pensar de qué modo el sector social de procedencia del estudiantado atraviesa la configuración de las experiencias sociales educativas (Filmus, 2001: 145-146). Un análisis institucional incluye siempre al contexto como integrante del texto. En un radio de quinientos metros se identifican “Club Social y Deportivo El Fortín y su campo de deportes”, se ubica exactamente junto a la escuela; Seccional N.º 2 de la Policía; Plaza Pablo Fassina; Sociedad de Fomento “Héctor Amoroso” con su cancha de bochas, biblioteca, plazoleta y salón de fiestas; Iglesia de Nuestra Señora de Luján; Centro Municipal de Salud N.º 3 “Amoroso”; Escuela N.º 32 Ministro Wilde; Hogar de Convivencia Peñihuén; Escuela de Educación Estética N.º 3; Jardín de Infantes N.º 919, así como una cantidad de comercios minoristas.

Los relatos de vecinos del barrio brindaron su visión de la educación, de la escuela y de los jóvenes que asisten a ella. Se destaca la “inexistencia” de proyectos que articulen la escuela con estas instituciones.

El barrio se denomina Luján y está delimitado por cuatro de las “grandes avenidas” de la ciudad: Del Valle, Av. Pellegrini, Av. Colón y Av. Pringles. Puede observarse que la ubicación geográfica, sumada al origen periférico y vulnerable de su matrícula, ha generado una estigmatización histórica, y aún presente, en donde el “ser pobre y asistir a una escuela que se encuentra detrás de las vías” dispone en el imaginario social elementos de diferenciación y discriminación para los estudiantes que concurren a la Secundaria N.º 7. Ejemplo de ello es la coincidencia en la caracterización de los jóvenes (no solo del barrio sino de los que vienen “de

más allá” pero asisten a estas escuelas) como procedentes de “familias numerosas, con pocos recursos, algunas de ellas inestables”. Se alude a la noción de “nuevas familias y familias históricas conformadas por jóvenes a la deriva, reacios y con padres despreocupados” (conversación con Secretaria del Centro Municipal de Salud N.º 3), dando a entender que fueron y son muchas las generaciones de un mismo origen que han pasado por estas instituciones. En su mayoría “son padres jóvenes y con estudios primarios, que no saben cómo actuar frente a problemas puntuales como los límites y los hábitos. Hay un porcentaje alto de madres solas y padres ausentes” (conversación con Directora del Jardín de Infantes N.º 919 Héctor Amoroso).

El fin último de esta aproximación al barrio fue poder dar cuenta de las personas y los espacios que la rodean, la constituyen y con los cuales se articula su identidad y particularidad. Ahora bien, ¿cómo se manifiestan en el espacio educativo las significaciones de los estudiantes?

La cultura institucional

La existencia de imágenes rastreadas alude a las de un modelo que se reitera en la realidad, pero que además se ha convertido en polo director de nuestra acción. Del mismo modo que la progresiva institucionalización “instituye” ciertas representaciones, símbolos y significaciones, también incide en la construcción de “la escuela” como objeto interno que cristaliza una red de relaciones (Fernández, 1998)

Ante esta afirmación, cabe preguntarse qué significados aparecen y qué representaciones simbólicas subyacen en los muros del “territorio” escolar; ¿son determinantes negativas o elementos de marginación? ¿Actúan como mecanismos de aceptación de la realidad que les toca vivir a los estudiantes?

“La voz” institucional del director, con cuatro meses en su cargo, da cuenta de una búsqueda por promover el reconocimiento y la identidad, de transformar el espacio educativo en “ese club de fútbol por el cual el alumno debe hinchar”, en donde el rendimiento académico es relegado a un segundo plano porque la preocupación por el “gerenciamiento” y la gestión de lo edilicio es prioridad a la hora de tomar decisiones a nivel jerárquico.

Ante esta realidad, analizando lo instituyente, hay un clima, una modalidad de enseñar y aprender, ciertos modos de usar el espacio y moverse en él, ciertos rasgos de comportamiento externo, un modo peculiar de enfocar los problemas que pueden ser utilizados para constituir “el sello”, “la marca” institucional y, con ella, el espacio y la identidad en los que se puede ser incorporado o de los que se puede quedar excluido (Fernández, 1998). Este fragmento permite pensar y reflexionar el rol que cumplen determinados elementos simbólicos que se subrayan en la observación del espacio escolar; por ejemplo, la imagen de un riel que se mezcla con el paisaje del patio de la escuela, que, como elemento de “shock” (Benjamin, 1970, 1986), remite, configura y estructura una identidad de los sujetos que habitan y transitan ese espacio. La escuela jerarquiza, “marca” y da juicio a los sujetos que la habitan, hay un mensaje que el estudiante de la Secundaria N.º 7 no debe olvidar: el estar y el permanecer detrás de las vías; y

el elemento que refuerza y confirma esa identidad está en el patio del colegio. A este elemento le suceden un corpus de imágenes que refrendan esta construcción: un galpón ferroviario y grafitis que invocan al espacio callejero, a lo barrial, la expresión de la población juvenil. La apropiación de un espacio, que era “blanco” y puro para la ilustración, pasa a ser corrompido por el “vandalismo” de esta generación posmoderna.

El aula es otro espacio que es marcado por la realidad de los jóvenes, nuevamente las paredes expresan, hablan y median el dolor, la pérdida. La muerte es “el tema” para uno de los cursos y este espacio incorruptible para la “ilustración” en la Secundaria N.º 7 se vuelve el lugar del desahogo, de la memoria, de la evocación.

Nuevamente se reformulan las preguntas ¿son estas expresiones donde lo local y la multiculturalidad juvenil resisten y se imponen ante un mandato universal de la educación? O ¿son manifestaciones que incorporan y refuerzan los mecanismos de exclusión? Una respuesta posible sería apelar a que estas expresiones surgen de las “micro” necesidades sociales de generar espacios alternativos en respuesta a necesidades concretas y a falencias de conocimientos específicos en cada contexto particular. El resultado de esta situación es altamente productivo en términos foucaultianos. Esta es una clara manifestación de la microfísica del poder (Foucault, 1992), de la capacidad de los estudiantes, como sujetos, de manifestarse desde su lugar de producción de manera positiva. Entonces, el estudiante deviene en un sujeto transformativo que puede tomar una postura políticamente activa en la educación, otorgando un sentido diferente a su práctica.

Como se observa, la micropolítica puede someterse a una lectura crítica utilizando la noción de “microfísica del poder” de Michel Foucault (1992). En términos de Foucault (1992), el poder está presente en la totalidad de las relaciones sociales. Lo que el autor pretende explicar es que este no desciende únicamente desde un centro de control (como sería, por ejemplo, para este caso, el Sistema Educativo Nacional y/o Provincial), sino que impregna a la sociedad en forma capilar. El poder está en todos lados y en todo momento, esas relaciones son asimétricas, múltiples e inestables. Foucault concibe, además, a ese poder en términos productivos, ya no solo represivo, también positivo y creador de realidad. En este caso, el poder capilar, al que hace referencia el autor, podría estar presente también en la actividad de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se buscó realizar un recorrido histórico sobre la educación y un análisis particular sobre la escuela. Para ello se trazó un “mapa” que incluye no solo el pasado, sino también las luchas y los conflictos que configuran el presente. Este mapa se construye tomando una posición, una perspectiva que no quiere ser neutral, sino que busca posicionarse ante una realidad conflictiva y dinámica. Se analizó el surgimiento y la consolidación de un sistema educativo y su relación con una escuela determinada de la ciudad de Olavarría para identificar continuidades e innovaciones, y entender sobre qué lógica se fue estructurando. De

este modo, se exploró el barrio donde se inserta y su historia (desde los documentos y desde los actores), analizando el uso de los espacios que hacen los estudiantes.

La escuela se convierte en un campo de lucha, en un lugar de resistencia, de crítica, donde se resignifican las representaciones y las identidades contra los discursos hegemónicos, donde se configuran lógicas y perspectivas diferentes y donde, se definen continuamente dispositivos de poder.

Ahora bien ¿cuáles son las representaciones en juego en relación con la escuela, los jóvenes y los docentes? ¿Qué elementos cobran protagonismo en los discursos? ¿Coinciden las miradas? ¿Cómo se apropian los espacios? ¿Qué se enfatiza? ¿Qué se invisibiliza? y ¿por qué?

El contexto de la posmodernidad muestra cómo la escuela (que garantizaba la homogeneidad, la formación de ciudadanos y trabajadores, promovía la disciplina y el respeto y que distribuía el conocimiento socializante mediante los principios de “orden y progreso” de la modernidad), se encuentra ante un nuevo contexto social. En el caso de la Secundaria N.º 7, su contexto posmoderno es caracterizado no solo por un público escolar culturalmente diverso, sino también por una escuela burocratizada, un diseño curricular distante de la realidad cotidiana y la ausencia de proyectos institucionales y pedagógicos, construidos en el marco de un proceso democrático en los términos de Apple y Beane (1997). Esto repercute directamente, pero con diferentes grados de intensidad, en las representaciones que los actores construyen mientras la atraviesan.

Se evidencian ideas que caracterizan a los jóvenes desde una perspectiva negativa, como “despreocupados, a la deriva”, envueltos en un mundo de conflictos, droga, y violencia. Se los reinventa en tanto vulnerables. En estrecha relación con ello, la imagen que circula en torno a la escuela, alude a un espacio marginal, “al borde”, detrás de las vías.

Por su parte, en el relato inicial, su historia y las connotaciones positivas que quedaron materializadas en los documentos y en la memoria de los “fundadores”, parecen diluirse al igual que las relaciones y las alianzas que la unían con el barrio, sus instituciones y sus representantes: “la escuela ya no es la del barrio” pero sigue siendo “la del borde”.

La llegada de un nuevo director, sin trayectoria de trabajo en esta escuela, dibuja otra imagen. Una que se materializa a partir de las debilidades que genera la infraestructura y la supuesta “falta de identidad” de la institución en general. Sin embargo, es significativo descubrir espacios donde sí se manifiestan diversos sentidos de pertenencia ¿No será que cada uno, tiene ideas diferentes en torno de la imagen que se quiere mostrar?

Las significaciones y los sentidos en torno a la escuela se reescriben permanentemente y divergen en la mirada de los actores. Es posible identificar, como sucede en la idea de palimpsesto de Gravano (1999), cómo las imágenes y representaciones se van superponiendo unas a otras, sin lograr hacer desaparecer las primeras. Emergen nuevos modelos identitarios estudiantiles y espacios propicios para prácticas emergentes. Perduran también, los símbolos que refieren, por ejemplo, a “el Nacio 2”. Se evidencia una apropiación del espacio por parte de los jóvenes que no responde a la imagen que la gestión quiere mostrar para el afuera. Quizás

se trate de un problema de comunicación, de desconocimiento de la propia “cultura institucional”.

Sin embargo, la escuela sigue funcionando y por el simple hecho de existir, permite la posibilidad de generar espacios para discutir nuevas ideas y compartir otros saberes. En términos de Coraggio (2004), se debe apostar a la participación colectiva, democrática, donde tengan lugar todas las voces que quieran armar nuevos proyectos y alternativas. La escuela debe ser vista como un recurso para el desarrollo, capaz de aprender de su propia experiencia colectiva (como la que le dio origen, su historia). Es decir, desde la escuela se debería invitar a pensar una realidad distinta y mejor, como se la pensó en un pasado proyectando a un futuro. Es clave que todos los actores se vean como agentes del cambio, o por lo menos, piensen la posibilidad colectiva de cambio. Resulta importante recuperar la memoria histórica intergeneracional, algo que los jóvenes podrían no conocer, e incluso tampoco parte del personal. Remitir a ella debería ser una responsabilidad porque da cuenta de disposiciones para la cooperación y comunicación. Podría usarse como una puerta para facilitar el diálogo y favorecer la toma de decisiones colectivas, es decir, entre los antiguos y los nuevos docentes y estudiantes.

Es primordial trascender aquella práctica educativa que tiende a la domesticación para reemplazarla por otra que tienda a la liberación (Freire, 1990).

Sin embargo, la puesta en práctica de acciones integradas para sobrellevar estas cuestiones presenta aún numerosos desafíos políticos, organizativos, legales e institucionales tanto al nivel del diseño de las políticas públicas como en su desarrollo concreto en espacios locales (Jacinto y Terigi, 2007: 164). Esto podría darse, claro está, cuando desde la Secundaria N.º 7, usen momentos para pensar en, y ocuparse de, cuestiones como los contenidos pedagógicos y el sentido de la educación y no solo en problemáticas de infraestructura edilicia, equipamiento e imagen de la escuela, ya que, la gestión actual superada por estas cuestiones, aún no ha tenido tiempo para dialogar y comunicarse con los estudiantes, con el entorno inmediato (instituciones barriales), ni con los docentes para pensar cuestiones pedagógicas (ausentes en todas las entrevistas, registros y fuentes), esto debería ser central, además de la gestión de recursos para mejorar el aspecto de la institución, ese aspecto que parecería ser la “bandera de batalla” del nuevo director en los futuros años de gestión.

Nota

(1) Palimpsesto: Manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente. *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima edición T II. Real Academia Española. Madrid, 1984.

Bibliografía

- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Benjamin, W. (1986). Sobre algunos temas en Baudelaire. En *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos* (p. 89-125). Barcelona: Planeta.
- (1970). *Tesis de filosofía de la historia*. Barcelona: Edhasa.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Casullo, N.; Forster, R. y Kaufman, A. (1999). *Itinerarios de la modernidad*. Buenos Aires: Eudeba y Universidad de Buenos Aires.
- Colom, A. y Mélich, J. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Conforti, M. y Mariano, M. (2010). *Investigación, comunicación y educación. Una muestra itinerante de la paleontología, la arqueología y la historia local*. Trabajo presentado al XII Encuentro de Historia y Arqueología Histórica, realizado en Olavarría del 10 al 15 de noviembre de 2010.
- Coraggio, J. (2004). *La gente o el capital: desarrollo local y economía del trabajo*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Dussel, I. (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305335.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas Teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós educador.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Brasil: Paidós.
- Galeano Marín, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores Culturales y políticas educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gravano, A. (1999). *Palimpsesto urbano, sobre escritura de huellas diacrónicas de la ciudad imaginada*. *Etnia*, pp. 42-43, 47-67.
- (2005). *Imaginario social de la ciudad media*. Olavarría: UNICEN- FACSO.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el SXXI. Gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Guber, R. (2004). *Etnografía*. Buenos Aires: Grupo editorial Norma.
- Hall, J. e Ikenberry, G. (1989). *El Estado*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: UNESCO. IIPE. Santillana.

- MacDonald, K. y Tipton, C. (1995). "Using documents". En N. Gilbert (ed.). *Researching social life*. Londres: Sage, pp. 187-200
- Narodowski, M. (2005). "Educación escolar y crisis del Estado". En G. Frigerio y G. Diker (comp.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante, pp. 187-200
- Oszlak, O. (2004). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pineau, P., Caruso, M. y Dussel, I. (2005). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P., Mariño, M. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Rotker, S. (1999). *Cautivas, olvidos y memorias en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Stake, R. (1994). "Case studies". En N. Denzin y Y. Lincoln (ed.). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, pp. 236-247.
- Tamarit, J. (1993). *Educación al soberano. Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thiollent, M. (1982). *Crítica metodológica, investigación social y encuesta operaria*. San Pablo: Polis.
- Torres, C. (1996). *Las secretas desventuras del orden. Estado y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Whyte, W. (1982). "Interviewing in field research". En R. Burgess (comp.). *Fiel research: a sourcebook and fiel manual*. Londres: Allen y Unwin, pp. 111-122