

ACA SE COGIERON A RAMBO¹.

Micropolítica de una escuela secundaria en los márgenes del conurbano bonaerense.

Raúl N. Alvarez².

IX Jornadas de Sociología de la UNLP

5, 6 y 7 de diciembre de 2016

Mesa 40/ *Sociología de la experiencia escolar. Formatos,*

vínculos y procesos de desigualdad en la escuela secundaria

En este trabajo describo analíticamente el funcionamiento de la Escuela de Educación Secundaria 25, ubicada en la zona de Villa Curita, en la orilla urbana de José León Suárez.

Esta suerte de etnografía, realizada durante la primer mitad del año 2016, forma parte de un proyecto más ambicioso de indagar una didáctica especial de la enseñanza de ciudadanía en las escuelas secundarias de zonas marginales³. Parto de suponer que la vivencia de poder que atraviesan los alumnos, y en particular la vivencia de poder intra-escolar, es el sustrato básico a partir del cual se aprende lo político. La estrategia de enseñanza del docente supone este piso de experiencias. Por lo tanto es necesario dar cuenta de esta experiencia, como prerequisite a la indagación didáctica del aprendizaje político. De ahí que haya reunido este bagaje de notas, datos y reflexiones sobre el

¹ El título tiene el siguiente origen: un profesor de historia recién recibido, pese a su bajo puntaje, logra tomar horas en el acto público, en la Escuela Secundaria 25. Entonces pregunta, en confianza, al funcionario del Consejo Escolar, cómo era esa escuela, que él desconocía. Y para definirla, éste le contesta: “acá fue Rambo y se lo cogieron, así que preparate.”

² Abogado (UBA), Licenciado en Ciencia Política (UBA), Profesor en Docencia Superior (UTN). Magister en Ciencia Política (UNSAM). Jefe de Trabajos Prácticos de la materia “Teoría del Estado” en la Facultad de Derecho, UBA. iacasilladeraul@gmail.com

³ Tomo el concepto de marginalidad en términos de “masa marginal”, en el sentido de población sobrante, generada por la estructura social capitalista, pero a-funcional, que no cumple ningún efecto con relación a la fijación de la tasa de explotación de la clase trabajadora integrada (Nun, 1969).

funcionamiento escolar, que presento en esta ponencia como un aporte autónomo, pero que forma parte de un camino de investigación más ambicioso.

Como el objetivo es generar conocimientos que permitan avanzar en la investigación político-pedagógica, voy a organizar mi relato a partir de núcleos de ideas, cuya referencia empírica se encuentra en un registro observacional, accesible en internet.

Voy a presentar primero una breve historia de la Escuela Secundaria 25, para luego desarrollar las pautas micropolíticas encontradas, lo que me llevará a una tercer fase en la que sí voy a poder sugerir algunas reflexiones didáctico/políticas.

Historia Escolar:

El origen de la escuela secundaria 25 debe remontarse a la fundación de la Escuela Primaria 33, con la que comparte el edificio. La misma data de 1990, y debe su nacimiento a la labor de un conjunto de vecinos de la zona. Se inició como un desprendimiento de otra escuela primaria cercana, la número 13. La actual directora comenzó a trabajar en la Escuela primaria 33, en el año 1992. Con la reforma educativa neoliberal de la década de 1990, la Primaria 33 agregó el 8º y 9º grado en el año 1997, como una escuela de tres ciclos, el último de los cuales estaba formado por 7º, 8º y 9º. Desde el año 2000, asumió el cargo de directora actual. En tanto que en el año 2005, se incorporó el jardín de infantes, dividiéndose cada nivel en una institución escolar distinta, con su propia dirección y personería. De modo que desde entonces conviven en el mismo edificio el Jardín de Infantes, la escuela primaria 33 y la escuela secundaria 25.

La escuela secundaria 25 tiene actualmente 15 cursos. En turno mañana hay dos primeros, dos segundos y dos terceros años. En tanto que en ciclo superior, a la mañana hay un curso de cada uno. A la tarde, tanto ciclo básico (1º, 2º y 3º) como ciclo superior (4º, 5º y 6º) cuentan con un solo curso. La matrícula total inicial de la escuela, en el año 2016 era de aproximadamente 350 alumnos. Años atrás (no me supieron decir cuántos) la Escuela secundaria 25 llegó a tener una matrícula de 1100 alumnos. Es decir que su población fue decreciendo, al contrario de la población del barrio que la rodea, que fue aumentando. A lo largo de los cuatro meses que duró la observación, la matrícula se fue reduciendo, llegando a mitad de año con una cantidad de alumnos muy menguada.

La institución escolar

Me interesó especialmente la Escuela Secundaria 25 porque es una escuela de aparición relativamente reciente, de aquellas creadas al amparo de la nueva corriente político educativa de comienzos del tercer milenio en Argentina, al amparo de la ley de educación nacional nro. 26206 y de la ley de educación provincial nro. 13688. Bajo esta consigna política inclusiva del Estado Populista, el sistema educativo argentino hizo un esfuerzo, sin parangón en su historia, por intentar llevar la educación secundaria a todos los sectores sociales, aún los más marginales. Para ello rompió con la tradición de fortalecer colegios secundarios ubicados en las zonas céntricas, y se orientó a abrir escuelas en los propios barrios marginales. En el Partido de General San Martín, por ejemplo, a través de esta iniciativa se abrieron decenas de escuelas secundarias, multiplicando varias veces la cantidad de escuelas secundarias del período anterior.

Este carácter de escuela secundaria “nueva”, o inclusiva, se nota por su origen institucional, en la escuela secundaria 33, de la que aún no se terminó de diferenciar. En el barrio, en la zona de influencia, aún la siguen llamando “la secundaria de la 33”.

Pero asimismo, esta escuela “nueva”, es una escuela “de caída”. En el sentido de que los alumnos que “se caen” de otras escuela, que son desplazados por razones de disciplina, de rendimiento escolar, de distancia, o que por el motivo que fuere, no llegan a ir a otro lado, terminan viniendo a esta escuela. La secundaria 25 funciona como el último recipiente de la población estudiantil en caída, que si no existiera, quedarían ya afuera del sistema educativo. Muchas madres le dicen a sus hijos que si se portan mal o si no rinden en otras escuelas, como castigo, los van a mandar a la 25. Esa es la imagen de la escuela en el Barrio.

La política educativa inclusiva logra su cometido original de dar creación y existencia a una escuela “de villa”, en el medio de un tejido social marginal. Y la escuela recibe, alberga, contiene e intenta educar a estos adolescentes, que de otro modo, estarían en la calle. Ahora bien, la cuestión siguiente pasa a ser ¿Cómo se contiene a estos adolescentes dentro de la escuela? Y no hay libro que indique una respuesta fundamentada y realista a esta pregunta.

La prioridad, en el funcionamiento cotidiano de la Escuela secundaria 25, pasa por “contener la marea” humana de esta masa de alumnos poco propensos a respetar los pesados ritos disciplinarios escolares. La “otredad” de la cultura adolescente marginal y la cultura escolar es tan fuerte, que la disciplina pasa a ser la prioridad en el vínculo con los alumnos. Y esta prioridad disciplinaria domina y determina las características pedagógicas del vínculo educativo.

Esta primacía de la necesidad de “contener la marea”, se nota sobre todo en lo trabajoso que resulta lograr que los alumnos entren y permanezcan en las aulas. En tanto que los alumnos, ejercen su poder de resistencia a la disciplina institucional “jugando” a cambiarse de aula, a escaparse, a salir y entrar con cualquier excusa. Tan importante es este problema de porosidad espacial, que la dirección mandó a tabicar con ladrillos algunas de las ventanas de las aulas que daban hacia pasillos interiores, con el fin de que los alumnos no escapen de la clase.

Este problema de distribución del espacio como modo de encauzamiento disciplinario (Foucault, 2000 [1976]: 175) es tan notable que una de las características institucionales es la Carcelariedad. No solo los vecinos la ven como una cárcel, debido seguramente a los altos murallones que la cercan. Sino que la impresión que se tiene desde el patio escolar, al ver el edificio, derruido y enrejado, es el de estar en un espacio penitenciario. Y los mismos alumnos en las aulas, cuando hablan de las rejas, suelen manifestar que les parece una cárcel.

Se suma a ello la difícil relación que tienen los distintos niveles educativos conviviendo en el mismo edificio. La dirección de primario y de secundario están “peleadas” y una avanza sobre los espacios de la otra de manera permanente. Un año le ocupa la biblioteca. Otro le saca un aula, etc. Esto ha generado denuncias administrativas cruzadas que no han sido resueltas por las autoridades de inspección, dándole pervivencia a un conflicto constante. Se suma a ello la presencia del jardín de infantes, que depende de una dirección diferente, cuyo espacio fue cedido de manera transitoria, pero al no ejecutarse el proyecto de construcción de edificio propio –largamente aprobado- permanece en el mismo edificio. Es decir que la Escuela Secundaria 25 vive en un estado de “Beligerancia institucional” que recorta su espacio y sus órganos de funcionamiento. Una de las consecuencias de esta adversidad, fue la quita, por parte de la inspección, del servicio de orientación escolar. De modo que esta escuela “de villa” carece de un equipo de trabajadores sociales/ sociólogos, que se encargue de conectar la escuela con el barrio; equipo que sí existe en casi todas las escuelas de la Provincia.

La vivencia escolar cotidiana, difícil de sobrellevar para los alumnos, y adversa para la dirección, es especialmente trabajosa para los docentes, que son los que tienen a su cargo el trato con los alumnos la mayor parte del tiempo escolar. Ya vamos a desarrollar más abajo las características de la labor docente. Pero digamos al menos que ante la sobrecarga de trabajo que esta escuela demanda, la respuesta más generalizada es intentar preservarse, poniendo límites a su colaboración, lo que lleva a un acomodamiento, y a una especie de “salvese quien pueda”, a un desentendimiento del verdadero drama escolar.

Todos estos componentes llevan a preguntarnos ¿Cómo puede ser que esta escuela funcione, que siga desarrollando su vida interna, sus prácticas de enseñanza aprendizaje? Y la explicación, en buena medida, está en el papel de la dirección. La escuela tiene a la cabeza una directora “histórica”, que lleva adelante el funcionamiento escolar “contra viento y marea”. Pero este protagonismo directivo no es gratuito, dado que como contrapartida, su impronta personal se encuentra en cada procedimiento, cada espacio y cada momento escolar. La dirección personalizada es una característica, para bien y para mal, de la Escuela Secundaria 25. La escuela es una cuando ella está, y otra muy distinta cuando está ausente. Si bien la escuela tiene una dinámica participativa, con delegados gremiales y docentes activos, no hay quien contradiga las órdenes de la dirección, ni existe un espacio de consulta previo, ni un órgano asesor, ni una comisión de padres que colabore, ni un centro de estudiantes que convoque, ni nada parecido. Las reuniones de personal son básicamente monólogos de la dirección, frente al cual la mayoría de los docentes considera preferible guardar silencio. Lo mismo que los alumnos, cuando la directora va a hablar a los cursos.

La adversidad de las condiciones externas e internas de la escuela hace que otra característica notable de su funcionamiento sea la debilidad del sostenimiento de las clases. Por cualquier motivo, fácilmente se levantan las clases. Lo notable es que la muchas veces esta decisión no es tomada por la dirección, sino que se le impone externamente. Como muchas escuelas de villa, los días de lluvia la ausencia de alumnos es mayoritaria. Los paros docentes, de los distintos gremios, son cumplidos casi siempre. Y cuando algunos docentes deciden no hacer paro, son los propios alumnos que, ante la noticia del paro, se sustraen de concurrir, dándose la paradoja, alguna vez, de contar con todos los docentes presentes, pero sin clases porque no había alumnos. Los problemas de provisión de servicios, en esta escuela son crónicos, por lo que cada uno o dos meses, o falta agua, o falta gas, o hay que hacer reparación de cloacas o cañerías, o lo que fuere, que obliga al levantamiento de clases. Por último, dado la confusión que reina en el barrio acerca de la diferencia entre la primaria 33 y la secundaria 25, cuando desde primaria se anuncia alguna novedad sobre que tal día no va a haber clase, eso conlleva que se corre la voz, y los alumnos de secundaria –aunque no se les haya anunciado nada- deciden no venir también.

Contexto Barrial de la escuela.

Si bien el barrio es externo a la institución educativa, considero que es un factor significativo para definir su organización. La zona de Curita donde está emplazada la

escuela, es un barrio de asentamientos y villas. “Zona roja”, dicen los propios alumnos. Y la escuela 25 está emplazada ahí, justamente para captar y retener la matrícula de alumnos procedentes de ese barrio.

Pese a ello, no existe un vínculo de pertenencia entre uno y otro. El amurallamiento del edificio escolar es una primera señal de esa ajenidad. Los docentes no dejan los coches fuera de la escuela por temor a que los rompan. Y la mayoría de ellos concurre mediante un “remisito”⁴ que los lleva hasta la estación de ferrocarril más cercana, la de José L. Suárez.

Más que conectada al barrio, la escuela parece asediada por la villa. Esto explica su cercamiento espacial, y da por resultado que las instalaciones sean vulnerables a los delincuentes de la zona, residentes en el mismo barrio, que la saquean varias veces por año, dejándola sin computadoras, televisión, ni equipamiento.

Recientemente esta actividad delictiva ha recrudecido a la par de la presencia del delito dentro del barrio, que según los propios vecinos “han perdido los códigos”, en buena medida debido a la presencia del consumo y tráfico de drogas, totalmente fuera del control.

En el aula, en las relaciones cotidianas, en los recreos, se nota una violencia latente, que no está generada por la escuela, sino que le viene de afuera. La violencia del barrio se continúa en la escuela. En la Escuela Secundaria 25 hay una omnipresencia de la violencia (Auyero y Berti, 2013: 53), que traen los alumnos y sus familias. Adolescentes que se maltratan y pegan entre sí. Que se escupen e insultan como modo habitual de trato. Madres que ingresan a la escuela y amenazan a compañeros y profesores de sus hijos, alumnos que empujan e insultan a la propia directora. Todas escenas habituales en la Escuela 25.

Violencias que generan más violencia, dado que es imperativo, en el contexto de la marginalidad, como criterio de supervivencia, el “hacerse respetar”. Usar la fuerza para contrarrestar la fuerza. En tanto que la escuela, como institución de recreación simbólica de la cultura –y la Escuela 25 no es una excepción- es ajena al uso de la fuerza física, por definición constitutiva. *¿Cómo “hacerse respetar” sin usar la violencia, en un contexto que se organiza básicamente a partir de lazos violentos?* Este es un desafío que la escuela

⁴ Es un servicio de remis compartido, en el que viajan 4 personas, que tiene el costo de un boleto mínimo de colectivo. Los vehículos siguen un recorrido permanente como una línea de colectivos. Los automóviles que utilizan son viejos y destartados. Toda la actividad es ilegal, en negro, sin seguro ni control estatal.

afronta en cada momento. Se trata de hablar, de dialogar, con los alumnos. Pese a que ellos manejan códigos más elementales.

La presencia policial en el barrio es otro elemento contextual de consideración. Pero la descripción que los alumnos traen al aula, del accionar de los uniformados genera más problemas que alternativas. “Está todo pago con la policía”, “son más chorros que los chorros”, vienen al barrio a “cobrar coimas” o directamente a vender droga, afirman los pibes. La misma policía, que da imagen de orden y seguridad en los barrios de clase media, personifica la corrupción y el delito en este barrio marginal (Auyero y Berti, 2013: 119). Lo que devela el doble estándar (Marx, 2004 [1843] 19) del Estado y tensiona agudamente la implicancia valorativa de la ley. *¿Cómo referir una noción de orden, si los guardianes de la ley se dedican a violarla?* Esto plantea un dilema pedagógico que solo una perspectiva crítica podría explicar.

Los alumnos

¿Cómo son los alumnos? Proceden de un contexto marginal y son marginales. A sus viviendas se accede por pasillos, o por calles de tierra. Comparten viviendas pequeñas entre muchas personas. ¿Por qué viene a “la 25” y no a otra escuela? Porque no llegaron a otra cosa. O al menos, muchos de ellos piensan eso de si mismos. En general flota un descreimiento y un menosprecio por su propia condición educativa.

En el contexto de la marginalidad, la rebeldía adolescente parece potenciada, desbocada. Es habitual el relato de alumnos que tiene peleas gravísimas con sus padres, que pasan noches enteras fuera de sus casas, que son denigrados de manera asombrosa por el padre o la madre. Esta extrema violencia de la marginalidad, este sumun de la privación, esta degradación de la condición social, se ve reflejada en el agravamiento de la rebeldía adolescente intra-escolar. Su “mal comportamiento” en el aula, la efusividad de sus gestos, la exageración de los insultos a la autoridad que suelen proferir, lo caótico de su comportamiento áulico, podría explicarse como una especie de venganza social, desquitando contra el docente la violencia de la sociedad para con ellos. La otredad cultural que la escuela y el docente le evidencian, destapa de un modo perverso, un conjunto de sentimientos que hacen más abigarrada y compleja la disconformidad adolescente.

No hay estadísticas, ni profesionales (equipo de orientación) que las puedan realizar, pero es seguro que “muchos” (todos, la mayoría, etc.) de los alumnos de la escuela, forman a la vez, parte del mundo chorro/ tumbero que nutre la población del barrio aledaño. Es

habitual que el padre, el hermano o el tío de un alumno esté preso, o que sea chorro⁵, o que el mismo alumno esté delinquiendo. No como una excepción, sino como algo generalizado. Por ejemplo, en un curso, de seis alumnos que regularmente concurren a clase, dos de ellos tienen al padre preso. Otro tiene amigos ladrones. Y los otros, no llegaron a manifestarse.

El mundo de la basura también es una nota familiar entre los alumnos de esta escuela. No debería extrañar esto en José León Suárez, verdadera puerta de entrada al CEAMSE y virtual “capital nacional de la basura”(Alvarez, 2015: 143). Muchos alumnos trabajan ayudando a sus padres como cartoneros. Otros tienen una madre, padre, hermano o tío trabajando en el CEAMSE o en alguna de las tantas plantas de reciclaje de la zona. Todos tienen acceso cotidiano a alimentos extraídos del relleno sanitario. El barrio “huele” a basura, por los olores que emanan del relleno sanitario cercano. La basura es parte de la vivencia cotidiana en el barrio de Curita y en el Escuela 25.

Por motivos que habrá que indagar, muchos de los alumnos se encuentran atravesados también por la experiencia religiosa. En su mayoría evangélicos, concurren a distintas iglesias, algunas más convocantes, otras más sencillas. A su vez, se evidencia una aversión a la presencia -notable- de prácticas macumberas en el barrio. Ambos, macumberos y evangélicos, se consideran totalmente contrarios entre sí. *¿Será la religión un sostén moral para sobrevivir en un barrio cuyo control territorial pasó a manos de los delincuentes?*

La pobreza material de su condición no es óbice para que los adolescentes que concurren a la escuela, influenciados por la publicidad de los medios masivos de comunicación y por los hábitos de otros jóvenes, tengan la ambición de poder consumir bienes como cualquier otro miembro de nuestra sociedad. Valoran positivamente el uso de equipos de gimnasia a la moda, zapatillas, celulares, ropas, camperas, etc. Ambicionan, pese a que no tienen con qué. A propósito de este desfasaje entre deseo consumista y condición económica, también evidencian un desfasaje en su autopercepción de clase. Muchos de ellos se consideran “de clase media”, cuando por su lugar de residencia y nivel de ingresos, están entre la clase trabajadora y la población marginal.

Desde el punto de vista de su pensamiento político, anterior a cursar las materias que dicto, evidencian una especie de sentido común populista. La reciente novedad de la asunción de un presidente no peronista (Mauricio Macri) y los efectos económicos de sus

⁵ Uso el término “chorro” sin intención discriminatoria. Es la forma que los propios alumnos se refieren a quienes delinquen habitualmente.

políticas, genera una gran aversión entre los alumnos, de manera espontánea. Aunque es un sentimiento pre-conceptual, en el sentido de que no está fundado en categorías políticas (Estado de Bienestar, democracia) que son justamente las que desarrollan las disciplinas que dicto como docente.

En cuanto a su condición intelectual, es muy marcado la simplicidad de sus razonamientos previos, su orientación a sentidos concretos de las palabras, y cierta binariedad en el modo de entender los conceptos politológicos y jurídicos que se le proponen. Casi todos los alumnos, aún en los últimos años, presentan dificultades serias en la lectoescritura. Les cuesta, o no pueden, leer una oración de corrido, por lo que no se animan a hacerlo en voz alta. Y cuando lo hacen, avanzan tan lentamente, que cuando llegan al final del párrafo olvidaron lo que decía al comienzo, con lo que la interpretación es imposible. En general, la comunicación verbal les resulta más favorable para el aprendizaje, que la cultura escrita.

Los docentes:

Los profesores se adaptan a las adversas condiciones socioeducativas como van pudiendo. ¿Qué docentes vienen a esta escuela? ¿Qué estímulos tienen? En general, hay condiciones que inclinan a optar por este destino. Uno de ellos es el sobre-sueldo que se percibe por “desfavorabilidad” o ruralidad, que es de un 25 % aproximadamente. Es decir que en esta escuela se gana más, pero no mucho más, que en una escuela céntrica tradicional. Si bien hay varios docentes que eligen la secundaria 25 por su inserción marginal, la mayoría de los casos se explican más bien por su bajo puntaje en el listado de postulantes, que no les permite acceder a cargos en escuelas más “cómodas”, como la tradicional “Escuela de Comercio” de Villa Ballester, o el “Normal” de San Martín, como se los llamaba en otras épocas.

Es verdad la frase con que fui recibido por otro docente en mi primer visita a la escuela, en el sentido de que aquí el docente trabaja menos que en otras escuelas. Debido básicamente a que hay menos horas de clase, por lo motivos arriba apuntados. Pero también habría que señalar la simplificación de los contenidos que se necesita practicar en esta institución.

Aunque por otro lado, los docentes aquí están sobrecargados, en el sentido que sufrir una gran presión por la cuestión disciplinaria respecto de los alumnos. Como explicaba una profesora, los alumnos en esta escuela “te ponen la pollerita y te hacen bailar”. Lidar con la adversidad, la agudeza de los problemas de los alumnos, el desorden conductual, y el

desasociado institucional, hacen que el profesional de la educación aquí esté sobre expuesto y sobreexigido.

Por otro lado, es cierto, la menor cantidad de horas efectivas de clase, opera como una especie de compensación. Es decir que se trabaja más duramente, pero menos. Por otro lado, la dirección, para balancear esta mengua de horas de clase, dispuso que cuando no hay clase, los profesores deben permanecer en la escuela hasta “cumplir horario”, lo que genera una rara sensación de estar trabajando sin trabajar, para la mayoría de los docentes.

Si bien algunos de los profesores proceden también de contextos marginales, la mayoría tienen una pertenencia cultural a los sectores medios de nuestra sociedad, por lo que la “otredad” simbólica que viven respecto de los alumnos es notoria. Hay un “ellos” y un “nosotros”. ¿Y cómo son ellos? Cuando los docentes hablan de los alumnos suelen centrarse en lo conflictiva que les resulta su conducta en las aulas (Son “malos”, “les gusta hacerte sufrir”). Si en cambio destacan casos de buen rendimiento escolar, en general, lo perciben como algo asombroso o extraordinario (“pobrecita, no sabés cómo se esfuerza”), como si de este contexto no pudieran surgir alumnos destacados.

Respecto de los métodos que aplican, en su enseñanza, son más bien una consecuencia de lo que se percibe como el principal problema, la disciplina. Se prefieren métodos memorísticos y mecánicos. Entonces una clase usualmente suele consistir en copiar del pizarrón, dictar, hacerlos copiar cosas en las carpetas, y de alguna manera mantenerlos ocupados en actividades de repetición que no den espacio a la indisciplina. Por otro lado, los alumnos esperan y demandan este tipo de actividades de parte de los profesores.

Tomar “prueba escrita” tan característica del régimen de nivel secundario del pasado, es casi imposible en esta escuela. Porque hablan, se paran, se copian, o no saben, no contestan nada, entregan la hoja en blanco, o directamente no la hacen. Los docentes en general coinciden en que tomar prueba en esta escuela “no sirve para nada”. Pero no lo piensan desde una postura constructivista, sino que lo atribuyen a la baja calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Esta modalidad mecánico memorística, se desenvuelve pese a las formación crítica de los docentes, que cuando dan clase en otras escuelas sí aplican métodos participativos y dialógicos de aprendizaje/ enseñanza.

Dinámicas didácticas

La cuestión del aprendizaje aparece como un factor secundario dentro del funcionamiento de la escuela, dado que la prioridad es la “contención” disciplinaria. Para “contener la marea”, los criterios de enseñanza entran en un proceso de simplificación y mecanización de manera casi natural. En la medida en que el diálogo se dificulta –por la indisciplina, por la otredad cultural, por el micropoder escolar- la criticidad pedagógica (Freire, 1970: 101) se pierde.

Debe reconocerse que en la medida que avanzan los meses del calendario, la matrícula se va desgranando, los cursos se van haciendo menos numerosos, y el “problema” de la “indisciplina” va menguando. Cursos más pequeños hacen más manejables las situaciones. No obstante, esa nueva situación deja a la vista los otros obstáculos al método dialógico: la ajenez cultural entre docentes y alumnos; y la lógica del poder escolar. En lo cultural, muchos docentes intentan tender puentes dando prioridad al vínculo (Varela, 2012: 27) con los alumnos. Como aconseja insistentemente la directora “primero el vínculo”. Y si bien se logra un acercamiento y una mayor confianza (y una mejor convivencia dentro del aula) no puede avizorarse en cuánto esto favorece o no el avance del conocimiento. En cuanto a la cuestión del poder, en la medida en que los grupos se achican quedan “planchados”. Esto quiere decir que la resistencia adolescentes que se expresa activamente cuando son muchos, se transforma en pasividad y ensimismamiento cuando son pocos. En los grupos chicos los alumnos entran en una abulia, una tendencia a no hacer nada (“tengo paja” dicen), una propensión a “perder el tiempo”, un silencio ante las preguntas motivadoras de los docentes, que también dificultan el avance de los métodos participativos.

Estos dilemas didácticos no son aceptados tranquilamente por los profesores. Más bien hay un estado de deliberación pedagógica permanente. No hay muchos espacios de encuentro docente (no hay sala de profesores, por ejemplo) pero las veces que se juntan en los recreos (no siempre lo hacen) la discusión sobre la cuestión de cómo encarar la enseñanza y la problemática escolar, está a la orden del día. Muchos docentes se quejan de la dirección que no disciplina con suficiente firmeza a los alumnos, que fomenta que se los apruebe muy fácilmente, y a esto atribuyen el bajo rendimiento escolar. Otros intentan estrategias personales de abordaje, aplicando métodos propios, poco definidos, pero que les permiten ir sobreviviendo en esta situación. Una docente, por ejemplo, propone “ir acompañando” a los cursos, sin entrar en choques ni enfrentamientos. Otra, en cambio, parte de establecer que “en la clase mandás vos”, de modo que el orden es lo que funda el resto del abordaje pedagógico.

Es evidente a esta altura, la ausencia de conocimiento didáctico especial para este tipo de escuelas marginales o “villeras”. Solo se observan conocimientos prácticos desconectados

–que tampoco dan muy buen resultado- en tanto que no existe ningún tipo de sistematización de conocimientos académicos acerca de cómo afrontar la labor docente en estos contextos. No hay un “paradigma” de pedagogía villera, sino una aplicación villera de una pedagogía pensada para otro contexto y otra época. Es lamentable que este acuciante estado de deliberación sobre las prácticas educativas no esté apoyado, orientado, ni coordinado por especialistas, que puedan contribuir a la construcción de un conocimiento pedagógico nuevo sobre esta problemática.

Del encierro pedagógico al encierro a secas.

La pedagogía tradicional, o bancaria, como la llama Freire, está basada en el encierro físico de los alumnos. Se suponía que el encierro en un recinto escolar fortalecía el aprendizaje. Era la garantía coercitiva, física, de la autoridad pedagógica (Puiggrós, 2006: 115). Dentro de ese recinto se llevaban adelante una serie de prácticas ritualizadas que ya sea por su mecanicidad, o por su inculcación normativa producían el efecto de disciplinar subjetivamente a los alumnos, que de ese modo se convertían en buenas personas, buenos ciudadanos, etc.

Los que no toleraban esa disciplina, ese encierro, eran expulsados, de un modo u otro, de la institución educativa. No eran educables. Eran “bárbaros”. Los que sí atravesaban este proceso simbólico coercitivo, eran iniciados en la “civilización” (Jauretche, 1969: 25).

Bajo este dispositivo de poder físico/ psicológico funcionó la escuela normalizadora (Puiggrós, 1996: 71), constitutiva del sistema educativo argentino.

Correlativo al encierro pedagógico, se desenvolvían una serie de preceptos: el saber “objetivo” del maestro, la recepción “pasiva” de los alumnos, la direccionalidad descendente de la enseñanza, la metodología mecánico memorística del trabajo “áulico”, la calificación descalificatoria del proceso de evaluación, y en definitiva la reproducción muda del orden social autoritario establecido.

La Escuela Secundaria 25 es un experimento novedoso del sistema educativo, catorce décadas después de su fundación. Es un dispositivo pedagógico que no escapa a la herencia ideológica inconsciente del normalismo, con una infidencia: es una escuela dirigida a población “bárbara” no educable, en términos sarmientinos. Una escuela de “la villa”, emplazada en el corazón del Barrio Independencia de José León Suárez, entre las villas “curita” y “ciudad de Dios”; o más ampliamente, entre la Villa Carcova, Villa Lanzone y la lagunas rellenadas adyacentes al camino del Buen Ayre. Una zona estigmatizada como

territorio de delincuencia y marginalidad. Un gheto “de hecho”, un barrio “de negros”, sobre todo de “negros de alma”, porque muchos son rubios y de piel blanca, dice la gente de otros barrios de clase media cercanos.

En esta escuela, pensada como una extensión del sistema educativo “normal”, dirigido a una zona marginal, uno y otro adjetivo chocan con la fuerza de una bofetada. Su desenvolvimiento institucional *paga el costo de querer ser a la vez normal y marginal*.

La escuela primaria 33 fracasa en su intento de dotar las primera letras y números a sus alumnos. La socialización escolar es un vano recuerdo, en una dinámica de gritos, y golpes, con que los niños recorren los pasillos que separan las aulas del comedor. Una escuela envuelta en un edificio fortificado, a la defensiva del barrio que lo saquea y lo roba regularmente. Un establecimiento desprovisto de servicios que son comunes en otras escuelas del distrito, como pintura, agua pura, electricidad en las aulas, computadoras o televisores compartidos. Nada de esto funciona en la Escuela secundaria 25. O al menos no funciona bien.

Los alumnos que llegan al secundario apenas han aprendido algo en el primario. Pasan de años y avanzan hasta el 6º año del secundario desconociendo contenidos y aptitudes básicas como interpretar textos, leer de corrido, realizar las cuatro operaciones básicas, sentarse a escuchar clase, formular opiniones, participar ordenadamente, etc.

Pedagógicamente, esta escuela está lejos de ser exitosa. Socialmente, intenta cumplir su función de “contener”. Que el niño y el adolescente no estén en la calle. Es secundario si aprende o no. Hay funciones sociales primarias que debe cumplir antes: alimentar sus cuerpos y separarlos de las “malas compañías” de los pibes de la calle, del barrio, que no asisten a la escuela. Si además de eso, logran aprender algo, mejor. Y si no, por lo menos, la escuela debe intentar retenerlos dentro de la institución.

Pero vaciada de procesos de aprendizaje enseñanza exitosos, el encierro pedagógico muta en encierro “a secas”. *Lo áulico pasa a ser jáulico*. Rejas, cerraduras, candados, alambrados, picaportes, son organizadores de la dinámica escolar, y como tales son violados y destruidos constantemente. Puertas, vidrios, cerraduras y rejas rotas por doquier. Un edificio derruido. Un patio de pabellón, sin horizonte de salida, al menos hasta que se cumpla la hora del timbre.

La pelea “pibe a pibe” con la delincuencia y la marginalidad. Fortalezas.

Puede intentarse analizar esta escuela superando la descripción puramente negativa de lo que “no tiene” o le falta, en comparación con el modelo “normal” de escuela secundaria. Es cierto que el rasgo “miserabilista” (Grignon y Paserón, 1992) es tan fuerte que cobra primacía. Pero podemos intentar ver tras sus sombras los sentidos originales que oculta.

En primer lugar, quiero destacar la importancia social de las escuelas villeras. En la Escuela Secundaria 25, al igual que es las escuelas de otros barrios marginales, el sistema educativo *pelea palmo a palmo con la red social de la marginalidad*. Los “pibes” de esta escuela tienen amigos, familiares y vecinos que son chorros, drogadictos, transas o están presos. La sociabilidad marginal los lleva espontáneamente a la calle, a la violencia y a la ilegalidad. Establecer una escuela en medio de este entramado plantea una socialización alternativa que pone a cada alumno en la disyuntiva entre el camino del delito/ droga, o la vía de la integración, a partir de la educación. Muchos están con un pie en cada mundo. En este sentido, hay que entender la trascendencia política de la escuela de villa: pelea “pibe a pibe”, caso a caso, la integración de los jóvenes a uno u otro mundo social.

Pero también hay que hacer notar que algunos de los miembros de esta comunidad educativa tienen –pese a todas las adversidades– una actitud sumamente positiva. Ya mencioné la entrega personal, así como el ímpetu del equipo directivo en general, y de la persona de la directora en particular. En iguales términos hay que ponderar a buena parte de los docentes, que ya sea por un sentido de cumplimiento del deber profesional, por un vínculo afectivo con los alumnos, o por una predisposición personal, también tienen una actitud de entrega, una propensión a la innovación y una inquietud creativa. Y finalmente, los alumnos, o una parte de ellos, que pese a todas las contrariedades, continúan concurriendo a la escuela, siguen creyendo en un camino de integración social, y en un modo de vida dentro de la legalidad. En este último caso, dejo abierto el interrogante acerca del por qué de la fortaleza de esta elección, en un contexto tan proclive a otro tipo de salidas.

Estos aspectos auspiciosos, la valía personal de muchos de sus miembros, el carácter socialmente estratégico de su inserción, son verdaderas virtudes, o fortalezas, que sirven de base para profundizar, indagar, pensar y construir una opción educativa emancipatoria en el espacio institucional de esta “escuela de villa” aquí descripta. Cuestión que queda abierta ulteriormente, y excede el objeto de este trabajo.

No hay política para la marginalidad.

El sistema educativo no puede disputar por sí solo con el entramado micropolítico del mundo de la delincuencia y la droga. La marginalidad social solo podría ser abordada desde el Estado si hubiera un sentido estratégico homogéneo de intervención conjunta de los distintos aparatos estatales. Pero para llegar a ese punto se requeriría la construcción de una estructura social orientada a la

integración, y no a la diferenciación, como propone el neoliberalismo, y más en general, el capitalismo.

La represión policial no es una política contraria, sino favorable a la marginalidad. Como ya vimos, los aparatos policiales / carcelarios están integrados en la reticularidad marginal que rodea la escuela. La represión no es una política respecto de ella. Es más bien una no-intervención que permite reproducirla.

Mientras tanto, el Estado, como conjunto, no tiene -ni pretende tener, en tanto Estado capitalista- una política para desarticular la marginalidad. Es consecuente entonces, que tampoco asigne recursos económicos ni intelectuales, para las escuelas de villa. Y es lógico que la academia no haya generado conocimientos para afrontar sus desafíos. *La "ruptura", lo nuevo, la rareza, es que exista una escuela en la villa.* Su sola presencia – derivada de las políticas educativas inclusivas del Estado Populista- es la antítesis de la red de dominación marginal que la rodea.

Mientras tanto, en un clima social adverso, rodeada de un entramado social que la rechaza, sin un paradigma intelectual de referencia, si recursos materiales, ni humanos, dentro de un microclima escolar saturado, la escuela 25 subsiste dentro de un verdadero sitio político, social, y cultural. Es una experiencia "de trinchera". Se trata de educar mientras silban las balas en derredor. Y en la trinchera, sostener la posición, es el mayor logro.

Bibliografía.

Alvarez, Raúl Néstor. "José León Suárez, capital de la basura. La política de residuos sólidos urbanos enfocada desde un caso local." En *Recicloscopio IV. Miradas sobre dinámicas de gestión de residuos y organizaciones de recuperadores.* Francisco M. Suárez y Pablo J. Schamber (compiladores) Ediciones UNGS – UNLA. Los Polvorines, año 2015.

Auyero, Javier y Berti, María Fernanda. "La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense". Katz Editores. Buenos Aires, año 2013.

Foucault, Michel. "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión". Siglo XXI Editores. Buenos Aires, año 2000.-

Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido.* Siglo XXI Editores. Buenos Aires, año 1970.

Grignon, Claude y Passeron, Jean-Claude. "Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura", La Piqueta, Madrid, 1992.

Jauretche, Arturo. "Manual de Zonceras Argentinas". Editorial Peña Lillo. Buenos Aires, año 1969.

Marx, Karl. "Sobre la cuestión Judía". Prometeo Libros, Buenos Aires, año 2004.

Nun, José. "Superpoblación relativa, ejercito industrial de reserva y masa marginal". Revista Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires, Volumen 5 , número 2, Julio de 1969.

Puiggrós, Adriana. "Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo." Editorial Kapeluz. Buenos Aires, año 1996.

Puiggrós, Adriana. "Sujeto Pedagógico y Control Social". En "Historia de la Educación en la Argentina I. Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)" Editorial Galerna, Buenos Aires, año 2006.

Varela, María Celeste. "Formación Ciudadana y vínculo pedagógico". En "Difusión de Derechos y ciudadanía en la escuela" de Juan Antonio Seda (compilador). Eudeba, Buenos Aires, año 2012.