

**La experiencia escolar de estudiantes de nivel medio en contextos de extrema
pobreza urbana y degradación ambiental. Un estudio en José León Suárez**

Dafuncho, Sofía
sofidafu@hotmail.com
Escuela de Humanidades
Universidad Nacional de San Martín

El presente trabajo está enmarcado en el proyecto de investigación que venimos desarrollando en la UNSAM-CePec sobre los dispositivos pedagógicos y la producción de subjetividad en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. En ese proyecto mi trabajo se concentra en el estudio de la experiencia escolar de los estudiantes de nivel medio en una escuela emplazada en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental del Conurbano Bonaerense. La noción de experiencia ha ganado brillo en los últimos años. Así, en esta ponencia me propongo presentar, a modo de primeros avances, los debates que desde diversas corrientes filosóficas y pedagógicas se están desarrollando sobre el concepto de experiencia y específicamente sobre experiencia escolar. A la luz de estos debates propongo, específicamente, la descripción de las formas que está asumiendo la vida escolar en tiempos de fragmentación social y territorial. Para ello, por medio de un trabajo etnográfico que estamos realizando en una escuela de José León Suárez, se analiza *eso que les pasa a los estudiantes* dentro de un contexto institucional determinado, con lógicas de acción particulares procurando también atender a cómo los estudiantes irrumpen en estas lógicas. Así, refiero a: las dinámicas y lógicas de la vida institucional, aquello que los estudiantes dicen de su vida en la escuela y su cotidianidad, así como las significaciones que circulan y se producen en las instituciones respecto de los jóvenes y sus experiencias de vida. En este trabajo esto último adquiere especial importancia en tanto se refiere a escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental y donde las condiciones socioambientales constituyen algo más que un dato que caracteriza un barrio. En dicha descripción se tendrán en cuenta tanto las contradicciones, las tensiones y las rupturas como las continuidades, los sentidos hegemónicos y las cristalizaciones que atraviesan la vida de los sujetos y las instituciones.

Palabras claves: Experiencia escolar - Jóvenes - Escuela media - Extrema pobreza urbana - Cotidianidad escolar.

La experiencia escolar de estudiantes de nivel medio en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Un estudio en José León Suárez.

Introducción

Este trabajo presenta resultados de investigación empírica que estamos desarrollando en la UNSAM-CePec sobre los dispositivos pedagógicos y la producción de subjetividad en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana¹. En ese proyecto mi trabajo se concentra en la caracterización de los dispositivos pedagógicos a través de la experiencia de los estudiantes en una escuela secundaria emplazada en contexto de extrema pobreza urbana y degradación ambiental del Conurbano Bonaerense.

La noción de experiencia ha ganado brillo en los últimos años. Así, en esta ponencia me propongo presentar, a modo de primeros avances de mi investigación, los debates que desde diversas corrientes filosóficas y pedagógicas se han desarrollado sobre el concepto de experiencia. A la luz de estos debates me detengo, específicamente, en la descripción de las formas que está asumiendo la vida escolar en contextos de desigualdad, fragmentación social y metropolización territorial (Prevot Schapira, 2002).

En el campo de la educación las lógicas de la segmentación así como la existencia de circuitos de diferente calidad de los sistemas educativos han sido abordadas por Baudelot y Establet (1990) en Francia, Bowles y Gintis (1981) en EEUU y Braslavsky (1985), Llomovatte (1990, 1991) en Argentina. Aún así los procesos de polarización social finisecular, han ahondado esta realidad constituyendo nuevas dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad social y educativa (Kessler, 2000; Dussel, 2000, Tiramonti, 2004, Grinberg, 2005; Orlando, 2008, Acosta, 2008) En el caso de los estudios sobre la escuela secundaria, y a partir de la implementación de la reforma educativa de los años '90, es posible identificar la producción de investigaciones que refieren a la escolarización de los adolescentes en contextos de extrema pobreza urbana (Duschatzky, 1999, 2005; Belossi & Palacios De Capri, 1999; Braslavsky, 2001; Jacinto, C. Y Freytes, 2003; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004; Redondo, 2004; Grinberg, 2006, 2008, Orlando 2008; Acosta, 2008). Sin embargo, aún son escasos los estudios específicos sobre los cambios en los dispositivos pedagógicos tal como se presentan en la cotidianeidad escolar, y aún más en lo que refiere a la experiencia escolar de los estudiantes en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental. Ésta última realidad cada vez más acuciante de los barrios más pobres del área metropolitana de la ciudad de Buenos Aires (ver entre otros Informe Especial Cuenca del Río Reconquista. Defensoría del Pueblo, 2007). Específicamente mi estudio se concentra en la descripción de los dispositivos pedagógicos a través de la experiencia de los estudiantes en su escuela secundaria en tiempos de fragmentación y metropolización selectiva.

1

“Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad en emplazamientos urbano/ marginales. Un estudio de caso en la Enseñanza Secundaria Básica del Partido de Gral. San Martín” de la Universidad Nacional de General San Martín. Y “La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez -Área Metropolitana de Buenos Aires-” PIP Conicet 11220090100079. Proyectos dirigidos por Silvia Grinberg.

Es en este marco que en esta ponencia presento avances de la investigación que estoy desarrollando en una escuela secundaria de José León Suárez. En la cual analizo las vivencias de los estudiantes en la escuela así como las significaciones que se producen en el interior de las instituciones escolares emplazadas en esos particulares espacios urbanos. Específicamente se trata de comprender, tal como refiere Larrosa (2009) a la noción de experiencia, *eso que les pasa a los* estudiantes en su escuela. Ello en un contexto institucional determinado, con lógicas de acción determinadas procurando también atender a cómo los estudiantes irrumpen en estas lógicas. Así, refiero a: las dinámicas y lógicas de la vida institucional, aquello que los estudiantes dicen de su experiencia escolar y de su cotidianeidad, así como las significaciones que circulan y se producen en las instituciones respecto de los jóvenes y sus experiencias de vida. Esto último adquiere especial importancia en tanto referimos a escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental y donde las condiciones socioambientales constituyen algo más que un dato que caracteriza un barrio. Las condiciones de la fragmentación social de la población y de las instituciones escolares constituyen marcas clave tanto en los sujetos que viven en esos espacios urbanos como en las escuelas (Grinberg, 2009 y 2010; Grinberg, Orlando y Dafunchio, 2009). De hecho, parafraseando a Benjamin (1971), se trata de experiencias de vida traumáticas que constituyen momentos claves en la vida de los sujetos (ver entre otros Auyero y Swistun, 2008). De manera que se procura estudiar cómo en esos espacios urbanos se definen y articulan formas de pensar, sentir, hacer y creer (de Certau, 1996) tanto respecto de sus habitantes como de las instituciones. De forma que la cuestión radica en caracterizar las dinámicas que presenta la experiencia escolar en esos contextos donde los sujetos y las instituciones arrojadas a su propia suerte transitan la lucha cotidiana por sobrevivir (Grinberg, 2010). La investigación gira en torno de cómo las condiciones socio-ambientales constituyen parte integral de los procesos de escolarización atendiendo a las significaciones que circulan y se producen en las instituciones escolares respecto de las vivencias de los estudiantes en ambientes hiperdegradados y a los modos en que esas condiciones producen dinámicas y lógicas de acción particular en la experiencia escolar de los estudiantes. Al respecto es importante resaltar que las condiciones socioambientales no siempre constituyen imposibilidades y fatalismos. Recuperando la idea de la positividad de la cultura popular (Grignon y Passeron, 1991), entendemos que la experiencia escolar de los estudiantes se produce en determinadas condiciones sociales que siempre implican tensiones, grietas y posibilidades. Recorrer los surcos de la experiencia (Magallanes, 2010) supone “ingresar” en la vida de las instituciones y los sujetos atendiendo a sus pensamientos, deseos, consentimientos, adaptaciones y/o resistencias. También se trata de abordar las contradicciones y tensiones que se producen en la vida escolar y en la experiencia de los estudiantes. Aquí recupero y describo algunas de las tensiones y contradicciones que observamos durante el proceso de investigación.

A continuación se presenta un abordaje conceptual y metodológico para luego adéntranos en el análisis de los registros realizados en campo.

Experiencia y dispositivos pedagógicos en tiempos de metropolización territorial

La noción de experiencia ha sido eje de discusión en los últimos años y abarca debates que si bien pueden rastrearse hacia la antigüedad encuentra en la época moderna un momento clave en la discusión. En el presente diversos autores recuperan el concepto de experiencia y lo incorporan a sus estudios en el ámbito educativo (Dubet y Martuccelli, 2007; Kesller, 2002; Duschasky; 1999; Redondo, 2004; Larrosa, 2006; Kohan, 2006; Santillan, 2010; Suárez, 2009; Grinberg, 2009 y 2010).

Ampliamente utilizado en nuestro lenguaje cotidiano y estudiado en las ciencias sociales en sus diversos modos -experiencia política, experiencia estética, experiencia historia, experiencia sexual, etc.- es un término que ha tenido múltiples y contradictorios significados a lo largo de la historia². Diversas corrientes filosóficas han discutido sobre la polisemia de dicho término, al que Gadamer (1975:310) denominó “uno de los más oscuros que poseemos”. Como parte del encuadre teórico realizaré una breve descripción de los diferentes significados³ atribuidos al término a lo largo de la historia de la filosofía.

En la filosofía clásica la experiencia ha sido entendida como un modo inferior de conocimiento, la distinción platónica entre el mundo sensible y el inteligible equivale, en parte, a la distinción entre experiencia y razón. De esta manera, la experiencia aparece como la “doxa opinión” que obstaculiza el acceso al verdadero conocimiento, a la verdadera ciencia. Para Aristóteles la experiencia es necesaria pero no suficiente para alcanzar el verdadero conocimiento. Es decir, para dichos autores clásicos, “el *logos* del saber, el lenguaje de la teoría, el lenguaje de la ciencia, no puede ser nunca el lenguaje de la experiencia” (Larrosa, 2003) Si como sostenía Dewey (1987) la experiencia había ocupado un lugar en la filosofía clásica, era en las actividades no contemplativas subsumidas bajo la categoría de “práctica”. Sin embargo, como analiza Jay, “otros comentaristas comenzaron a valorar el papel desempeñado por la experiencia dentro de la filosofía griega” (2009:31). Durante el medioevo se identificó, en términos generales, con el saber acumulado del pasado, asemejándola al “saber por experiencia”.

En la modernidad el concepto adquiere un nuevo significado, se plantea como una cuestión gnoseológica, como problema de teoría o crítica del conocimiento. Las posturas empiristas con Bacon F., Locke y Hume consideran que la única manera de conocer es por medio de la “experiencia ordenada y organizada” en tanto que los racionalistas estiman que se trata de un acceso a la realidad confuso. Sin duda la noción de experiencia en autores modernos como Montaigne, Kant, Hegel y Fichte ha tenido un peso fundamental en sus estudios. En Kant se trata “del área dentro del cual se hace

2

Ver multiplicidad de significados del término en Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora quien plantea: “La ausencia de claridad en el concepto obedece a que con frecuencia no se sabe si se esta hablando de una experiencia natural, objetivada o “externa” o de una “experiencia interna” y tampoco se sabe si la experiencia se refiere a entes individuales, a modos de la realidad, a la realidad como tal e inmediatamente dada, etc.” (1999:1181)

3

Considero siguiente el análisis desarrollo por Jay que: “La noción wittgensteiniana del significado como uso y tolerancia de la deconstrucción a la catacresis nos enseñan que, cuando una palabra ha tenido una historia tan larga y compleja como el término “experiencia”, no es posible hacer justicia a sus avatares mediante un prematuro cierre semántico” en Jay (2009) Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Paidós. Buenos Aires. pág 25

posible el conocimiento” (Jay, 2009: 82), en Montaigne la experiencia permanece en el plano “interior”, en las particularidades, en la incertidumbre y la duda. Postura que se retoma en la actualidad y lo aleja de alguna manera de lo que le sucede a la experiencia durante la época moderna.

Siguiendo el análisis desarrollado por Larrosa lo que le ocurre a la experiencia durante la modernidad es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento “La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad” (Larrosa: 2003) Este quiebre entre la experiencia y el experimento generó un rechazo del término en las teorías hermenéuticas y una búsqueda de un nuevo significado para recuperar la experiencia de los sujetos desde un enfoque sociohistórico (Bach: 2010). Durante las décadas del 60’ y 70’ se desarrollan estudios etnográficos que trabajan sobre las experiencias cotidianas de los sujetos. Al respecto podemos nombrar, entre otros, los estudios de Thompson, Williams, la “experiencia de las mujeres”⁴ y las prácticas cotidianas de los sujetos desde los Estudios Culturales (Bach: 2010). En dichos estudios el vocablo experiencia se acerca a la concepción de “vivencia”. Significado que a partir del “giro lingüístico” fue debatido y puesto en cuestionamiento⁵ y a partir del cual la experiencia y el lenguaje quedan fusionados.

A principio de siglo XX autores como Adorno, Horkheimer e incluso Kracamer y Benjamin manifestaron su lamento por la crisis de la experiencia en el mundo moderno. A los debates sobre la objetividad-subjetividad de la experiencia se suman las discusiones sobre el “deceso de la experiencia” (Jay; 2009) en el mundo moderno. Benjamin (1971: 3) en su texto titulado “El narrador” sostiene “(...) con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que aún no se ha detenido. ¿No se notó acaso que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? En lugar de retornar más ricos en experiencias comunicables, volvían empobrecidos”. La crisis de la experiencia en el mundo moderno aparece junto a la destrucción de la palabra.

Me pregunto entonces: ¿Podemos hablar de la destrucción y crisis de la experiencia en las instituciones escolares?, ¿qué les sucede con los sujetos cuando sus experiencias cotidianas de vivir en condiciones de extrema pobreza urbana atraviesa a las instituciones escolares y conviven en el cotidiano escolar? Cuando los docentes nos comentan que sus estudiantes no hablan⁶ ¿por qué ese silencio?

4

Ver Bach A. M (2010). Las voces de la experiencia. El viraje de la filosofía feminista. Biblos. Buenos Aires

5

Ver debate sobre el término experiencia como sinónimo de vivencia en. Scott, “The Evidence of experience”, en *Critical Inquiry* 17, N°4, pág 779.

6

Registro realizado en el trabajo de campo de mi tesina de licenciatura “Experiencia de los adolescentes en un Taller documental realizado en escuelas de extrema pobreza urbana” (Dafuncho, 2010; EHU-UNSAM)

Aquí adquiere especial importancia el trabajo de Benjamin (1971, 1973) que refiere a la imposibilidad de la experiencia así como la discusión que plantea Agamben (2001) respecto de cómo los adultos trasladan su imposibilidad de experiencia hacia los jóvenes⁷. Asimismo, junto con Foucault (1967, 2002, 2008) y con Larrosa (1995, 2003, 2009) se aborda la noción que dichos autores desarrollan sobre la experiencia. Como señala Larrosa referirnos a la noción de experiencia supone hablar de “la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida”.

Recupero, desde dicho autor, la noción de experiencia definida como “eso que me pasa” para estudiar la vida escolar y avanzar en su descripción a la luz del concepto de dispositivo pedagógico. Retomando a Grinberg, esta noción refiere a “la organización y uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares. Esto es, una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad” (2008:97).

Entonces me centro en el estudio de los dispositivos pedagógicos a través de la experiencia de los jóvenes en la escuela secundaria y pretendo analizar los modos de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental en tiempos de metropolización territorial. Los interrogantes giran en torno a las particularidades que están asumiendo los dispositivos pedagógicos en íntima relación con las dinámicas del emplazamiento territorial de las escuelas (Grinberg, 2009, 2010; Paredes, 2009). Así recupero los estudios sobre los procesos de cambio y transformación del espacio urbano (Cicolleta, 1999; Savari, 2007; Prevot Schapira, 2001, 2002). Prevot Schapira, señala que “(...) durante los años del menemismo, el Gran Buenos Aires fue un lugar de transformaciones rápidas y espectaculares cambios, que se pueden resumir bajo el término metropolización: tercerización de la economía, privatización de los espacios urbano, desarrollo del sector inmobiliario ligado a las nuevas formas de consumo y de esparcimiento, así como también aumento de la pobreza y de las desigualdades” (2001: 3)

En este marco el estudio y análisis de las formas de desigualdad social y educativa en territorios urbanos fragmentados y librados a su propia suerte, implica comprender que “en el marco de las políticas del *workfare*, caracterizadas por la traslación de la responsabilidad hacia las comunidades y los sujetos, las escuelas y los barrios adquieren contenidos diversos según cómo consigan gerenciarse y gestionar sus propias condiciones de vida. Cada vez más las escuelas, tanto como los barrios en los que están emplazadas,

7

“Nunca se vio un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia auténtica. En un momento en que se le quisiera imponer a una humanidad a la que de hecho le ha sido expropiada la experiencia una experiencia manipulada y guiada como en un laberinto para ratas, cuando la única experiencia posible es horror o mentira, el rechazo a la experiencia puede entonces constituir –provisoriamente– una defensa legítima” (Agamben, 2001, p.12).

quedan envueltas en las lógicas de la fragmentación territorial en la era del gerenciamiento⁸ (...) Ahora, y esto queremos enfatizarlo, la reproducción material y simbólica de la vida en estos territorios depende absolutamente de las posibilidades de cada quien. Y, probablemente esto es lo que se enseña y aprende todos los días en las formas que asume la vida escolar: arrojados a la propia suerte se trata de hacerse vivir, de autocuidarse, autosalvarse, autoprotgerse para sobrevivir.” (Grinberg, 2008 y 2010).

Notas metodológicas y breve referencia a la escuela y el barrio

La obtención de la información se ha realizado desde un enfoque etnográfico y ha consistido, principalmente, en la observación, la entrevistas flash y/o en profundidad y el uso de registros escritos y audiovisuales. Aquí presento reflexiones sobre observaciones realizadas durante 2009 y 2010 en una escuela secundaria de José León Suárez. Las mismas fueron agrupadas en dos episodios: 1) Experiencia del silencio; 2) El silencio hecho palabra. Imágenes del barrio: una cotidianeidad silenciada. A través del análisis de estos episodios⁹ (Dartón, 2005; Youdell, 2006; Grinberg, 2009; Grinberg y Armella, 2010) se trata de la posibilidad de trabajar con fragmentos, pequeños sucesos de la vida cotidiana de las escuelas y comprender las múltiples yuxtaposiciones, contradicciones y tensiones presentes en las instituciones escolares.

El trabajo de campo se desarrolla en una escuela secundaria de José León Suárez provincia de Buenos Aires. Dicha institución se encuentra a sólo 200 metros de lo que se denomina “Villa Korea y a 600 de la denominada Villa La Cárcova. Esta constituye uno de los asentamientos y villas miseria que -si bien su gestación se remota a la primera mitad del siglo XX-, desde los años ochenta ha venido creciendo en un ritmo tan constante como traumático; en tanto en un período no mayor a 15 años estos espacios que estaban vacíos, constituían bañados, totorales, tambos -espacios escasamente poblados y que en el recuerdo de los vecinos eran lugar de juego, recreación, pesca, etc.-, se transformaron en espacios densamente poblados, con índices de contaminación insoportables. Según los datos tomados de la investigación realizada por Álvarez y Lulila (2005) quienes analizan el riesgo y la vulnerabilidad social del

8

Dicha categoría, define un contexto en el que las exigencias, responsabilidades, derechos y deberes para los sujetos y las instituciones, presentan características relacionadas con el gobierno de la conducta como autogobierno y como correlato de una sociedad flexible configurada tiempo atrás, en un marco de preeminencia neoliberal. Ver Grinberg 2008, pág 103

9

La noción de *episodio* remite a un suceso que forma parte de un evento más global. En clave literaria, sería un capítulo, un momento singular y diferenciado en la trama del texto que se enlaza con otros formando un todo o conjunto. El *análisis de episodios* ha sido utilizado como herramienta teórico-metodológica en gran parte de las investigaciones que suelen enmarcarse en el campo de la “microhistoria”. Surgida en la segunda parte del siglo XX, la microhistoria comienza a centrar su atención en los individuos y en el modo en que estos piensan el mundo, atendiendo no a grandes acontecimientos de la historia sino a pequeños –aunque no por ello menos importantes- episodios de la vida cotidiana. “El historiador etnográfico estudia la manera como la gente común entiende el mundo”, sostiene Darnton (1987: 11) en Grinberg y Armella (2010)

Partido de San Martín toda esta zona se trata de una región de profunda vulnerabilidad social siendo la más pobre de la zona.

Según los datos obtenidos de La Dirección General de Cultura y Educación¹⁰ la escuela se ubica dentro de la categoría urbana, asisten 440 adolescentes. A la Escuela Secundaria Básica asisten más de 270 adolescentes, mientras que a la Escuela Secundaria Superior asisten 170. Aproximadamente, 70 % de estos alumnos provienen de hogares con NBI, con ausencias de cobertura de salud y la mayor parte comparte con sus padres trabajos informales (cartoneo, separación y recolección de residuos) y/o realizan “changas” o actividades temporarias para obtener algún ingreso.

Los indicadores de rendimiento interno de la escuela secundaria (ciclo básico, Ex 7°, 8° y 9° de EGB3), señalan que el abandono escolar se incrementa en forma significativa en el segundo año: los alumnos salidos sin pase alcanzan un promedio del 30%, entre 2007 y 2008, descendiendo a casi la mitad de este valor para el tercer año. Esto se traduce en una contracción de la oferta: de los 5 cursos de 2° año de Secundaria Básica (ex 8° año de EGB), se produce una reducción a 3 cursos de 3° año de Secundaria Básica (ex 9° año de EGB).

Estos inconvenientes fueron cometidos por el director de la institución y registrado en nuestras notas de campo “*la matricula cambia constantemente*” “*lo más llamativo es el silencio, la ausencia de alumnos y docentes circulando por el patio o fuera de las aulas*”. A esto se suma las propias dificultades de la institución, las condiciones de trabajo docente -sobrecarga de trabajo en distintas instituciones- y descreimiento de la tarea, las palabras de los docentes repasan esta apreciación “*son chicos muy difíciles*” “*no respetan las reglas*” “*entran al aula con la gorra puesta*” y “*lo que mas me preocupa es que no hablan, no dicen nada*”¹¹. Factores comentados por el directos y las docentes al equipo de investigación.

Notas de campo:

Episodio I: Experiencia del silencio

“Lo que más me preocupa es que no hablan, no dicen nada, solamente los escucho decir puteadas...pero de verdad, a algunos nunca les escuché la voz”

(Docente de Historia-2010)

Estamos acostumbrados a escuchar relatos de docentes que no pueden dar clases porque sus alumnos gritan, se pelean, sus conductas son agresivas, “no paran de hablar” “tienen mal comportamiento, son rebeldes, tienen los valores cambiados, no tiene límites”. Estas y otras son frases que habitualmente leemos en investigaciones que tratan sobre la situación de las escuelas secundarias en la actualidad (Duschatzky, 1999; Redondo, 2004). Paradójicamente en la institución donde estamos realizando el trabajo de campo el silencio es lo primero que se percibe en el ambiente. Al ingresar a la

¹⁰

Datos extraídos de la pagina <http://abc.gov.ar/>

¹¹

Conversación registrada entre un docente y los investigadores del CePec en 2009.

escuela por primera vez me llamó profundamente la atención el silencio y el lento caminar de los estudiantes y docentes. Acostumbrada al bullicio de las instituciones escolares de la Ciudad de Buenos Aires me pregunté por las razones de este silencio y de esas formas corporales.

Los estudiantes ingresan silenciosamente a la escuela, forman filas, el director los saluda, caminan lentamente, acomodan su gorra e ingresan a las aulas. Al entrar se sientan así como llegan, según como estén acomodadas las sillas en el espacio, en fila, en ronda, mirando el pizarrón, la ventana, en un rincón, detrás de una columna. Podríamos analizar siguiendo las reflexiones de Grinberg que esta forma de estar en el espacio se trata “de una lógica de funcionamiento que ya no se preocupa por la distribución ordenada de los cuerpos, se trata más bien de un andar que se va haciendo en donde los sujetos se van ubicando y ocupando el lugar a medida que van llegando” (2010: 90). Así como sucede en sus barrios, la gente va llegando y se va ubicando donde encuentra un espacio y como puede. Un día un alumno llega y se sienta de un modo, otro día ese mismo alumno llega y se sienta en otro lugar en el banco que encontró y cómo lo encontró.

La clase comienza y los jóvenes abren sus carpetas, silenciosamente comienzan a copiar del pizarrón. Las dos horas de clase transcurren habitualmente sin escucharse más que la voz del docente. Los profesores, como fue expresado anteriormente, describieron esta situación comentando “no sé que les pasa”, “nunca responden a mis preguntas”, “se quedan callados todo el tiempo”, “en otros colegios el problema es que no paran de hablar, aquí los jóvenes no hablan”.

¿Por qué este silencio?

Silencio que se agudiza después del mes de julio, ya que los alumnos dejan de ir por largos períodos y una clase transcurre con cinco o seis estudiantes. Reiteradas inasistencias, llegadas tardes, fluctuaciones constantes de la matrícula. Hacia el mes de octubre las inasistencias llegan a un punto en el que la asistencia total se reduce a la mitad. Esto no implica que los alumnos abandonen sino que faltan mucho. Esta situación que hemos llamado rotación de la matrícula presenta las siguientes modalidades: algunos alumnos dejan de concurrir a la escuela por largos períodos de tiempo; otros concurren en forma discontinua y otros directamente abandonan y muchas veces vuelven el año siguiente. Este tipo de ausentismo, desde el punto de vista de los alumnos, suele estar ligado a muy diversos motivos entre los que entendemos central la falta de interés y motivación que encuentran en aquello que acontece en la escuela (Grinberg, 2008, 2010; Paredes 2009; Orlando y Dafunchio, 2009). Cuando hablé con los jóvenes sobre las razones de su ausentismo a clase me comentaron: “falté porque me colgué”, “porque me quedé trabajando”, “porque cuando llueve se me complica venir”, “me aburro”.

Los jóvenes dejan la escuela, al año siguiente regresan, se anotan a mediados de marzo, dejan en junio para regresar en noviembre. De alguna manera, la escuela siempre está ahí esperándolos “la escuela, en medio de las innumerables situaciones trágicas que forman parte de un cotidiano cada vez más traumático, es el lugar que siempre está, al que siempre se puede volver” (Grinberg, 2010: 89).

A la escuela se puede volver, eso es algo que saben los alumnos y que está presente en los docentes y directivos de la institución. Al conversar sobre la decisión de un estudiante de dejar la escuela el director comentó “esto pasa desde hace un par de años,

ya estoy acostumbrado. Seguramente el próximo año vuelve a anotarse en marzo y vuelve a dejar en octubre...ya ni duelo hago”.

Estos y otros relatos se presentan en la sala de profesores, en los pasillos, en dirección.

Aunque podríamos buscar muchas explicaciones, todas particularmente ciertas, desde el desinterés de los jóvenes, la droga o el aburrimiento en la escuela, muchas veces la respuesta es más sencilla aunque mucho más dura: la escuela está sola gerenciando sus dificultades, tratando de sostener lo insostenible. Haciendo “lo que se puede” como nos dijo el director. Y en este hacer lo que se puede el silencio permite continuar con la labor, los docentes no preguntan, los jóvenes no hablan y de esta manera logran pasar desapercibidos y terminar, algunos con suerte, la secundaria.

Silencio que en ciertas situaciones es cortado por un grito del director o de los docentes preocupados intentando buscar nuevas maneras de dar clases en situaciones que los sobrepasan. Grito que permite que la institución consiga algo, entonces se pintan las paredes o llega material para informática y el laboratorio. Luego del grito vuelve el silencio.

En la sala de profesores una docente comentó *“sabes que estos pibes la pasan mal, laburan en la quema, trabajan todo el día y no es fácil hablar con ellos, ayer me comentó una estudiante sobre su comida de domingo al mediodía me dijo ‘me comí un costillar que traje de la quema mi viejo, mi mamá lo lavó y estaba riquísimo’ yo no sé que decirle, no sé que hacer con eso...qué querés que te diga”*

Sin duda los docentes y los estudiantes tienen mucho para decir pero quedan, parafraseando a Benjamin, enmudecidos, sin experiencia comunicables.

Episodio 2: El silencio hecho palabra. Imágenes del barrio: una cotidianeidad silenciada

Como parte del proyecto de investigación que estamos desarrollando desde la Unsam-Cepec realizamos en la escuela secundaria un taller de video documental en el cual les planteamos a los estudiantes que ideen, produzcan y filmen un documental con la única consigna que éste tenía que referir a su vida cotidiana y no podía ser ficción. Ello porque se trataba de que la producción del video fuera una oportunidad para crear en la escuela espacios de pensamiento, debate y problematización (Grinberg, 2009). Cabe señalar que este taller se llevó a cabo dentro del horario escolar y fue planificado junto con el director de la escuela, con distintos niveles de implicación participaron también profesores de la institución.

Durante el 2008 y el 2009 los estudiantes realizaron un documental que decidieron llamar “Re-copada” nombre que surge de la frase que expresó una de las adolescentes del taller. Mile dijo filmando su barrio:

*“Todos piensan que la Cárcova es un lugar contaminante
y que ahí vive gente rara por ser de ahí.*

Pero no es así.

*Yo soy de ahí y no soy rara
soy re copada.”*

Las imágenes que filmaron y luego editaron los estudiantes en Re-copada muestran un zanjón contaminado, un barrio lleno de “basura”, un espacio inhabitable para muchos. Muestran su barrio: La Cárcova. La vida extrema y trágica aparece en el documental; estos jóvenes no niegan las condiciones en que viven, ni su realidad; quieren mostrarla, hablar de eso. Así, una de las adolescentes nos comentó que ella ha concurrido muchas veces con su familia a recolectar comida en la “quema” (CEAMSE) y se expresa: “...pero estaría mal si... si cierra eso, ¿no? Si cierra el cinturón porque la gente después no va a tener para comer... la gente que no tiene trabajo” (Yani, 2009).

Junto a estas imágenes que pueden parecerse abyectas (Grinberg, 2009) aparecen otras, plenas de vida: chicos jugando en la canchita de fútbol que está en el centro de La Cárcova, las casas de los chicos, sus familias, el Gauchito Gil¹², los chicos en la escuela riéndose, relatando sus experiencias y sus pensamientos relativos a la vida en los barrios de la zona.¹³

Así, donde solo podría verse un basural, existe/aparece otra mirada, la que percibe este territorio como espacio donde hay vida y deseos. Contra las miradas hegemónicas de algunos medios de comunicación que muestran la pobreza como espectáculo, vuelven a mi memoria las palabras de Mile, para decirnos que el lugar en que vive no es “un lugar contaminante” que “no es así”: “Todos piensan que la Cárcova es un lugar contaminante y que ahí vive gente rara por ser de ahí. Pero no es así. Yo soy de ahí y no soy rara. Soy re copada.”

Afirmación que muestra la producción deseante (Grinberg, 2009) y que hace reaparecer la idea de *mostrar y hablar* de su lugar de una manera diferente a la que se lo muestra en la TV. Mile dice: “Yo” y los “Otros” (todos). En este diálogo entre ella y los otros, Mile se nombra y se construye al decir yo, aparece-reaparece en la historia hablando de ella y su barrio. Así recuperando a Benveniste “el lenguaje es pues la posibilidad de la subjetividad, por contener siempre las formas lingüísticas apropiadas a su expresión, y el discurso provoca la emergencia de la subjetividad” (1971: 184).

Mile define el barrio como su lugar, diciendo: “ahí nos criamos, hay flores, hay amistad, hay amor”. Estas palabras ponen de relieve un contraste significativo respecto de la estigmatización social que ve en estos contextos, pobreza como sinónimo de delincuencia, drogas y muerte.

De esta forma, aparecen en escena sujetos para quienes inexorablemente parece existir un único destino, el de la exclusión y, sin embargo, sus expectativas y deseos se dirigen en sentido opuesto. De esta manera “el hacer-mostrar” de estos jóvenes *se constituye* en esas condiciones determinadas: “el deseo se mantiene cerca de las condiciones de existencia objetiva, se las adhiere y las sigue, no sobrevive a ellas, se desplaza con ellas...” (Deleuze G. en Grinberg: 2009).

12

El Gauchito Gil es una figura religiosa, objeto de devoción popular en Argentina.

13

Análisis desarrollado en la ponencia “Experiencias adolescentes sobre la vida cotidiana en ambientes degradados. Reflexiones en torno de un taller de video documental en una escuela secundaria del Conurbano Bonaerense” Orlando G. - Dafunchio S. IV Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos. Marzo 2010. Mendoza. Argentina.

Estas *dobles imágenes* la basura junto a los jóvenes deseando, niños jugando entre la basura, son probablemente los enunciados que expresan lo extremo de las condiciones de desigualdad, fragmentación, metropolización selectiva y degradación ambiental de nuestro país. La contaminación, la “muerte del entorno” se une, se entremezcla con la vida, con el deseo, con aquello que no queremos ver, que no esperaríamos ver, la TV nos muestra otra “pobreza”, la pobreza esperable de la criminalidad, la suciedad y lo abyecto. Sin duda, estos jóvenes expresan la afirmación de la vida allí donde se espera la muerte: “No hay nada más intimidante que la confirmación de la vida allí donde solo esperamos muerte. Ello porque el miedo abyecto transforma a estas zonas en lugares invivibles con gente a los que los griegos no hubieran dudado en considerar animal laborans... pero que estos jóvenes no hacen más que mostrar en la banalidad cotidiana la condición de humanidades que sistemáticamente es negada y rechazada en estos espacios” (Grinberg, 2009:11)

En Re-Copada hemos sido testigos de otra mirada, aquella que los adultos muchas veces no nos animamos a ver, esa mirada de la injusticia social desde la mirada de los jóvenes deseando, produciendo, creando vida allí donde muchos sólo esperarían ver muerte.

Reflexiones finales a modo de conclusión

A través del presente trabajo he querido describir lo que les sucede a los jóvenes en su escuela secundaria y reflexionar sobre las dificultades que deben sobrellevar las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental.

Ambos episodios describen la realidad de la escuela en tiempos de metropolización selectiva, un tiempo en que los sujetos están librados a su propia suerte, intentando, buscando herramientas para que la escuela siga funcionando, recordemos que fue el director quien solicitó y planteó al equipo del CePec la necesidad de encontrar un espacio para que sus estudiantes no dejen la escuela.

Si bien son situaciones particulares, fragmentos, diálogos parciales, considero que ambos episodios enlazados conformar un conjunto más amplio y permiten reflejar aquello que sucede en esta escuela. La experiencia del silencio convive con el silencio hecho palabra o una cotidianeidad silenciada. La escuela convive con un contexto particular. En este marco complejo, en el que predominan la fragmentación social y territorial, la individualización, el autogobierno de la conducta; en el marco de una sociedad de gerenciamiento (Grinberg, 2008), caracterizada por la traslación de responsabilidad en manos de los sujetos, de las comunidades, de las instituciones, la escuela no puede ser analizada por fuera de este escenario; por el contrario, solo puede pensarse inmersa en él, no solo por su carácter de institución social, sino también porque los sujetos que la componen forman parte del mismo contexto; contexto entendido como entorno físico, situacional y condicionante.

Ambos episodios expresan, podríamos pensar, lo que sucede en esta escuela y a los estudiantes. Una escuela que se balancea entre el silencio, la desesperanza –porque los jóvenes no hacen, ni dicen nada- y el orgullo de sentir que sus estudiantes filman, editan, presentan cortos documentales en un festival y hablan de su vida y de su barrio. Una escuela que convive con la realidad que sus estudiantes viven en condiciones de

extrema pobreza y degradación ambiental y que deben en este contexto generar algo. Una institución que sabe que para que los escuchen tiene que gritar y gritar muy fuerte.

Asimismo he querido mostrar con estos episodios como en la institución suceden cosas diversas, contradictorias; sin duda la escuela y muchas de sus prácticas ayudan a reproducir las desigualdades sociales al decir de Bourdieu¹⁴, expulsando a los jóvenes; pero también la escuela o los sujetos que la integran producen, en términos deleuzianos *líneas de fuga*. Las grietas aparecen desde los estudiantes, desde los docentes y desde los padres que esperan algo de la escuela. Los docentes buscando “*hacer algo por esto chicos*” no siempre de la manera que logran solucionar el problema. Muchas veces generando mayor segregación. Los jóvenes esperando, resistiendo.

Como señala Bernstein en el momento que se es socializado dentro de un orden se es socializado en el “desorden”, por lo tanto, a nivel de cualquier individuo las contradicciones, divisiones, dilemas de la clasificación están vivos en él, de modo que todo individuo es potencial agente de cambio. La adquisición de las reglas que constituyen un orden del discurso supone, paralelamente, la adquisición de las reglas que permitirían subvertirlo; si se conoce los criterios de una clasificación se esta también en condiciones de cambiarlos (Bernstein, 1998).

Regresando a las voces de los jóvenes en la escuela recordamos a una estudiante cuando comentó en una de las filmaciones “*Vengo a esta escuela porque enseñan más*”. Aquí reaparece el aprender y el esperar algo de la institución escolar.

Creo que estos jóvenes esperan algo de la escuela, la promesa de formación está, eso creo, en cada uno de los sujetos que nos hablaron durante las entrevistas y que hablaron en sus videos filmando la escuela y su barrio. Justamente estas grietas es lo que permite que se mantenga la posibilidad de que algo nuevo suceda. “Justamente porque la tarea educativa se realiza en una acción que supone la relación entre dos voluntades/fuerzas (pasado-futuro) su eficacia no puede ser total, y es en este espacio que se abre la posibilidad de la creación y producción de lo nuevo (...)” (Grinberg; 2008: 34).

Bibliografía

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires.
- Auyero J y Swistun, D. (2008) *Inflamable. Estudio del sufrimiento Ambiental*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Baudelot C. y Establet R.(1990). *La escuela Capitalista*. Siglo XXI. México.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI. México.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación Educativa en Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.

¹⁴

Bourdieu, P., 1985: *Sistema de enseñanza y sistema de pensamiento*. En: Gimeno Sacristán Y Pérez Gómez. Madrid. Akal.

- Belossi, m. & Palacios de Capri, M. (1999). La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Benjamin, W. (1973), “Experiencia y Pobreza”. En Discursos Interrumpidos. Taurus. Madrid.
- (1971), “El narrador”. En Sobre el programa de una filosofía futura y otros ensayos. Monte Ávila. Caracas.
- Curutchet, G., et. al., (2008) Mecanismos de acidificación y liberación de metales por ambos redox en sedimentos anaeróbicos del Río Reconquista, V Congreso Iberoamericano de Física y Química Ambiental. Mar del Plata,
- Darnton, R. (1987) *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau M. (1996). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos. México.
- Defensor del Pueblo de la Nación, Fundación Ambiente y Recursos Naturales, Fundación ProTigre y Cuenca del Plata, Cáritas Diocesana de San Isidro, Asamblea del Delta y Río de la Plata, Fundación Metropolitana, Museo Argentino de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de La Plata y Universidad de Morón.(2007) Informe Especial Cuenca del Río Reconquista. Primera Parte.
- Deleuze, G. (2000). *Lógica del sentido*. Paidós. España.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Corea C. (2005) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Buenos Aires.
- Filmus D. (1986) *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Cuadernos Flacso-Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1967) *La historia de la locura en la época clásica*. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires
- Foucault, M. (1991) “La gubernamentalidad” En AA.VV, *Espacios de poder*. Ediciones La piqueta, Madrid
- Foucault, M. (2002) *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de la cultura Económica. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Grignon, C. y Passeron, J.C. (1991) *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y Populismo en sociología y en literatura*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Grinberg, S.(2007). *Gubernamentalidad: estudios y perspectivas*. En *Revista Argentina de Sociología*. Año 5 – Nº 8. Mayo Junio 2007. Publicación Internacional de Consejo de Profesionales en Sociología. Editores Miño y Dávila.
- (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.
- (2009) *Escuela y subjetividad en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana*. Conferencia dictada en Congreso Educación. Cánada.

- (2010) Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. Revista archivo Ciencia de la Educación. UNLP, Número 3, Año 3. Cuarta Época
- Grinberg S. Orlando G. Dafuncho S. (2009) Eso que me pasa en la escuela al filmarla. Experiencia de los adolescentes en un taller documental realizado en escuelas de extrema pobreza urbana. Estudio en caso en una escuela secundaria de José león Suárez. Ponencia presentada en II simposio Internacional: Infancia, educación, derechos del niño, niña y adolescente. Viejos problemas ¿Soluciones Contemporáneas? Mar del Plata.
 - Goetz, J. P. y Lecompte M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata. Madrid. España
 - Jay, (2009) Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Paidos. BuenosAires.
 - Kessler G. (2000) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos. Aires.
 - Larrosa J (1995) “Tecnologías del yo y educación”, en: Jorge Larrosa (editor), Escuela poder y subjetivación. La Piqueta. Madrid.
 - (2003) “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”, conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Mimeo. Buenos Aires.
 - Larrosa, J. y Skliar, C. (2009) Experiencia y alteridad en educación. Homo sapiens Ediciones.Rosario.
 - Magallanes, G. (2009) “Surcos de la experiencia” En Scribano A. Figari C. (compil.) Cuerpos, Subjetividad y Conflicto. Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica. Clacso Coediciones. Buenos Aires
 - Prevot Schapira, M. F. (2002): Buenos Aires en los años ‘90: metropolización y desigualdades. *EURE (Santiago)*, vol.28, no.85, p.31-50. ISSN 0250-7161.
 - Redondo, P. (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidos. Buenos Aires.
 - Taylor S y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidos. Buenos Aires.
 - Tenti Fanfani, E. (comp.). (2003). Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Altamira. Buenos Aires.
 - Tiramonti G; Nancy Montes (comp.). (2009) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial. Buenos Aires.