

El agenciamiento de una oferta escolar para que un sujeto no habite la situación de exclusión social.

Autores: Irma Kundt, Andrea Gago y Norma Vidal.

Institución: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco - Argentina

Palabras clave: exclusión - expulsión - nuda vida - escuela situación.

Duschatzky y Corea, C. (2002) plantean la diferencia sustancial entre los términos exclusión y expulsión: *“La exclusión pone el acento en un estado en el que se encuentra un sujeto. La idea de expulsión social refiere la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible. Mientras el excluido es meramente un producto, un resultado de la imposibilidad de integración, el expulsado es el resultado de una operación social, una producción (...)”*.

Retomando a Agamben, plantean que la vida humana es potencia. Un ser de nuda vida en cambio es un ser al que se le han consumido sus potencias, sus posibilidades. Nuda vida es un ser absolutamente determinado. Consideran que *“La expulsión social produce un desexistente. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra, es una nuda vida, porque se trata de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública(...), porque transitan por una sociedad que no parece esperar nada de ellos”*.

Desde este marco referencial, la ponencia comparte resultados de una investigación en curso que emplea en su metodología la recopilación y el estudio de situaciones.

Se propone contribuir a asumir el grado de implicancia que tiene la escuela en el resultado-los excluidos- y así gestionar el cambio que la institución requiere para no operar expulsando.

En la situación que expone presenta una intervención docente que tiene por objeto alojar al sujeto “singular”, constituyéndose en el agenciamiento de una oferta escolar para que no habite la situación de exclusión social.

Marco Teórico

Lewkowicz Ignacio consideró necesario criticar o sustituir el concepto de institución por el de galpón para referir a las escuelas que hoy, en tiempos post estatales, se presentan fragmentadas: *“Lo que llamamos institución, en realidad se describiría mejor si lo llamamos galpón.”*

En sus observaciones, realizadas en el ciclo básico común del primer año universitario, notó que en los ingresantes procedentes de estas escuelas –galponizadas-, no hay presencia de una entidad legal como reglamento.

Al diferenciar sus ideas explica que: *“una institución tiene la figura de un conjunto de términos atravesados o constituidos todos desde la misma regla, desde la ley (...) en la institución hay un instituido, que si bien puede ser alienante, en principio afecta a todos. Hay un todo anterior a las partes, de ahí la violencia sobre las partes. En un galpón no hay cohesión lógica, no hay articulador; la cohesión es material, es el hecho de estar entre las mismas paredes, de coincidir en tiempo físico y lugar físico.(...) cada uno está en realidad desligado de los otros, permanece en su burbuja, docente incluido, en este delirio individual múltiple que no puede devenir colectivo.”*(Lewkowicz; 2010; 13)¹

En continuidad con esta idea de falta de cohesión, es posible afirmar el desencuentro de la subjetividad pedagogizada de los docentes con la subjetividad de los estudiantes que escapa a las prescripciones. En tal sentido la escuela ha dejado de ser la institución eficaz de la sociedad disciplinaria que describió Foucault.²

Son imágenes del desencuentro la reacción de los estudiantes frente a la propuesta de la clase cuando preguntan, por ejemplo, *¿y esto para qué sirve?* o cuando frente a la apelación a la reflexión que los adultos hacen en torno a lo disruptivo, hacen silencio, escuchan con mirada de extravío, levantan los hombros -o suspiran dando señales de desinterés- y encubren las faltas del transgresor sin conflicto ético alguno.

¹ Los fragmentos escogidos han sido tomados del texto de una clase de Postgrado. LEWKOWICZ, IGNACIO. (2010). *Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión; signos de un galpón*. Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

² Foucault explicó cómo en el marco de la división del trabajo, propio de las sociedades industriales y disciplinarias de la modernidad, la escuela asumió como función propia y específica la distribución de los saberes presentados como legítimos y universales. Portador de ese saber era el maestro o profesor. Hoy, son varios los autores que explican cómo las escuelas han sido destituidas de sus funciones y aunque los rasgos de la escuela del Estado Nación se hayan prolongado en el tiempo ha mutado el contexto en el que hallaban efectividad. Siguiendo la tesis de Deluze plantean que el control en las nuevas sociedades ya no se ejerce mediante instituciones de encierro y vigilancia sino mediante nuevas operatorias que incluyen las tecnologías y los medios masivos de comunicación. Las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar las subjetividades, esto es lo que llaman desinstitucionalización (Pineau; Duschatzky; Rodríguez; Sztulwark; Corea; Lewkowicz; entre otros. En este trabajo remitimos a la bibliografía citada)

La clase no responde a la imagen ordenada de la escuela opresiva de la modernidad cuando los chicos escuchan música mientras explica el profesor, mandan mensajes de texto, hacen guerra de tizas en horario de clases, tiran bombitas de olor, y de otras y muchas formas deslegitiman al docente, su autoridad y el saber universal del que se espera sea portador. Por el contrario las escenas revelan el resquebrajamiento y pérdida de eficacia de los dispositivos pedagógicos de las instituciones propias de las sociedades disciplinarias. Dispositivos que -mediante lo disruptivo- son eludidos y desmentidos.

Para explicar estas escenas Duchatzky Silvia y el equipo que dirige, a cargo del Postgrado en Gestión Educativa³, tienen como hipótesis la presencia de lo no escolar en la escuela. Plantean que junto a los dispositivos pedagógicos modernos-el encierro, la clase en un tiempo y lugar, la autoridad del docente, el saber-, lo no escolar asume varias formas presentes y a la espera de hacerse escuela. Consideran que para ver estas formas es preciso realizar el ejercicio de despojarnos de las imágenes escolares aprendidas.

Asumir lo no escolar como algo presente en la escuela conduce a no combatido, y abre la posibilidad de cazar signos para que acontezca algo educativo en medio del caos aparente. (Duchatzky Silvia; Sztulwark, Diego. 2010)⁴

Observamos que hoy, cuando docentes y directivos se encuentran con la paradoja de obedecer reglamentos que prescriben sus obligaciones, atribuciones y prohibiciones, y al mismo tiempo atienden a estudiantes cuyas subjetividades no responden a prescripciones, la posición más frecuente es la victimización del docente, posición que lo deja irremediamente sin respuestas. Pero también, en otra postura, emergen prácticas de *maestros errantes*⁵ que son una respuesta al desencuentro de la escuela con nuevas subjetividades que la habitan. Y son una manifestación del ejercicio profesional de la docencia que puede salir del lugar de víctima y ensayar otras formas distantes necesariamente del mandato fundacional. Las calificamos como distantes pues-al decir de Lewkowicz- el retorno no es una operación posible en el tiempo, justamente, porque

³ Postgrado: Diploma Superior y Especialización en Gestión Educativa (FLACSO). Dirección de Duchatzky Silvia. Equipo de trabajo: Elina Aguirre; Clara Cardinal; Gabriela Farrán; Teresa Punta; Marcela Martínez; Liliana Maltz; Pablo Moseinco; Sergio Lesbergeris.

⁴ - SZTULWARK, D y DUSCHATZKY, S. (2010) *Bonus Track. Imágenes sobre lo no escolar*; Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

⁵ Tomamos la calificación maestros errantes de DUSCHATZKY, S. (2007). Puede consultarse las características de la infancia y las formas que asume la intervención educativa en su libro *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

las condiciones que hacían posible la eficacia de los dispositivos modernos ya no son las mismas. Y por lo tanto resultan inútiles las reivindicaciones nostálgicas que presentan como mejores aquellos viejos tiempos.

Retomando el concepto de DUSCHATZKY, S. (2007), al que hicimos reciente alusión calificando como errante a las nuevas prácticas de algunos maestros, diremos- en una síntesis muy abreviada-, que la autora describe a la errancia como una forma de intervención en la cual los docentes asumen lo que llama el tartamudeo pedagógico, entendido como la renuncia a la posición del saber y a la función explicadora⁶. Esto debido a que, ante determinada situación- aquellas presentes en la escuela y frente a las cuáles no hay respuesta prescripta- encuentran también en lo disruptivo, una ocasión para pensar y hacer algo. Esa forma de intervención abandona la posición clásica del *docente que sabe*.

Esta renuncia la imponen los acontecimientos, pues frente a muchos de ellos no existe partitura y no hay incluso un marco de referencia suficiente al cual se pueda permanecer leal. Entiéndase lealtad en el sentido de afiliación unívoca y dogmática.

Si hoy se tornan habituales formas no escolares de ser y estar en la escuela, la escuela devenida en galpón padece su insuficiencia y algunos docentes pueden leerla, asumirla y sacar provecho para no padecerla.

En otras palabras, cuando en las instituciones educativas irrumpe la crisis⁷, no se trata de atrincherarse en la defensa de roles fijos (transmisión de conocimientos disciplinares, preparación propedéutica para la educación superior, etc.). Por el contrario, se impone precisamente desnaturalizarlos y asumir como propias otras tareas entre las que la socialización resulta fundamental. No hacerlo, desentenderse de ello, también equivale a una operación de expulsión.

Duschatzky y Corea plantean la diferencia sustancial entre los términos exclusión y expulsión: “ *La exclusión pone el acento en un estado (...) en el que se encuentra un sujeto. La idea de expulsión social refiere la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible. Mientras el excluido es meramente un producto, un resultado de la*

⁶ Duschatzky encuentra en la postura de Jaques Ranciere una filosofía de la posibilidad. En la premisa del maestro Jacotot, que el filósofo francés recupera : “solo es posible enseñar lo que no se sabe” encuentra su lugar el pensamiento. Remitimos a la lectura del libro “El maestro ignorante”. (ob. Cit)

⁷ La crisis se caracterizaría por una desestructuración de las estructuras, lo que produce una alteración profunda de la normalidad, tanto de las instituciones de referencia como de nuestra capacidad perceptiva. Caída de la ley, destitución, des institucionalización, fragmentación, ausencia de lazo social, constituyen conceptos claves para interpretarla.

imposibilidad de integración, el expulsado es el resultado de una operación social, una producción (...)”.

Retomando a Agamben, plantean que la vida humana es potencia. Un ser de nuda vida en cambio es un ser al que se le han consumido sus potencias, sus posibilidades. Nuda vida es un ser absolutamente determinado. Consideran que *“La expulsión social produce un desexistente. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra, es una nuda vida, porque se trata de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública(...), porque transitan por una sociedad que no parece esperar nada de ellos”*.⁸ (DUSCHATZKY y COREA, C. 2002; 18)

Si en tiempos post estatales *“los espacios diseñados para que acontezcan experiencias de intercambio se ven desbordados, si una correspondencia biunívoca entre acto y lugar, espacio y función está estallada”*; (Percia Marcelo. 2010)⁹ Si lo no escolar vive en los modos clandestinos de lidiar con lo imprevisto y se presenta como caos ; Si lo no escolar como forma de ser- estar de los chicos, coexiste con las invariantes escolares propias de los dispositivos disciplinarios que a pesar de todo también se sostienen, como en agónica lucha-al decir de Diego Sztulwark-; entonces la escuela debe pensar cómo posicionarse en un lugar desde el cuál se produzcan actos educativos en situaciones no previstas. (SZTULWARK y DUSCHATZKY. 2010)¹⁰ Consideramos que cuando no lo hace, opera excluyendo.

Asumiendo el compromiso de que la escuela no opere excluyendo recuperamos prácticas concretas a partir de la noción de escuela-situación.

Diego Sztulwark define la escuela situación como *“ aquella que se deja afectar por una operación subjetiva y capaz, por ello, de operar más allá de las determinaciones del mercado”*.-Aclara que esto no equivale a desconocer estas determinaciones-. *“Su operatoria responde a la pregunta ¿qué significa educar en las condiciones actuales?”*.

Sostiene la siguiente hipótesis: *“la polémica escuela-empresa versus escuela-estado empalidece frente a un dilema mayor de la educación contemporánea. Y es que dado que las escuelas trabajan en condiciones de mercado, lo que realmente está en juego en ellas*

⁸ - Los dos fragmentos encodillados pueden leerse en DUSCHATZKY, S; COREA, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Página 18. Editorial Paidós. Buenos Aires.

⁹ - Son palabras tomadas de un texto de circulación interna en el marco de una clase de postgrado. PERCIA, MARCELO. (2010); *Pinocho la fuga malograda*; Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

¹⁰ Ideas y palabras tomadas de SZTULWARK, D y DUSCHATZKY, S. (2010) *Bonus Track. Imágenes sobre lo no escolar*; ob. cit.

es su capacidad efectiva de producir- a partir de sus propias circunstancias singulares- unas operaciones productora de situación de aprendizaje en un contexto de dispersión y sin ningún tipo de garantías extra- situacionales” (Sztulwark; 2010; 7).¹¹

Desde esta conceptualización, las prácticas que se narran tienen como propósito contribuir a la reflexión de las posibilidades de la educación, del educador y los sujetos en este contexto de dispersión, pues creemos que continúa teniendo sentido educar cuando el ámbito en el que transcurre nuestra vida no es estable, ni se encuentra asegurado por un conjunto de instituciones estatales, sino en un contexto muy diferente signado por la fluidez (Bauman, Z; 2003), la falta de garantía y el no aseguramiento del lazo social.

Tiene sentido educar desde la escuela, aún en tiempos de fragmentación¹², si asumimos que no estamos condenados a la des-relación, si es posible habitarla procurando un encuentro, para lo que se hace preciso forjar un vínculo.

“En estas condiciones el vínculo no se presenta como evidencia ni es un dato permanente sino que, al contrario, exige ser forjado y sostenido, siendo estas operaciones de forja y sostén, precisamente las operaciones subjetivas por excelencia.(...)En una era en la que las relaciones ya no nos preexisten con la solidez de la estructura, sino que deben ser adquiridas en la dispersión de lo fluido, nuestra disposición frente a la posibilidad del encuentro y nuestra implicancia con aquello que el encuentro puede producir se tornan claves imprescindibles de la posibilidad misma de la experiencia.” (Diego Sztulwark. 2010; 6)¹³

Finalmente explicitamos en este recorte teórico interpretativo, que en las dos situaciones que a continuación se expondrán en esta presentación, se trabaja la forja y el sostenimiento del vínculo en el sentido recientemente descrito. Se sostiene junto a él, la posición adulta, entendida como una diferencia que inaugura el acto de educar.(Pitman, Laura; 2010).

Cuando hoy, en tiempos de mercado, se encuentran alteradas las condiciones de producción subjetiva en relación a la modernidad – donde la ley instituida cobraba su

¹¹ SZTULWARK, D. (2010); *Sobre una experiencia educativa de gestión situacional*; Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

¹² “A diferencia del segmento, que se constituye como espacio diferenciado en un campo integrado, la fragmentación remite a un campo estallado, caracterizado por las rupturas, las discontinuidades, y la posibilidad de pase de un fragmento a otro. La fragmentación nombra la pérdida de la unidad, la ausencia de referentes comunes y una dinámica de multiplicación fragmentada que aleja toda posibilidad de recuperación de la unidad. (...)es este el concepto que creemos da mejor cuenta de la configuración actual del sistema educativo.” Concepto tomado de: - TIRAMONTI, GUILLERMINA. (2010); *La escuela de la modernidad a la globalización. La educación en un mundo desorganizado*. Pág. 13. Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

¹³ SZTULWARK, D. (2010); *Sobre una experiencia educativa de gestión situacional*. Ob. Cit.

eficacia- se siente necesario *“construir colectivamente otra posición docente, basada en la diferencia, pero diferencias no jerárquicas, no instituidas sino producidas en situación”*. Solo así es posible educar, en tanto poner a disposición lo que habilite un devenir. (Pitman, Laura.2010)¹⁴.

Resultados alcanzados:

Para compartir los resultados narramos dos situaciones -escogidas a los efectos de esta presentación-.

La primera de ellas¹⁵ ejemplifica cómo puede acontecer lo educativo cuando lo no escolar *se fuga de lo escolar a la espera de hacerse escuela*.(Percia Marcelo- Duschatzky 2010).Y se hace escuela porque el docente no castiga con incumplimiento-*“tiene un uno por no trabajar”*-, no descalifica. Pero tampoco renuncia. Sostiene la apuesta y asigna tareas compensatorias a Maxi que no acepta el encierro ni el tiempo de la clase al que elude.

Quiere aprender y lo puede hacer desde su casa, con la computadora, en el consultorio del pediatra. Esto es lo que entiende el docente que renunciando a la función explicadora saca provecho a la situación, en beneficio de Maxi..

En la segunda situación¹⁶ se presenta una experiencia reciente de trabajo que reúne a un equipo que hace intervención educativa con otros, dentro y fuera del ámbito escolar, intentando con ello no condenar a Juan¹⁷ a la nuda vida. Persiste en pensar y operar a partir de la situación, para no padecer la impotencia. Intenta operar un cambio para alojar al sujeto no sólo en la escuela sino en la cultura y que no habite así la situación de exclusión social. Supone que este alojamiento no ocurre trabajando sólo a nivel de las conciencias. Incluye lo afectivo.

Pensar la situación es tomar la posibilidad de trabajar en relación al malestar y abandonar la posición por la cual *“la escuela queda a la espera de una respuesta política más*

¹⁴ DUSCHATZKY, S; ANTELO, E; PITMAN, L; (2010). *Temporalidad, ley y autoridad*. Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

¹⁵ La experiencia 1 está tomada de una práctica docente en el Colegio de educación pública N° 757 “Presidente Hipólito Yrigoyen” de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Año 2009.

¹⁶La experiencia 2 está tomada del Colegio 732 Presbítero Ignacio Koenig –Comodoro Rivadavia- La escuela es pública, de educación Secundaria y Polimodal. También tiene educación para Jóvenes y adultos e Itinerario de adolescentes en horario vespertino. Año 2010.

¹⁷ Juan es el nombre ficcional con el que nombramos al estudiante que protagoniza el relato.

general que le de instrumentos para superar los obstáculos que la atorán. Espera que se vuelva en principio eterna". (Diego Sztulwark 2010; 2)¹⁸.

Consideramos que es una forma de asumir el poder de las escuelas y por consiguiente una estrategia de emancipación. Y, retomando la imagen de Lewkowicz, es una forma de enfrentar su galponización.

SITUACIÓN 1:

Maxi no logra prestar atención en las clases. O su atención decae constantemente. Aprovecha cualquier y toda ocasión para salir del aula: buscar libros, tizas, ir al baño, hablar con tal o cuál profesor-. Por lo mismo no logra trabajar y comprometerse con un grupo en torno a tareas, terminar sus producciones, entregarlas en tiempo y forma.

Ninguna experiencia educativa -bajo los dispositivos escolares- convoca a Maxi, que intenta en forma persistente evadirse de ellos: el aula, las tareas, el encierro, la autoridad, el tiempo...

La docente se pregunta si podrá hacerlo fuera de los mismos, fuera de la forma *clase*.

Busca que esa inquietud transgresora – forma no escolar de ser y estar de Maxi - se canalice en un modo que le resulte provechoso en su tránsito por la escuela. Y no ver en ese caos (deambular constante, dispersión) algo a combatir sino algo de lo que sacar -en favor suyo- el mayor provecho.

En ocasión de preparar unos instrumentos de entrevista, a propósito de un trabajo de campo referido a la relación del juego con los procesos simbólicos, encomienda a Maxi- que no logró trabajar en toda la hora de clase- que oficie de secretario tipeando en el Word-y en su casa- todas las preguntas formuladas por sus compañeros para realizar a diferentes y potenciales entrevistados. Le indica que se las envíe por correo electrónico.

Al otro día se muestra muy contento, le pregunta a la docente si leyó lo que mandó, comenta entusiasmado que pasó tres horas escribiendo, que las agrupó por tema, destacó con fluorescente las preguntas reiterativas, les dio un orden. -Hizo más de lo que le pedió.-Esto lo motiva y se compromete a hacer vínculos con un pediatra al que le solicita una entrevista. Efectivamente la concreta, asiste a ella con otros dos compañeros y junto a ellos desgrava el material. En clase comenta junto a otros los resultados de esta experiencia. **SITUACIÓN 2:**

"Hacer pan en la escuela". Así lo propuso Matías, el profesor de lengua, pensando en generar un vínculo con los chicos. Se suma Julián, profesor de música. *"Jornadas de convivencia"*, sugieren otros.

¹⁸ SZTULWARK, D. (2010); *Sobre una experiencia educativa de gestión situacional*; Ob. Cit.

En una clase alguien roba, en el lapso de unos minutos, el celular a una profesora- la llamaremos Laura- que había accedido a adelantar horas de clase. Accede para beneficiarlos permitiéndoles irse más temprano ya que el horario vespertino termina a las 22.00.

La situación es vivida con gran decepción, sentimiento que parece prevalecer al enojo. Con ella emergen, con gran fuerza, las preguntas: ¿de qué sirve la emisión de un cartón que acredita el dominio de tal o cuál espacio curricular si no pueden investir a otro humanizándolo? ¿Sirve la escuela si no se aprende en ella el respeto y la valoración de la persona?

Frente a los discursos que enarbolan la bandera de los saberes disciplinares - porque la escuela no es guardería y no asumen como propia la función de ser institución socializadora y continente afectivo- ¿es posible atrincherarse defendiendo tareas “*propia mente escolares*” -como ejercitar ecuaciones y explicar gramática?- ¿qué es lo propiamente escolar?

La violencia que irrumpe en episodios continuos y dirigida hacia diferentes destinatarios impone una inquietud abrumadora: Instruir sin socializar también es excluir.

Transcurren varios días. Los directivos suspenden por un día las clases- no a los alumnos- para que los docentes puedan debatir y definir qué hacer frente a ello- la situación. Y fundamentalmente con ellos-los alumnos.

Les presentan diferentes posibilidades para no obligarlos a delatar a un compañero, respetando el fuerte sentimiento de lealtad entre los pares¹⁹, aún frente al delito. Desde un principio se asume el riesgo que implica para un adolescente entregar a un compañero. La posibilidad de que le pasen facturas dentro o fuera de las instalaciones. Lo que resulta igualmente grave, en contraste con la postura de algunos adultos- ¿docentes?- que desentendiéndose del alcance de la tarea educativa respiran profundo si la indisciplina es de la puerta para afuera. Se les deja a solas para que traten el problema y propongan una solución. Se sugiere hacer llegar el celular en sobre cerrado, dar vuelta la página y no hablar más. Se les promete no tomar represalias de ningún tipo.

¹⁹ Laura Pitman, desde una mirada psicoanalítica, explica que la lealtad entre los pares responde a que la fraternidad aparece como posibilidad subjetivante cuando hoy, en tiempos de mercado, se encuentran alteradas las condiciones de producción subjetiva en relación a la modernidad: “*Si –en la Modernidad- la violencia reprimida y desplazada instituyó la ley, para muchos jóvenes, hoy es vista como una fatalidad, como un destino. Frente a la amenaza de exclusión caen las relaciones de filiación y el universo institucional al que dieron lugar: la fraternidad entonces aparece como posibilidad subjetivante.*”. Puede leerse en: DUSCHATZKY, S; ANTELO, E; PITMAN, L; (2010). *Temporalidad, ley y autoridad*. Ob cit.

Nada acontece. Minimizan lo sucedido, piensan que se les hizo tarde, que por hablar del tema se quedaron sin recreo. -Consideramos que es la forma que aquí asume el desencuentro entre la subjetividad pedagogizada de los docentes con la subjetividad de los estudiantes que operan sin las mismas prescripciones-.²⁰

Los docentes no piden sanciones y algunos creen que resarcir el daño moral y material contra Laura, trabajando para juntar el dinero y restituir el celular -sanción propuesta por la dirección- no será posible pues *“muchos de esos estudiantes no tienen para comer”*.

La dirección sostiene la posibilidad de que atiendan la cantina de la escuela y los docentes y el preceptor ayuden a los estudiantes a organizarse. Podrán discutir y pensar cómo juntar el dinero, pero no si lo juntarán o no. Los chicos proponen rifas, empanadas, canasta líquida- inicialmente en tono burlesco. Luego, frente a la imposibilidad de eludir la obligación, comienza a cobrar seriedad (entre algunos).

Los padres se van acercado a la escuela, lentamente, anoticiados de lo acontecido. Refuerzan la necesidad de que la escuela haga algo con ello: *“no puede ser que se les deje pasar todo a los chicos”*; *“si ustedes no hacen algo, no sancionan, yo saco a mi hija de la escuela”*.

Podemos decir que en estas verbalizaciones *“hay un reclamo por una reposición de las instituciones y los marcos regulatorios que encaucen la vida de los hijos. Se trata de una búsqueda desesperada de espacios de arraigo que atenúen la angustia de un proceso de individualización compulsivo sin recursos, ni red de contención social. Es un reclamo civilizatorio para la escuela, una demanda de incorporación a los códigos de los incluidos(...)Es una interpelación para que la escuela se constituya en una instancia de neutralización de los efectos de desafiliación con la que Castel nombra la exclusión de los individuos de la participación de redes de sociabilidad y de los sistemas de protección que cubren a un individuo de los riesgos de la existencia”*²¹. (Tiramonti Guillermina; 2010; 11)

Efectivamente la escuela encuentra en el episodio disruptivo una ocasión para armar algo. No se sabe qué ni cómo, -tartamudeo pedagógico-. Sostiene la posición adulta -no todo vale- porque asume el compromiso de que los chicos tienen otras posibilidades y no irremediablemente delinquir.

²⁰ Es posible que la desestimación- por parte de los chicos- del contenido con el que los docentes los interpelan por el robo del celular se origine precisamente en la caída de la ley como condición de subjetividad en tiempos de mercado. Cuando los chicos delinquen no sienten estar violando la ley precisamente porque la ley no opera como factor de constitución subjetiva.(PITMAN; 2010)

²¹ TIRAMONTI, GUILLERMINA. (2010); *La escuela de la modernidad a la globalización. La educación en un mundo desorganizado*. Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

Los docentes se predisponen al encuentro-forjar el vínculo- que parece no haber tenido lugar. Laura se presenta más severa pero sin manifestación de temor. Nadie renuncia. Hay una apuesta y un sentimiento de confianza dispuesto en el trabajo.

Pasan unas semanas y la situación cambia. Se supo quién sustrajo el celular- en adelante lo llamaremos Juan.-

No hablaron los chicos sino sus padres. Entre ellos, comienzan a sentir como una injusticia que trabajen todos para cubrir a uno. Se niegan a poner dinero para un fondo que les permitiera pagar una cuota del teléfono (sin trabajo) o comprar ingredientes para ofertar panchos y otros comestibles en la cantina escolar. En los mismos días Juan protagoniza otro episodio disruptivo. En cercanías de la escuela propina una golpiza, en patota, a un estudiante de otro curso- y de otro barrio-. Le provoca, además de lesiones graves, la deserción²².

Por esta razón se llama a sus padres. Asiste la mamá y se le informa de este último acontecimiento de extrema gravedad. También se le informa, ante la certeza de ser el autor del hurto, que la familia deberá resarcir el daño material ocasionado a la docente por la sustracción del teléfono celular. Y, como se teme que ante esta sanción retributiva Juan salga a robar, se le dice que deberá presentar factura de compras.

La mamá inicia la defensa del hijo, niega, justifica, desestima.

Ante esta actitud se le dice- en un diálogo afectuoso- que Juan está próximo a cumplir dieciocho años y por lo tanto dejará de ser inimputable, que a los docentes les interesa su futuro, que no quieren que termine en la cárcel o en un sanjón por una golpiza, pues haberla propinado puede acarrearle problemas por represalias en otro momento.

Se sabe que Juan marca territorio en el barrio pero no ingresa sin riesgos en otros.

La madre que no parece asumir las faltas como tales, aduce que lo que ha sucedido- la golpiza- no fue en la escuela. Se insiste en que importa Juan, su persona y en tal sentido lo que hace dentro y fuera de la escuela. Se le pide que le transmita esto a su hijo.- la manifestación afectiva-: *Juan nos importa*.

²² “En un trabajo reciente sobre violencia e intervención escolar leemos que la violencia es un fenómeno común y corriente en la vida cotidiana de gran parte de jóvenes para quienes no existe un mañana y la muerte los roza constantemente. No es extraño que encuentren en el riesgo un modo de vivir y de subjetivarse. La banda es percibida como un espacio alternativo, una esfera de relaciones, una referencia valorativa, un lugar en el que son reconocidos y se espera algo de ellos”; PITMAN, L; (2010). *Temporalidad, ley y autoridad*. Ob cit.

La directora, algunos docentes y el preceptor creen que necesita un límite que opere como freno inhibitorio. Piensan concretamente en amonestaciones- las que casi no se utilizan en el establecimiento-. Se las coloca y se aclara a la mamá que no se están sancionando travesuras sino actos delictivos. También se realiza la advertencia, si Juan “*no se ubica*” – entiéndase en esta intervención “en la cultura”- la propia escuela realizará las gestiones necesarias para que asista y complete su escolaridad en otra institución.- Juan cursa itinerario de adolescentes para completar educación básica-.

Nuevamente se genera una tensión dilemática en el propio equipo de trabajo. Por un lado se asume el compromiso con el derecho a la educación y se adhiere y respeta el principio de obligatoriedad que hace a Juan beneficiario de este derecho, pero por otro lado su conducta transgresora pone en riesgo la escolaridad de otros estudiantes ya que acostumbra a infundir miedo entre ellos y advierte “*hacer boleta en la cancha*” a este o aquel.

Frente a esta tensión y a la sospecha de consumo de drogas por su notorio desenfreno conductual, se le impone una condición de permanencia: que asista al CEA.²³

La madre, luego de negarlo, admite una posibilidad: “*antes consumía*”.

Ante la posibilidad se le informa que así como en algún momento la escuela solicitó certificado de salud, vacunas, o incluso certificado de salud buco dental, esta vez solicita el tratamiento de Juan, entendiéndolo como una ayuda especializada y necesaria fundamentalmente para que su vida no devenga en condena.

La POT²⁴ realiza las gestiones y consigue el turno. Informa a la familia la modalidad y la dirección del centro. La madre asiste, según lo indicado por el CEA a la primer entrevista. Luego de ello Juan inicia tratamiento, el que continúa a la fecha.

En la escuela se muestra más tranquilo, cambió su actitud de hostilidad hacia los docentes y no se han registrado nuevos episodios disruptivos que lo tengan como protagonista.

²³ La sigla CEA en Comodoro Rivadavia nomina al centro de admisión para adolescentes que consumen sustancias adictógenas. Servicio dependiente del Ministerio De Educación.

²⁴ La sigla POT nomina al Profesor en orientación y tutoría, a partir del decreto 146 que pone en vigencia y reglamenta la Ley de Educación Secundaria 26.206 en la provincia de Chubut. Esta figura tiene como funciones propias del rol el seguimiento de la trayectoria educativa de los estudiantes. Al realizar este seguimiento suele detectar aspectos que condicionan y/o posibilitan sus procesos de aprendizaje. Creemos que constituye una pieza fundamental en las instituciones educativas en las que su trabajo se ve potenciado sólo si logra intervenciones en equipo.(con los docentes, directivos y/u otras instituciones de la comunidad)

Es posible que la manifestación explícita del afecto que los condujo a fijar un límite que deje marca subjetiva y lo inscriba en la cultura, en la que no todo es admisible, al tiempo de preocuparse por su futuro pensando para él otras posibilidades (no delictivas) haya hecho ligadura en el suelo fragmentado de esta escuela.

El caso ejemplifica cómo la escuela asume su falta de autosuficiencia para enfrentar la situación de Juan (alumno-ladron-adicto)²⁵ y sus conductas disruptivas. Al asumir esta limitación se dispone a trabajar con otros para ligarlo a la cultura, un límite exterior constitutivo de la subjetividad propia y de otros a los que Juan no respeta.

Lo que sin otros era un límite, con otros-el CEA- se hace potencia y entonces la intervención va más lejos e intenta ligar a Juan a la propia vida, al tomar y trabajar la posibilidad de ayudarlo a salir del consumo de sustancias adictógenas con una institución de soporte.

Aspectos metodológicos

Desde el marco referencial expuesto, la ponencia comparte resultados de una investigación en curso que emplea en su metodología la recopilación y el estudio de experiencias escolares en situación, las que son inevitablemente, concretas y singulares. Las mismas emergen en la propia práctica docente, la que se constituye por lo tanto en objeto de la reflexión didáctica.

La situación 1 constituye un fragmento de la práctica docente de uno de los miembros del equipo de investigación. Tuvo lugar en un segundo año Polimodal, en una escuela pública de educación Secundaria.

La situación 2, transcurre en otra escuela pública de la ciudad. Creemos que muestra la potencia del trabajo en equipo dentro de la institución -los docentes, la POT, la directora, el preceptor. Y fuera de la misma -el CEA y sus especialistas a cargo-.

Ambas instituciones educativas tienen la particularidad de atender a jóvenes cuyas vidas transcurren en espacios poco institucionalizados (el barrio, la calle, la casa de los amigos, “la joda” nominación que le dan a las reuniones festivas nocturnas con alcohol-eventualmente droga- y baile que organiza tal o cual chico- chavón- y que puede tener lugar en una vivienda, en el quincho, la unión vecinal, etc.).

²⁵ Luara Pitman (2010) explica cómo la simultaneidad de estas condiciones nos muestra la escuela que tenemos. Una escuela que ya no conserva su capacidad subjetivante ni su poder de exclusión-inclusión. En la representación estatal nacional, los que roban son excluidos y los que van a la escuela están integrados a la sociedad. En la fluidez del mercado ya no se trata de estar incluido porque- más que un adentro y un afuera- lo que existen son flujos y en el devenir de estos flujos las diferencias generacionales se alteran, se democratizan los vínculos -el profesor deviene en profe- y se le puede robar porque el mandato fundante es “lo hago porque puedo”. (A diferencia del mandato “lo hago porque debo” propio de la Modernidad)

Allí la escuela- como señala Guillermina Tiramonti- *“tiene escasa capacidad de sostener un marco normativo diferente al que impera en el medio y se presenta como un espacio homólogo al del medio social, sólo que ese medio está signado por la anomia.”* (2010; 11)²⁶

Aportes de la investigación a la toma de decisiones y a los temas de la región.

Consideramos que esta investigación contribuye a: - Recuperar y documentar la intervención docente en situaciones que tienen por objeto alojar al sujeto en la cultura, forjando y sosteniendo el vínculo educativo, en tiempos de des-institucionalización. *“Si en la época disciplinaria las resistencias se vinculaban a producir una autonomía – sustraerse de- respecto de los poderes de tal o cual institución opresiva (el estado nacional), en las sociedades de control está en juego la capacidad de evitar la dispersión. En épocas de control se trata de producir (instituir) consistencias activas capaces de devenir experiencias subjetivas”.* (Diego Sztulwark 2010; 6)²⁷

- Pensar y hacer escuela en este nuevo suelo que calificamos como fragmentado y aportar a la reflexión didáctica, pensando en las nuevas condiciones sociales y en las formas no escolares de ser- estar en la escuela que tienen y traen los chicos.

Desnaturalizar las funciones y roles fijos adjudicados a la escuela y presentar el agenciamiento de una oferta escolar que asume como propias funciones tradicionalmente no adjudicadas, para que un sujeto no habite la situación de exclusión social. Esto es asumir el grado de implicancia que tiene la escuela en el resultado-los excluidos- y así gestionar el cambio que la institución requiere para no operar expulsando.

- Recuperar el valor político del pensamiento situacional cuando se agotan los modelos y nos es imperioso pensar en situaciones muy concretas.

En tal sentido Diego Sztulwark (2010) sostiene que este pensamiento no está preconstituido sino que se funda en un no saber fundamental, que obliga a pensar lo impensado a partir de los términos de unas circunstancias dadas. Entronca en una ética Spinozina: ética de la potencia. Radica aquí su valor político. Recuperando a Baruch Spinoza, añade que lejos de ser cierto que el único camino para instaurar lo social sea la existencia de una garantía exterior- estado central Hobbesiano- que obligue a los

²⁶ TIRAMONTI, GUILLERMINA. (2010); *La escuela de la modernidad a la globalización. La educación en un mundo desorganizado.* Ob. Cit.

²⁷ SZTULWARK, D. (2010); *Sobre una experiencia educativa de gestión situacional;* Ob.cit.

hombres, puede suceder-por el contrario-que en virtud de su propia razón- los hombres descubran el valor infinitamente mayor de la composición libre de sus propias fuerzas.

- Abandonar la posición por la cual los docentes y directivos esperan soluciones que bajen o provengan de afuera, y asumir y usar, en contraste con ello, el poder propio como estrategia de emancipación.

Bibliografía:

- BAUMAN, ZYGMUNT (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires.

- DUSCHATZKY, SILVIA. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

- DUSCHATZKY, S; COREA, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

- DUSCHATZKY, S; ANTELO, E; PITMAN, L; (2010). *Temporalidad, ley y autoridad*. Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

- FOUCAULT, MICHEL.(1975) *Vigilar castigar*.Bs. As. Ed. Siglo XXI.

- LEWKOWICZ, IGNACIO.(2010). *Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión*; Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

- PERCIA, MARCELO. (2010); *Pinocho la fuga malograda*; Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

-PINEAU, PABLO. (1996). *La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización*. En CUCUZZA, Rubén (comp.) *Historia de la Educación en Debate*; Bs. As. Miño y Dávila.

-RANCIERE, JACQUES. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal. Bs. As.

- RODRIGUEZ, PABLO (2009); *¿Qué puede la educación en tiempos de subjetividades mediáticas?* ; Seminario de Postgrado Subjetividades mediáticas y educación. Bs. As. FLACSO Argentina.

-SZTULWARK, D; DUSCHATZKY, S.(2010) *Bonus Track. Imágenes sobre lo no escolar*; Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

-SZTULWARK, D. (2010); *Sobre una experiencia educativa de gestión situacional*; Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

- TIRAMONTI, GUILLERMINA. (2010); *La escuela de la modernidad a la globalización. La educación en un mundo desorganizado*. Diploma Superior en gestión educativa. Bs. As. FLACSO Argentina.

-TIRAMONTI, GUILLERMINA (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones resientes de la escuela media*. Manantial; Bs. As. 2004.