

Lo que dicen las paredes y... ¿cuándo no hay paredes? A propósito de la cultura material: derroteros de la exclusión

PATRICIA CESCA

Secretaria Académica, Instituto Superior de La Salle, Buenos Aires, Argentina

Cuando decimos que un adolescente «tiene mucho futuro» decimos que es capaz de fabricarse a sí mismo, de «hacerse a sí mismo», de «llegar a ser alguien». Cuando decimos que un adolescente «Tiene mucho futuro» decimos que es una persona ambiciosa y a la vez realista, entendiendo por «realista» al que se conforma con lo posible, al que se resigna a lo posible, a un posible a veces tan estrecho que bordea lo necesario»

Jorge Larrosa¹ (Dar la palabra)

1. Escena²

En aquella lejana localidad de provincia donde el asfalto aun no llegó, el casco principal lo constituye la vieja estación de tren, la intendencia, la plaza y la capilla. El cultivo de la soja y la ganadería ocupan el tiempo de los habitantes.

Es un pueblo de niños y adultos mayores. Los jóvenes emigran a las grandes urbes en cuanto terminan el secundario. Es por ello tan importante pasar por la escuela para alcanzar la ansiada meta: ir a trabajar a la capital.

Hay dos escuelas. Una de los curas, a la que asisten los hijos de las familias de comerciantes, trabajadores de estancia, los políticos y los pocos profesionales que atienden allí (médicos, abogados, dentistas...). La otra, la secundaria estatal, que se quedó este año sin edificio. Resulta que los desalojaron de la casa que ocupaban y el intendente no quiso saber nada de construirles un nuevo edificio. Él tiene la partida de dinero, pero su aspiración es levantar una escuela técnica que dé prestigio al pueblo.

De nada valieron los reclamos del director, los profesores y los padres. Se encaprichó y "no dio el brazo a torcer", como dicen por esos lados.

Mientras los que asisten a la escuela estatal desesperados por no tener espacio físico, buscan, claman, mandan notas...nadie parece tener oídos ni considerar importante el pedido. Ya resignados deciden empezar las clases "a como de lugar", esto es en medio de la plaza. Los bancos, mesas y sillas de los vecinos se constituyen en improvisados asientos y escritorios. Se trata de que haya una cierta división entre un curso y otro. A veces se logra, otras no. ¿Y si llueve? Se suspenden las clases por mal tiempo. ¿Y si hace frío? Se ponen los ponchos, las mantas y todo lo que ayude a paliar las bajas temperaturas que este

¹ Larrosa, J (2002) "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión", en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes

² No se trata de una ficción novelada, sino de un hecho real. Se mantiene el anonimato de la sociedad y del narrador.

invierno trajo consigo. ¿Y el ruido? Se cuenta con el esfuerzo del pueblo y de los alumnos para neutralizarlo. ¿Y el calor? Es lo que se viene ahora y eso sí que no lo tienen resuelto todavía.

2. Tensión

Es una verdad de perogrullo que la posesión de un espacio físico tiene significativa incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Muchas veces escuchamos: *si los alumnos aprenden igual en el jardín de la escuela que en el aula*. La realidad es que la afirmación sería válida desde lo recreativo u ocasional. Es un hecho comprobado que para aprender cualquier disciplina se necesita disponer de una mesa de superficie dura que posibilite los desplazamientos del lápiz y por ende un asiento para apoyar el cuerpo. Ello mismo es aplicable al enseñar. El pizarrón (verde o blanco, pantalla o afiche) es una herramienta de trabajo para el docente, como lo sería el martillo para el carpintero.

Para Gabriela Augustowsky (2001)³ las paredes registran “la memoria de los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyen una síntesis y evaluación permanente de los trabajos realizados y del proceso de cada uno de los alumnos, y un estímulo para seguir con la tarea. En definitiva, refuerzan en los alumnos su sentido de pertenencia al grupo y el reconocimiento del aula como un espacio para aprender. Las paredes del aula son producidas por, y a la vez producen, modos de trabajo en ese espacio.” Mariela Macri (2001)⁴ agrega: “El espacio que te destinan y el tipo de lugar que te asignan, de alguna manera, muestran cómo te estima una institución. La distribución de los espacios en las instituciones refleja, en parte, la consideración que se tiene por las personas y, también, las jerarquías.”

La descripta es una realidad que irrumpe, para estos jóvenes, con su peor rostro, es por ello que vemos en este escrito la ocasión de abrir un espacio para preguntar y preguntarnos:

¿Qué sucede cuando esas paredes no existen? ¿Valen los esfuerzos de construir “paredes simbólicas”? ¿Es este el esperado diálogo entre la cultura escolar y el contexto? ¿Se trata de resignarse a la “obstinación duradera” (Patricia Redondo, 2004)⁵ de estos docentes, alumnos y padres? ¿Cuánto tiempo puede durar una obstinación? ¿Qué podemos hacer cuando se produce una discriminación tan intensa, en donde los que menos tienen, más limitaciones portan, donde se perpetúan, a modo de círculo vicioso, los mecanismos existentes de exclusión que genera fragmentación y segmentación? ¿Cómo se sostiene una elección vinculada con decisiones y criterios de índole pedagógico-didáctico en esta escuela? ¿Qué “efecto institución”, del que hablan Dubet (2002)⁶ y Emilio Tenti Fanfani (1999)⁷ estará ofertando este “establecimiento”?

³ AUGUSTOWSKY, G. “Lo que dicen las paredes. Un análisis de los dispuesto por los usuarios” EN *El Monitor de la Educación*. Ministerio de Educación, República Argentina. Noviembre 2001 - Año 2 N° 4

⁴ MACRI, M. “La escuela como espacio propio” En *Revista “El monitor de la educación”*, Ministerio de Educación de La Nación, República Argentina, 2001. Año 2 Nro 4

⁵ REDONDO, P. (2004) *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la Obstinación*. Buenos Aires. Paidós.

⁶ DUBET, F (2002) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

⁷ TENTI FANFANI, E comp. (1999) *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Procuraremos, como dice Sandra Nicastro (2006)⁸, “pasar de la estimación de lo que es posible a la apertura, para que lo imposible tenga lugar” Abramos las puertas para mirar esta situación desde un horizonte de interpretación que dé cabida a diferentes conceptos, tomando los recaudos para no quedarnos en la contemplación resignada ni en falsos optimismos. Beatriz Sarlo(2003)⁹ afirma “llamamos experiencia a lo que puede ser puesto en relato, algo vivido que no sólo se padece sino que se transmite”. Sirva este relato y su lectura como una ocasión para el discernimiento y la conceptualización, para deconstruir y fundamentalmente, para desnaturalizar.

3. Provocación

*“La igualdad nunca viene después,
como un resultado a alcanzar. Ella debe
estar siempre delante”*

Jaques Rancière (1987)¹⁰

3.1. La escuela: de espacio a lugar que acontece

La escuela es “un lugar” en el que los aspectos pedagógicos se vinculan con la conformación del espacio escolar. Para Elsie Rockell (1986)¹¹ las concepciones y prácticas temporales espaciales son importantes en la organización escolar, no solo como elementos estructurales del currículo sino como dimensiones que integran la experiencia formativa escolar

¿Qué presencias y qué ausencias hacen de este espacio un lugar? ¿Qué experiencias formativas acontecen en un lugar sin territorio?

Para Larrosa (2002)¹² el acontecimiento es aquello que escapa a cualquier integración y a cualquier identidad: lo que no puede ser integrado ni identificado ni comprendido ni previsto. Otras palabras, que pueden nombrar también el acontecimiento son, por ejemplo: interrupción, novedad, catástrofe, sorpresa, comienzo, nacimiento, milagro, revolución, creación, libertad

¿Cuál aplicamos a esta escena?

Jaume Trilla(1999)¹³ nos aporta una interesante distinción entre una escuela que tiende a cerrarse sobre ella misma, a construir un espacio denso y aislado del exterior y una escuela abierta, lo más arraigada posible a su medio y de contornos muchos más difusos que los del anterior modelo.

¿Qué pasa cuando la escuela ni siquiera tiene contornos? ¿Como proceder ante el juego tenso de luchas de poder que sobrepasan lo escolar y se expresan en decisiones arbitrarias?

⁸ NICASTRO, S.(2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Buenos Aires: Homo Sapiens.

⁹ SARLO, B.(2003): *Tiempo pasado*, Buenos Aires: Siglo XXI.

¹⁰ RANCIÈRE, J (1987) *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Alertes.

¹¹ ROCKWEL, E (1986) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” En Rockwel Y Mrecado, *La escuela lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: DIE, CINVESTAV.

¹² LARROSA, J (2002) op. cit.

¹³ TRILLA, J (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Alertes.

Podría suceder que cuando sabemos de situaciones como la antes descrita enseguida nos remitamos, con cierta añoranza, a una escuela como imaginiería de solidez, estabilidad. Sin embargo, confrontarnos a esta realidad es asumir que nos encontramos con una serie de situaciones que se desbaratan en la contingencia permanente, en las que pareciera que no hay teoría, ni prescripción posible, “se nos queman los papeles”.

Habitar un espacio físico es más que ocuparlo, refiere a una posición activa: a expresarse, elegir, hacer, rechazar. ¿Cuáles son los signos de que estos alumnos están “habitando” esa escuela?

Existen múltiples formas de “estar ahí”, del cronotopos del que nos habla Alicia De Alba (2007)¹⁴. En la llamada modernidad sólida existían lugares asignados con relativa estabilidad; lugares fijos, previsibles, que hacían las veces de anticipaciones eficaces. De tal forma que antes de llegar a “ese lugar” ya se sabía de qué se trataba.

¿Cómo reaccionar cuando un lugar conocido como edificio escolar escapa a su representación?

Las paredes, en tanto continente para el edificio escolar, son indicativas de la relación entre el universo material, lo que Diana Gonçalves Vidal (2008)¹⁵ llama “Cultura material” y la invención de la escuela moderna. De hecho, las aulas, los pizarrones, cuadernos, carpetas (papel pautado, hoja lisa), fichas de alumnos, libretas de profesores, tiza, lápiz, lapicera, crayones, muebles, tarimas, relojes, globos, patio, corredor, biblioteca, pupitres, escritorios, ... ocupan un lugar significativo en el conjunto de las prácticas escolares y administrativas de la escuela y tienen impacto en los resultados de las relaciones pedagógicas.

Siguiendo con la temática de la escuela como lugar, es bien interesante acudir al concepto de “lugar practicado”, acuñado por Michael De Certeau (1996)¹⁶. Se trata de concebir al espacio según el sentido particular de quienes se refugian en él. La plaza se convierte en aula, recreo, salas propias de una creatividad simbólica y de producción de significación.

En el caso que nos ocupa, es de destacar cómo aquello que podría haber sido “lugar vacío”¹⁷ (Jerzy Kociatkiewicz y Monika Costera, 1999)¹⁸ se transformó en “lugar practicado”. Es un mostrar aquellas marcas que testimonian una presencia que está allí en el intento de representación imaginario-simbólica de la escuela como su “territorio”.

No resulta en vano recordar que los actores sociales, económicos, culturales y políticos son quienes transforman y construyen los territorios. Ante “el vacío de respuestas” surge un vacío productivo que lleva a organizar los resquicios del lugar otorgado y a aprovechar los intersticios que se produjeron entre la gestión de la escuela y la municipalidad.

¹⁴ DE ALBA, A (2007) *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Davila.

¹⁵ VIDAL, D. (2008). Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. En *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

¹⁶ DE CERTEAU, M (1996) op. cit.

¹⁷ Referidos a espacios que suponen cierta inaccesibilidad para ser mirados o para ser habitados, desprovistos de significados y que obstaculizan cualquier involucramiento.

¹⁸ KOCIATKIEWICZ, J. y COSTERA, M (1999) The anthropology and empty space . Qualitative Sociology citados POR BRENER, G y DENTE, L (2008) Hacia la producción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles. En *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

¿Se recobra la importancia de la escuela como lugar o se disuelve en el manejo de las espacialidades de esta contingencia?

3.2. Sujetos escolares: De subversión a exclusión

Podríamos sostener que estamos ante una situación de precariedad asociada a inseguridad, inestabilidad y flexibilidad, donde el riesgo se convirtió en una virtud. Sin embargo Michel De Certeau (1996)¹⁹ contradeciría estos temores cuando nos aporta las llamadas "tácticas de subversión". Los sujetos supieron hacerse de un espacio, un atajo, y afirmar su existencia como actores y autores, buscando esos intersticios a través de los cuales resistir al infortunio

Las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales definieron el rumbo de la institución y accionaron dispositivos para los usos de la materialidad puesta en circulación: instituir la plaza como escuela

Jaques Rancière (1987)²⁰ propone pensar que los acontecimientos, en este caso no tener edificio, no son irrupciones, sino transformaciones del paisaje común. En este sentido, parecería que su idea intenta salirse de la oposición entre la irrupción de los acontecimientos, por un lado, y la organización, que sería algo sólido, instalado, por el otro. Un acontecimiento podría ser una transformación del tejido común, mientras que la cuestión de la organización consiste en cómo prolongar esa transformación de lo que es visible, sensible, de lo que se revela como posible para los directivos y docentes que se sentían incapaces o encerrados en su impotencia. Se trata de una cuestión paradójica: una organización en sí misma no tiene ningún interés. Entonces, este autor añadiría una dimensión política a la escena relatada. La cuestión atañe más bien al problema de porqué y para qué hay que organizarse, que se constituyen en lo que él llamará "nudos políticos". Estos siempre remite a la parte de los sin parte, es decir, a la manifestación de la capacidad de una persona o grupo. La política está ligada a la demostración de lo que ha tenido lugar en un momento y en lugar determinados, ergo, todos somos capaces de protagonizar una acción política. Esta comunidad accionó e hizo de esta circunstancia un hecho político no reducido solo a protestas públicas.

Del otro lado de la moneda, trabajando siempre esta dimensión política, insistimos que aún así, esta solución instala la desigualdad y la exclusión de estos jóvenes, que ya forman parte de circuitos o segmentos diferenciados de escolarización, naturalizando una situación de injusticia. Faltan recursos no solo materiales sino también simbólicos y eso torna aún más grave esta situación que leeríamos mal si creyésemos que se agota en soluciones económicas.

¿Qué efectos de distribución de las oportunidades se dan, dentro del sistema educativo si estamos permitiendo la existencia de una escuela sin la necesaria infraestructura para ofrecer una enseñanza de calidad?

Son las oportunidades que las instituciones ofrecen, las que producen experiencias. Admitamos que ya la herencia cultural se transmitiría con ausencia de los pre requisitos esenciales que instalan desigualdades iniciales ante la cultura.

¹⁹ DE CERTEAU, M (1999) *La invención de lo cotidiano 1. El arte de hacer*. México: Universidad Iberoamericana / ITESO/ Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

²⁰ RANCIÈRE, J. (1987) op. cit.

¿Es justo para estos jóvenes vivir una desigualdad fundamental en lo que sería un peregrinaje hacia los bienes culturales que le corresponde en tanto ciudadanos? ¿Cómo enseñar el Partenón y las peculiaridades de sus columnas cuando al mismo tiempo se está mostrando que esa monumentalidad no le está garantizada como derecho a aprender? ¿Podrán mantenerse “colgados” del sistema cuando tienen que hacer un esfuerzo enorme para no “descolgarse”?

Estamos ante una construcción propiamente escolar, pedagógica, de la desigualdad. Inés Dussel (2004)²¹ considera que las expectativas de los adultos frente a los alumnos, las relaciones con el poder y el saber que se establecen al interior del aula, las formas de convivencia y de trabajo que se proponen, son cuestiones centrales para repensar las formas en que la escuela se posiciona frente a la desigualdad.

¿Que responsabilidad les cabe a quienes gestionan la institución cuando resignadamente apelan a respuestas coyunturales a sabiendas de que ello inicia el derrotero de la exclusión?

3.3. De la “gramática escolar” a “las culturas escolares”

Otro concepto que nos sirve en este análisis es el de “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 1995)²² entendida como conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Resulta ilustrativo como, a pesar de los condicionamientos adversos, esta gramática se reproduce en la organización témporo espacial de la plaza. Y, como opera esta representación en los padres y otros miembros de la comunidad quienes colaboran con sillas, mesas y colchas para dividir los cursos, alinear los pupitres y recomponer una sala.

¿Logran escapar de la regla *foucaultiana* “a cada cual su sitio”? ¿Hasta que punto esta construcción de escuela escapa de un modelo panóptico de ver todo y ser visto por todos permanentemente?

Un mapa recorta y a la vez ilumina, revela, anuncia. Pensemos en el ejercicio de cartografiar la escena. Así como el mapa de rutas nos indica las distancias y los caminos transitables, un mapa ling stico nos indica cómo ordenar los objetos del mundo. Popkewitz (2006)²³ sostiene que “los discursos producen mapas”. Al presentar esta escena estamos intentando mostrar también un mapa educativo sobre como una comunidad ordena las prácticas en el lugar ocupado. Cada docente, cada alumno posee dicho mapa respecto a la escuela de la que formó parte. En este particular caso el mapa no elimina las huellas de las tácticas y astucias que hicieron posible delinear un contorno.

La cultura escolar de esta escuela, ¿posibilita hacer lugar a las políticas “supuestamente emancipadoras” que dejan abierta la cuestión de cómo llevar adelante una política igualitaria? Si estamos en un tiempo de transicionalidad y esta transicionalidad trae consigo lo que la sociología actual denomina

²¹ DUSSEL, I.(2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO/Argentina.

²² TYACK, D. and CUBAN, L. (1999). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

²³ POPKEWITZ, T. La escolaridad y la exclusión social. EN *Anales de la educación común* Tercer siglo. Año 2 , número 4 / Filosofía política del currículo / agosto de 2006 . Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 78 a 94 de la edición en papel. <http://www.ugr.es/~force/congreso/materiales/popkewitz.pdf> consultado 29/11/2009.

desinstitucionalización, es decir, el quiebre de estas instituciones gestadas en la modernidad y que poco a poco van perdiendo identidad, ¿qué tipo de lógica habilita esta escuela sin paredes? Cuando hoy se proclama: “trabajen con lo que tengan”, esto es, educar con el contexto, con lo que el alumno trae, con lo cercano, con aquello que pueda ser accesible, ¿qué sucede cuando el contexto es la escuela? ¿Cuánto de innovadora puede ser esta cultura cuando está limitada la potenciación del pensamiento y la posibilidad de construir lo nuevo?

3.4. Del docente profesional al “docente sitiado”

Releer esta viñeta nos remite una y otra vez a un docente cuya profesionalidad está tensionada entre cómo responder a un currículo prescripto y aquello que efectivamente puede hacer en este contexto complejo y despojado. En un esbozo de caracterización diríamos que es:

- Un docente que en el encuentro con sus alumnos adolescentes no puede acudir a las formas históricas de transmisión de saberes, lo que le exige una alta implicación subjetiva para paliar tantas carencias. Ser profesor en esta escuela llegaría a constituirse en una prueba de resistencia de su personalidad en tanto se espera que sea capaz de suturar las posibles fracturas de saberes y vínculos, que el saber no pierda su carácter vinculante, esto es: de atar, reunir, ligar, juntar ... crear lazo social.
- Un docente que en un escenario hostil, como el de la escena descrita, recurre a estrategias personales enseñando lo que le es permitido de acuerdo a las posibilidades y limitaciones que la situación impone.
- Un docente en una situación de vulnerabilidad similar a la de sus alumnos tratando de reinventar su identidad en ese espacio escolar.

¿Cuándo los directivos y docentes de esta escuela pueden construir escenarios de trabajo para pensar la tarea pedagógica? Y aquí Dubet (2002)²⁴ nos aporta el concepto de “oficio sitiado” para referirse a aquel que está rodeado de intemperie y soledad, que bien podemos articular con el de la “profana trinidad” de Bauman (2003)²⁵ integrada por la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección como características de este ejercicio de enseñar sin paredes que seguramente causará malestar.

¿De dónde proviene la autoridad de estos maestros? ¿Recibirán reconocimiento, aceptación y credibilidad igual que aquellos con los requisitos edilicios dados, no creados? Y cuando comparte decisiones con un conjunto de actores comunitarios, ¿Qué recuperar ante tanta perpelijidad?

Perderíamos perspectiva si dejáramos de lado el reconocimiento y el sostén que viene dado por las familias, por la comunidad, que actúa a manera de lugar donde refugiarse y acorralar a las adversidades. Estaríamos ante una “comunidad de sentimientos” (Appadurai, 2001)²⁶ o “soportes relacionales” (Castell, 2001)²⁷ que habilitan, en cierta forma, el libre accionar de los sujetos y entrama a quienes comparten la

²⁴ DUBET, F (2002) op. cit

²⁵ BAUMAN, Z.(2003) *La modernidad líquida*. Buenos Aires: F.C.E.

²⁶ APPADURAI, A. (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires, F.C.E.

²⁷ CASTELL, R (2001) *Metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

experiencia, sensibilidades y afectos. Appadurai aclara que es en ella donde se ponen en juego lealtades, aspiraciones e intereses individuales, situándolos en el plano de la acción: hacer escuela

Andrea Brito (2008)²⁸ agregaría que esto permite sobrellevar aquello que de árido representa este trabajo. El horizonte de imposibilidad supone algo del orden de una apuesta personal que puede llegar a vivirse como conquistas personales que, aunque pequeñas, justifican su estar en la escuela, "a pesar de". Brito suma el concepto de "repliegue identitario", como aquello que sostiene los esquemas conocidos y las disposiciones estructurantes de la tarea. Se trata de un autosostenimiento personal frente a la sensación de no poder cumplir aquello que el oficio supone.

Y en este sentido, nos interpelan los esfuerzos creativos de estos docentes, las particulares maneras de atender el propio trabajo, la producción de los alumnos y el papel de la escuela, para desde allí imaginar algo de lo que puede y es necesario cambiar en ella. También es poner en valor el sentimiento de pertenencia que se construye en la defensa de lo que se niega y en la delimitación de un territorio propio.

3.5. Del espacio al cuerpo

Emilio Tenti Fanfani (1997)²⁹, nos comenta que la socialización es también una construcción social del cuerpo. Para él, toda socialización deja huellas en el cuerpo.

¿Qué tipo de huellas se asentarán en un cuerpo que vivencia una situación de aprendizaje incomoda, limitado en sus movimientos y en la estrechez del espacio físico?

Resulta imposible obviar el tratamiento de los cuerpos en esta escuela. Estamos ante un cuerpo viviente y padeciente que demanda sacudir el "enjambre de tratados pedagógicos que contribuyen a alimentar la rentable ficción de la condición natural de la escuela" (Julia Varela y Fernando Alvarez Uría, 1991)³⁰

La experiencia corporal escolarizada se visibiliza en un sinnúmero de prácticas (físicas, expresivas, higiénicas, disciplinarias, deportivas, etc.), en tanto experiencia estética, presupone un despliegue espacial (social), temporal (social y personal), corporal (sentidos) y emocional.

¿Cómo podrá ser significada y simbolizada de cara a la precariedad de esta situación? ¿No es acaso un castigo a sus cuerpos someterlo a estas condiciones?

3.6. De "culturas consumidas" a los consumos culturales

Partimos de la concepción del consumo como un conjunto de procedimientos de apropiación, esto es, formas de habitar no simplemente "con" sino "en" los productos culturales. Pensemos que los jóvenes en cuestión ya están empleando los nuevos, y no tan nuevos, artefactos culturales³¹ (desde la televisión, Internet hasta el teléfono celular). Se trataría de artefactos culturales, fieles reflejo de las transformaciones societales,

²⁸ BRITO, A (2008) "Los profesores de escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue". *Tesis de Maestría*, FLACSO Argentina.

²⁹ TENTI FANFANI, E (1997) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva visión.

³⁰ ALVAREZ URÍA, F y VARELA, J (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

³¹ La docente que me acerca esta situación lo hace como estudiante de una Diplomatura virtual

que conllevan reorganizaciones en el sentir, el conocer, el pensar ... y reconfiguraciones del universo simbólico.

Puede decirse que los artefactos, pertinentes para quienes los usan (u observados en manos de otros que los utilizan), son desplegados y manejados por los individuos de modo tal que les permiten componer una imagen de ellos mismos y del mundo que los rodea

¿Qué pasa cuando la escuela, al no poseer paredes, difícilmente pueda disponer de tomas de electricidad? ¿Qué sentimientos experimentará este alumno cuando por la televisión que llega a sus hogares, ven en los avisos de propaganda sobre útiles escolares a alumnos sentados en sus bancos y docentes en sus escritorios, con paredes cubiertas de láminas?

3.7. De la materialidad a la subjetividad

¿No estaríamos ante un repliegue creciente del Estado de gran impacto en los riesgos y la precariedad de las trayectorias juveniles?

Es evidente que se trata de un problema de falta de políticas públicas de juventud, ya que sigue prevaleciendo una idea del sujeto juvenil como objeto y no como sujeto de la política.

Una función ineludible de la escuela es la producción de la subjetividad. La escuela es un lugar indudable de subjetivación. El individuo construye una subjetividad, una conciencia práctica y un conjunto de capacidades reflexivas en la medida en que mantiene relaciones con el contexto socio cultural en el que vive.

¿Qué tipo de subjetividad es posible construir cuando esa relación se da desde el lugar de la "falta", de "la ausencia"?

Silvia Blechmar (2005)³² aporta el concepto de "malestar sobrante" como la dificultad de algunos de disfrutar beneficios que se convierten en privilegios ante las carencias del entorno, y que sometería a estos alumnos a la indignidad, al despojo. Es sometimiento a la idea de que la realidad va a ser así y para siempre, y que lo único que podemos hacer es amoldarnos a las circunstancias. Es este "malestar sobrante" el que lleva a la idea de resignación y a pensar que todo depende de resolver con sus propias fuerzas, que escribir su biografía escolar connota la idea naturalizada de tal precariedad.

La crisis de esta institución, con un espacio negado, aparece cuando lo interior y lo exterior se vuelven indiscernibles. Aún así, sigue produciendo subjetividad en tanto la producción de la subjetividad no tiende a estar limitada a ningún lugar específico. Como sostendrá Hebe Tizio (2003)³³ "Las instituciones funcionan aún cuando están en total decadencia, y tal vez funcionan mejor cuando más descompuestas están."

³² BLEICHMAR, S (2005) *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Ed. Topía.

³³ TIZIO, H; BRIGNONI, S y otros (2003) *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa

4. Apuesta³⁴

*"Nada se edifica sobre la piedra,
todo sobre la arena, pero nuestro deber
es edificar como si fuera piedra la
arena."*

Jorge Luis Borges³⁵

Pensar desde lo que no hay, significa aceptar resignadamente lo que hay. Pensar lo imposible, en tanto posibilidad, abre una brecha para imaginar cómo lograr que lo que deseamos acontezca.

Esto es asumir una constatación central: en las sociedades contemporáneas, hay vidas que aparecen invisibilizadas y, aún así, hay posibilidades de inaugurar escenarios y dispositivos de mejora. Se trata de no creer que ya todo está jugado.

¿Que espacio se da a la mediación de la esperanza para que otros futuros sean posibles?

Necesitamos usar lupas para que nuestra mirada alcance la mayor nitidez. Comencemos por hacer una lectura de este acontecimiento sin aires nostálgicos, porque también aquella "escuela que echaba raíces" producía efectos terribles: tachando diferencias, acallando injusticias, excluyendo polifonías, normalizando lo que no encuadrara en sus parámetros.

La propuesta de mirar la institución escuela a través de los lentes de la cultura material permite no sólo ampliar nuestro entendimiento sobre el funcionamiento interno de la institución, sino que también nos invita a rever las relaciones establecidas entre la escuela y su contexto.

Es preciso mantener cierto horizonte de expectativas, por ejemplo, no renunciando a la igualdad como eje que oriente nuestro trabajo, como un modo de tener presente siempre que podemos intervenir sobre la exclusión, dejándonos conmover por el sufrimiento propio y por el de los demás, abriendo paso a la acción política para reparar las injusticias, y apuntalando, tanto material como política y simbólicamente, un horizonte más igualitario.

La lucha por la justicia exige un compromiso ineludible con el alumnado. La mirada de cada docente sobre la tarea y sobre su modo particular de vivirla se asienta en representaciones sobre lo que la escuela puede y tiene que hacer y comunica una concepción del espacio público escolar.

Robert Connell (1997)³⁶ propone el concepto de "justicia curricular". Una de las primeras ideas de esta noción radica en examinar si el currículo niega el principio de ciudadanía al incluir prácticas que permiten a algunos grupos tener más participación que a otros. En términos positivos, Connell plantea una suerte de modelo operativo de la justicia curricular incorporando los intereses de los menos favorecidos (el acceso de todos a los métodos y a los descubrimientos científicos) la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones vinculadas con las cuestiones trascendentales (la guerra y la paz, la política de

³⁴ En el apostar hay algo que convoca a quien realiza la apuesta. Y en ese realizar una apuesta, uno se sostiene, uno confía en que va a "ganar" aunque también haya un riesgo de perder. En una apuesta no hay un final cierto y seguro, pero uno igual la hace, aun sabiendo que es posible que haya avatares, que no gane, que pierda. Lo que importa es la confianza en que algo bueno puede ocurrir (Perla Zelmanovich, conferencia "Apostar al cuidado en la enseñanza", pronunciada en el marco del proyecto de Fortalecimiento de la tarea educativa en instituciones maternas. CEPA)

³⁵ Borges, J.L.: Fragmentos de "Un evangelio apócrifo".

³⁶ CONNELL, R. (1997) *Escuelas y Justicia social*. Madrid: Morata

empleo, el desarrollo urbano y la protección del medio ambiente, la violencia sexual, ...) y finalmente, la producción histórica de la igualdad. Serían principios a tener en cuenta al priorizar los saberes que conduzcan a la justicia social.

¿Cómo alcanzar "justicia curricular"? Por ejemplo, admitiendo que lo cotidiano en lo escolar acontece creación, a pesar de los obstáculos, a veces infranqueables, o sencillamente, haciendo lugar a que lo posible ocurra

Lo que le sucede a esta escuela no está bien, y no denunciarlo no facilita, ni promueve que se problematice sobre las causas estructurales de la situación a la que se llegó. Más preocupante aún es hacer lectura desde lo emocional, provocando el sentimentalismo ante esta impactante y dramática imagen y que, por lo tanto, las soluciones se circunscriban a donativos personales o, mostrándole al alumno que tiene suerte de tener clases. Cabe estar prevenidos de aquello que Richard Sennet (2003)³⁷, en su libro *El respeto*, llama "fatiga de la compasión" para dar cuenta de una suerte de acostumbamiento a lo que no está bien, a lo que hace que uno pierda capacidad de respuesta ante el sufrimiento que presencia en otros seres humanos.

Esos jóvenes son el porvenir, y ante ello no podemos permitir que acontecimientos como estos sean resultado de la determinación de sus pasados culturales. Carguemos su "mochila cultural" (Verónica Tobeña, 2007)³⁸ de modo de garantizarles su paso hacia adelante a otras instituciones

Como adultos tenemos que defender el derecho a instalar un espacio donde aprender sea proponer un espacio físico en el que los jóvenes puedan hacer realidad su deseo de saber. Hacer una política de igualdad consiste en organizarse para que estos alumnos puedan tener los mismos derechos que todos los demás.

Dice Graciela Montes (2006)³⁹: " Sobrevivir es seguir viviendo, sobrenadar en el tiempo sin hundirse. La ocasión, en cambio, es un punto de resistencia al tiempo, hincha de significaciones el instante, abre el tiempo, lo fisura, dando lugar a que allí se construya sentido, se fabrique mundo. Si no conseguimos fabricarnos los propios tomamos otros, ya hechos, y nos los calzamos o nos los encasquetamos de cualquier manera, como sea con tal de no quedar a la intemperie"

Aprovechemos de esta ocasión la posibilidad de hacer de lo precario el nuevo motor de las necesarias reivindicaciones de un espacio en el que pueda hacerse realidad el derecho a la diferencia, pero nunca la diferencia de derechos.

Como sostiene Alain Badiou (2004)⁴⁰, crear una nueva forma de política de la igualdad supone mucha experiencia, muchas ideas nuevas, y un gran trabajo de organización. ¿Estamos dispuesto a hacerlo?

³⁷ SENNET, R (2003) *El respeto*. Madrid. Anagrama.

³⁸ TOBEÑA, V. (2007) "La interpelación intelectual a la escuela ante la reconfiguración cultural" En Revista *Propuesta Educativa* Nro 28. Buenos Aires: FLACSO.

³⁹ MONTES, G (2006) La gran ocasión. La escuela como sociedad de cultura. *EN M.E.C. y T.- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente- Plan nacional de lectura* http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf consultado 15/7/09

⁴⁰ BADIOU, A (2004) *Democracia, ética y desigualdad*. Buenos Aires: Radarlibros.

Bibliografía consultada

- AICHHORN, August (2006) *Juventud desamparada*, Barcelona: Editorial Gedisa,
- ALDEROQUI, Silvia y POMPI PENCHANSKY comps. (2002). *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza de un mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós
- CASTORIADIS, Cornelius (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona : Tusque
- DUBET, Francois (2005) *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- FRIGERIO, Graciela. y DIKER, Gabriela comps. (2005) *Educar: ese acto político*, Buenos Aires: Del estante.
- HABERMAS, Jurgen (1999) *La inclusión del otro. Estudios de Teorías Políticas*, Barcelona : Paidós
- SACRISTÁN, Gimeno (1995) "Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación!" en *KIKIRIKI. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular* N° 38, (18-25).
- TOURAINÉ, Alain, (1998), *Igualdad y diversidad, Las nuevas tareas de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- TRILLA, Jaume, (1992) *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona : Paidós.