

XXIII Congreso Pedagógico de UTE-CTERA 2018
EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y RESISTENCIA
LUCHAS Y SOBERANÍAS PEDAGÓGICAS
Declarado de interés educativo por la Legislatura porteña
Declaración N° 616-2018/expediente 2909 D-2018

La escuela, espejos, reflejos y preguntas

Mariano Kritterson¹ y María Belén Trejo²

Palabras clave: Educación Media, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, educación popular, Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos, tutorías, escuela y sociedad, organización comunitaria, derecho permanente a la educación.

“Hoy por hoy, no queda bien decir ciertas cosas
en presencia de la opinión pública (...):
Los pobres se llaman carentes, o carenciados,
o personas de escasos recursos;
La expulsión de los niños pobres por el sistema educativo
se conoce bajo el nombre de deserción escolar (...);
El lenguaje oficial reconoce los derechos de las mujeres,
entre los derechos de las minorías, como si la mitad masculina
de la humanidad fuera la mayoría.”

Eduardo Galeano,
Patas arriba. La escuela del mundo al revés, 1998.

Introducción

Se dice que las escuelas son reflejo de la sociedad: lo que ocurre por fuera de sus paredes ingresa en ella, para algunos en escala acotada, para otras personas como síntoma o como ejemplo de fenómenos más amplios. En tiempos de crisis, la escuela entra en crisis. En una sociedad atravesada por vínculos violentos, por el hambre y la precariedad en el ejercicio de los derechos, por la desintegración de los vínculos de solidaridad, la escuela tiene la oportunidad de tomar estas situaciones y ponerlas en el foco. Son muchas las problemáticas que atraviesan las paredes y puertas de las escuelas: estudiantes que cada vez tienen más dificultades para sostener la cursada, casos e historias de violencia de género e institucional, precariedad habitacional y laboral, consumos problemáticos, cansancio, etc. También se profundiza el abandono hacia la institución y hacia el rol docente: escuelas con instalaciones peligrosas, que connotan problemas severos de infraestructura, salarios cada vez más atrasados acompañados por un digitado proceso de deslegitimación del rol docente y educativo profundizado por un proceso de criminalización de la protesta social.

¹ Mariano Kritterson. Profesor de Economía Popular, integra la coordinación general del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs Raymundo Gleyzer (UGEE N°13). Docente en escuelas privadas de la Ciudad de Buenos Aires.

² María Belén Trejo. Profesora, acompañó la coordinación pedagógica del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs Raymundo Gleyzer (UGEE N°13).

Pensamos que una de las tareas centrales de las escuelas es trabajar de cara al contexto, para resignificar y llevar otras luces a estos problemas, encontrar que la crisis no es individual sino que nos arrastra e involucra a todxs. Esperamos construir una escuela que no devuelva un reflejo idéntico a la realidad que ya atraviesa un/x estudiante sino que ofrezca algo más en el camino, que aporte nuevos desafíos y nuevas miradas.

En el siguiente trabajo nos proponemos elaborar un registro pedagógico de diferentes experiencias de organización comunitaria en torno de problemáticas que atraviesan a lxs estudiantes de un Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs³ con el objetivo de promover y acompañar la permanencia en la escuela. A través de este recorrido intentaremos reflexionar sobre distintas estrategias, tensiones y dilemas que hemos transitado con el objetivo de alentar la construcción de proyectos de vida autónomos, personales y también colectivos, y fundamentalmente soberanos.

Caracterización del Bachillerato Popular

El Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs Raymundo Gleyzer (UGEE N°13) es una escuela perteneciente al área de Jóvenes y Adultxs que se encuentra ubicada en el barrio porteño de Parque Patricios. Comparte su origen con el de los bachilleratos populares: Raymundo Gleyzer surge a partir de un proceso de organización y reclamo frente al Estado exigiendo el ejercicio pleno del derecho permanente a la educación. Al mismo tiempo, se propone reconstruir la dinámica educativa, escolar y áulica crítica de los dispositivos que en muchos casos devienen en la expulsión, el abandono o la deserción y posterior exclusión de las personas del sistema educativo.

Específicamente, el trabajo en el área de adolescentes y adultxs supone vincularse con una población heterogénea en cuanto a edades y trayectorias, tanto de vida como escolares. Uno de los factores compartidos por lxs estudiantes es su recorrido escolar fragmentado y vulnerado por la distancia que hay entre las exigencias de las escuelas, en relación con las distintas demandas que plantea una realidad social inestable, heterogénea y compleja.

Cabe aclarar que la caracterización de un bachillerato popular específico responde a la historicidad y la construcción particular que haya tenido en cada caso. Ya que estas experiencias parten desde un anclaje pedagógico en educación popular, la matriz de construcción del espacio tanto institucional como áulico responde a una lógica democrática y participativa que sitúa la realidad que atraviesa a lxs sujetxs como protagonistas. El núcleo central de las concordancias que se observan entre distintos bachilleratos populares fue examinado y publicado por el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular en 2015⁴. En este sentido, los bachilleratos se van repensando conforme se modifica el corpus de demandas que sus participantes interpreten. Se incluyen así tanto los contextos externos al espacio físico (territoriales), como las problemáticas que expresan quienes asisten al espacio. Asimismo, existe una forma dialógica de construir el conocimiento y de abordar los contenidos que se plantean en las clases, considerando los saberes previos que construyen las personas como saberes validados en el proceso de construcción colectiva. De esta manera se rompe con la lógica imperante que posiciona a los saberes populares y cotidianos, el plano

³ La escritura de este texto estuvo acompañada por discusiones en relación con los usos convencionales del lenguaje. Partimos de la voluntad política de reflexionar y cuestionar las prácticas discursivas instaladas, que se consideran “normales”, hegemónicas o “correctas”, para tratar de ponerlas en tensión. En este texto utilizaremos la “x” porque entendemos que el uso del plural masculino no incluye a todas y todes sino que nos invisibiliza.

⁴ GEMSEP, Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, 2015. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfz5MUd4OHRQM2NPMFk/view>

testimonial, construyéndolos en folclóricos, que se entrometen, contaminan o, en el mejor de los casos, permiten ejemplificar el saber dominante de la academia.

Desarrollo

Para habilitar la diversidad de posturas frente a los distintos contenidos que se abordan, al tiempo que garantizar la atención tanto respecto de la grupalidad como de las individualidades, trabajamos en parejas pedagógicas. Esta perspectiva demanda la búsqueda de consenso permanente entre lxs docentes y facilita la contención de emergentes dentro del aula.

Siguiendo las formas dialógicas por fuera del espacio áulico pero inmerso plenamente en el campo de la toma de decisiones, nos estructuramos de manera asamblearia. Esto es, un espacio que generalmente ocurre en horario de clase, al cual se trasladan las inquietudes, dudas y propuestas de todas las personas que habitamos el bachillerato. En las asambleas se acuerdan tanto las normas de convivencia, los parámetros y criterios para computar las inasistencias, los tiempos referidos al recreo, como también se discuten colectivamente problemáticas que inciden en el colectivo (consumo recreativo o problemático de sustancias nocivas, interrupciones de clases, debates políticos relacionados con la coyuntura, etc.). De esta manera, *la asamblea forma la expresión más amplia y plural como órgano de debate y de toma de decisiones*. Muchas veces se trasladan allí cuestionamientos que no emergen en ese momento, sino que en el momento de plantear el temario de la misma entre todxs lxs presentes, se recuperan discusiones que ya tuvieron lugar en cada curso o entre distintxs compañerxs. Es decir, estas asambleas son el eslabón más amplio de la cadena de debate.

En general, hacia el interior de cada curso, cotidianamente se dirimen inquietudes y divergencias que a veces lxs profesorxs tienen que encauzar para que los contenidos valiosos de cada aporte circulen con mayor eficiencia. Saldadas ciertas cuestiones hacia el interior del grupo, a veces se trasladan al conjunto de la escuela en las asambleas por medio de lxs delegadxs (rol del que hablaremos en profundidad más adelante).

Algunos datos y preocupaciones en relación con la EPJA

Como ya se mencionó, la población que asiste a este tipo de instituciones trae en su mochila recorridos escolares truncos, fragmentados, que no se ajustan a las pautas esperadas (en cuanto a la permanencia y el tiempo de egreso).

Los datos estadísticos publicados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en relación con la educación de Nivel Medio reflejan que cerca de un cuarto de lxs estudiantes no logra ser retenido en las escuelas y posteriormente egresar⁵. Un informe del Ministerio de Educación Nacional sobre características del sistema educativo del año 2016⁶ muestra que la tasa de egreso para el Nivel Medio es del 59%, apenas un poco más de la mitad de lxs estudiantes que cursan este Nivel en todo el territorio nacional logra alcanzar el título. En concordancia con estas cifras, los datos referidos a la cantidad de inscriptos y cantidad de egresos relevados por el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (informe citado) marcan la misma tendencia: la dificultad para sostener la permanencia y el egreso de las escuelas. A esta porción de la población habría que sumar a quienes nunca

⁵ Ministerio de Educación e Innovación (G.C.B.A.). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (U.E.I.C.E.E.). Coordinación de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual. Cohorte 2013-2017. Ver fuente: <http://www.estadisticaciudad.gob.ar/evc/?cat=214>.

⁶ Ministerio de Educación Nacional, 2016. Ver fuente: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/educativa/informes>

ingresaron en la escuela Media y que lo hacen por primera vez en la modalidad de Adolescentes y Adultxs.

En este sentido es interesante plantear esta realidad estadística como un problema de índole pedagógico. Entendemos que la dificultad para sostener trayectorias escolares no es aislada ni individual, es reflejo de una cadena de vulnerabilidades y también de lógicas institucionales que no logran dar respuestas exitosas.

Prácticas y reflexiones

La misma tendencia se replica⁷ como espejo en el bachillerato en cada uno de los años de cursada: gran cantidad de estudiantes inscriptxs en marzo y a mediados de año el grupo se ve considerablemente reducido. Ya hacia fin del ciclo lectivo, cerca de la mitad del curso logra terminar el año escolar. Estos son los datos que se pueden conocer tanto de primera mano como accediendo a través de las estadísticas oficiales. Sin embargo, lo que no puede conocerse por medio de esos datos estadísticos son las historias, los deseos, las voluntades, los azares, los compromisos que llevan a una nueva expulsión escolar. Por esto, como colectivo escolar empezamos a preguntarnos fuertemente por los abandonos, las deserciones y los mecanismos de exclusión. Como diría Freire, porque enseñar exige aprehensión de la realidad (2008), como capacidad de adaptarnos a la realidad, pero fundamentalmente, analizarla y transformarla. De esta manera, se trata de visibilizar que lo individual es político y que en todos los casos hay factores en común: situaciones de vida precarias, responsabilidades económicas y familiares incompatibles con la cursada, escuelas que no reconocen o no asumen problemáticas, que no piensan alternativas, que no abren al debate los problemas o que no consideran que sean parte de sus incumbencias.

¿Cómo tratamos de que nuestra escuela no sea un espejo de estos datos estadísticos? ¿Qué nos están señalando estos índices sobre nuestras prácticas? En primer lugar, nos damos cuenta de que una persona dejó la escuela cuando esto ya es un hecho. Notamos la ausencia cuando es difícilmente reversible porque se perdió el vínculo con el grupo, con los contenidos, con el objetivo de estudiar. Comenzamos a pensar, entonces, que la mirada tendría que anticiparse a estas decisiones, detectar señales, sutiles o no. Un primer intento de enfrentar este problema es acompañarnos, porque son muchos los factores que llevan a abandonar las escuelas: tenemos que inventar muchos más motivos para terminarla.

En este camino del acompañamiento, del mirar y del sostener, se implementaron diversos dispositivos que con sus aciertos y sus falencias habilitaron la creación de otras estrategias en un devenir que esperamos no se detenga, porque eso implicaría que dejamos de preguntarnos sobre el mundo, sobre cómo estamos y somos en él.

Recorridos de tutorías y acompañamientos

En primer lugar, se intentó replicar un esquema similar al de las escuelas de Nivel Medio: un/x tutor/x por curso. Quien deseaba y podía llevar adelante el rol, lo ejercía, tratando de mantener el diálogo con lxs compañerxs que daban clases en el mismo año, comunicar y centralizar información relevante, ser interlocutor con el/lx estudiante, ser el referente para las instituciones no escolares que lxs estudiantes transitan –hogares, Centros de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC), hospitales, familia, albergues, Defensoría–. Se trataba de una tarea muy ardua, muy demandante y en muchas oportunidades muy alienante. Las deserciones /

⁷ Deseamos que en algún momento podamos alejarnos de estas tendencias y lograr construir día a día una escuela que se rebele contra la estadística.

abandonos / exclusiones se visualizaban cuando ya se habían producido. Por otro lado, al no tener a nadie con quien dialogar o discutir la forma de intervenir, el mensaje que se pretende dar, otras posibilidades para encarar un problema, se convertía en una tarea solitaria y poco fructífera.

Luego de este balance, al siguiente año, las tutorías estaban formadas por una pareja de profesorxs por cada curso (podía tratarse de una dupla que a la vez era pareja pedagógica, o sea, daba la misma materia, o no). En esta oportunidad, el trabajo de a dos permitió alternancia de roles, intercambio de distintas posturas, que cada estudiante establezca un vínculo de confianza según la afinidad, mayor compañerismo entre quienes compartían esa tarea. No se lograba aún dar una respuesta anticipada al abandono escolar porque seguía siendo muy difícil interpretar las señales sutiles que indicaban que la cursada estaba en riesgo.

Para el siguiente año, se redobló la apuesta y en asamblea se resolvió que así como los profesores se iban a ocupar del seguimiento y el acompañamiento de la trayectoria escolar, también lo harían lxs estudiantes. Se propuso la figura del/x “delegadx”. Ellxs eligen a dos representantes o delegadx por curso. La idea de lxs delegadx es que integren la dinámica cotidiana de habitar el espacio colectivo con una mirada integral de lo que está sucediendo tanto en la grupalidad como en individualidades en las cuales se expresen emergentes que les llamen la atención. En este sentido, asumen tareas de acompañamiento de lxs compañerxs, de transmisión de información y de generación de referencia en el grupo.

Al ser un rol elegido democráticamente por el grupo, genera cierta referencia y permite a lxs estudiantes asumir tareas de responsabilidad para con el grupo. En muchas oportunidades, son lxs primerxs que nos advierten de algún consumo de sustancias en demasía que está teniendo un/a/e compañerx, situaciones de violencia de género, vulnerabilidad habitacional o condiciones de salud preocupantes. Además, se fortalecen los lazos de compañerismo y de solidaridad ya que son lxs propios compañerxs, junto con lxs profes tutores, quienes se involucran en los problemas que emergen en el grupo, piensan modos de intervenir, propuestas, acompañan, escuchan, orientan.

En este sentido, en una ocasión, lxs delegadx de primer año organizaron “una vaquita” entre todo el curso porque una compañera no tenía para comer y le compraron una canasta básica. Esto les permitió visibilizar una problemática que no es personal, sino producto de las políticas de vaciamiento lideradas por el Estado. Lejos de provocar vergüenza o exposición frente a otrxs, esta primera acción permitió relevar que hay muchxs más estudiantes en esa misma situación. A raíz de estos debates, muchxs estudiantes empezaron a involucrarse en el sostenimiento del merendero comunitario que funciona antes de que empiecen las clases. Por el momento no se dio de manera colectiva como una respuesta sostenida en el tiempo a estas situaciones, sino que se empezaron recopilar y evaluar propuestas: ollas comunitarias, gestos de solidaridad, búsqueda de información sobre comedores comunitarios ubicados en la zona.

En otro año surgió la dificultad de un compañero para asistir a clases por no poder costear los viáticos. Lxs compañerxs propusieron colaborar con este gasto, acompañar en el trámite del boleto estudiantil, u otros como apuntes, fotocopias, útiles escolares.

Lxs mismxs delegadx organizaron una cooperativa y gestionaron una feria americana con la cual se solventan gastos cotidianos relacionados con la escuela (insumos de trabajo como resmas, cartuchos, útiles, láminas, afiches, marcadores, artículos de higiene).

A modo de conclusión. Reflexiones y desafíos

Como una primera reflexión sobre este nuevo esquema de acompañamiento, vemos que las vulnerabilidades logran visibilizarse tempranamente. Vemos además que interpelan a compañerxs y a profesorxs, tratando de lograr un abordaje no individual, no estigmatizante y que genera organización: abre la reflexión sobre la realidad cotidiana, provoca interés y entusiasmo por revertir estos problemas aunque no toquen de manera personal a todxs, posibilita espacios de diálogo, alienta a que los problemas se compartan entre muchxs y por eso sean un poco más livianos para quienes están afectadxs de manera más directa. Genera que la realidad no sea “algo que nos pasa” o “lo que nos toca”, sino un entramado de intenciones, deseos, sueños, responsabilidades con la cual interactuar en tanto colectivo activo.

No obstante esta conformación, es necesario retomar nuestros primeros enunciados en este trabajo para dar cuenta del vínculo con la realidad compleja que atraviesan lxs protagonistas de la educación en su conjunto. Dado nuestro anclaje en la perspectiva de educación popular, se torna insoslayable apuntalar la importancia y la ponderación que adquiere para nosotrxs la realidad de lxs estudiantes que cursan en la modalidad. En este sentido, y considerando uno de los enfoques principales sobre nuestra postura frente a los conflictos que se reflejan dentro de la escuela, revalidamos la idea de no asumir la pasividad de pensar a aquellos emergentes como un mero reflejo del deterioro social (y por ende solo digno de ser contenido). Actuamos desde la necesidad de colocar esos conflictos en el centro de la escena para poder, de esa manera, deconstruir pedagógicamente los procesos sociales que abonaron esa emergente expresión individual, al mismo tiempo que se tejen las redes que puedan brindar las herramientas para superar dichos conflictos.

Retomando esta dinámica propuesta en el bachillerato, que en principio garantizaría la democratización de las percepciones de los conflictos, con una siguiente colectivización de los abordajes, nos encontramos con un nuevo aspecto coyuntural que problematiza aún más el desarrollo cotidiano de estas prácticas. Como se expuso en las primeras líneas de este trabajo, “cuando la sociedad entra en crisis, la escuela entra en crisis”. A primera vista, podríamos mencionar la profundización de las problemáticas antes mencionadas. Estos emergentes son evidentes, transversales al conjunto de la sociedad y acentuados por el contexto de vulnerabilidad de la población asistente a la escuela. No obstante, consideramos que es la expresión, en algún punto, materializada de la crisis. En otras palabras, la erupción pragmática de la crisis social y económica vivida.

Ahora bien, recapitulando el balance realizado acerca de la experiencia de las tutorías con la superación de esas dificultades, podemos anticipar que muchas veces los dispositivos generados a través del accionar de lxs delegadxs abordan la problemática una vez expuesta. Si bien es cierto que la detección de esos problemas es más rápida, dado el vínculo de compañerismo puramente horizontal y vivencial que supone el/la delegadx con sus compañerxs, no deja de ser el eslabón pragmático y último de una cadena subyacente de conflictividad social.

Dicho esto, creemos que los contextos que profundizan las necesidades materiales vienen acompañados de desestabilizaciones estructurales en las relaciones sociales. Esto es, degradación en los lazos de solidaridad, primacía de los aspectos individuales por sobre los colectivos, repunte de miradas meritocráticas que en la cotidianidad aparecen como “salvese quien pueda”, con todo lo que eso implica. En este punto, más que nunca, hay que estar con la mirada atenta y puesta en reestructurar cotidianamente ese tejido social desde el interior de la escuela, para que en el momento de tener que resolver la conflictividad social (sea dentro de la escuela como afuera), las bases culturales sean sólidas para que no exista

incompatibilidad entre la idiosincrasia de las relaciones sociales con la respuesta que pueda generarse para superar el conflicto.

Para lograr esto, es menester una perspectiva activa y consciente de esta mirada, para profundizar a través del desarrollo cotidiano la estructuración de las relaciones sociales. A fin de plasmar esta intención en las prácticas pedagógicas, el antropólogo educacional Jules Henry (1967) retoma al respecto una idea sobre la construcción de pautas culturales. Desde un esquema clásico de la comunicación, podemos inferir que dentro del circuito comunicacional producido en el ámbito áulico existen mensajes que circulan entre los agentes participantes. Esos mensajes son bien explícitos e incluso transparentes, ya que son capaces de aceptarse o rechazarse directamente. Sin embargo, dentro de la escuela, se producen en mayor medida “ruidos”. Esos ruidos designan todas esas fluctuaciones fortuitas del sistema que no pueden ser controladas. Esas intervenciones ya sean verbales o no, que parecieran no ser parte del mensaje. Muchas veces, son estos ruidos los aprendizajes más significativos. Son los elementos que van sedimentando una forma puntual de relación social. Dentro del bachillerato, en el día a día, se trabaja tanto sobre esos ruidos como sobre el mensaje explícito. Es en ese ruido en donde de a poco se intenta combatir el “sálvese quien pueda” y el individualismo que se potencia y resurge en los contextos de crisis.

Referencias bibliográficas

Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Galeano, Eduardo (2010). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

GEMSEP, Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, 2015.

Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfgZ5MUd4OHRQM2NPMFk/view>

Henry, Jules (1967). *La cultura contra el hombre*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Ministerio de Educación e Innovación (G.C.B.A.). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (U.E.I.C.E.E.). Coordinación de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual. Cohorte 2013-2017. Ver fuente:

<http://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?cat=214>.

Ministerio de Educación Nacional, 2016. Ver fuente:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/educativa/informes>



