Por Marcela Martínez (*)

La escuela territorio

La escuela secundaria está en el centro de la escena; son muchas las discusiones en el campo educativo que la eligen como protagonista. Una confluencia de factores determinan esta centralidad: la democratización del acceso en este nivel, cuya mácula de origen fuera elitista; el cambio cultural encarnado en los jóvenes, mayoritariamente socializados entre dispositivos tecnológicos; la ubicuidad social de la información y el desplazamiento de la escuela como reducto hegemónico del saber; la creciente horizontalidad en las relaciones intergeneracionales; la sensación temporal de eterno presente y la desactivación de una lógica meritocrática en la cultura contemporánea. Estos son algunos de los factores que aportan nuevos interrogantes en la vida escolar.

Al menos en nuestro país, los profesores sentimos que las cosas en la escuela han cambiado rotundamente y en poco tiempo. Este pensamiento es compartido, inclusive, con los colegas más jóvenes. "No fuimos preparados para esto" es un mantra que resuena en las salas de profesores más diversas. ¿Qué información porta este enunciado? Es la expresión del reconocimiento colectivo, más o menos inconsciente, de que somos contemporáneos de un cambio de época. Hasta los geólogos consideran que estaríamos dejando atrás el Holoceno –escala geológica iniciada hace 11.700 años-, definida por la impronta del hombre en el planeta e ingresando en una nueva era de la mano del cambio climático. Esta nueva era se expresa en una inesperada relación entre el mar y la tierra, uno de los efectos depredadores de la humanidad en el ecosistema.

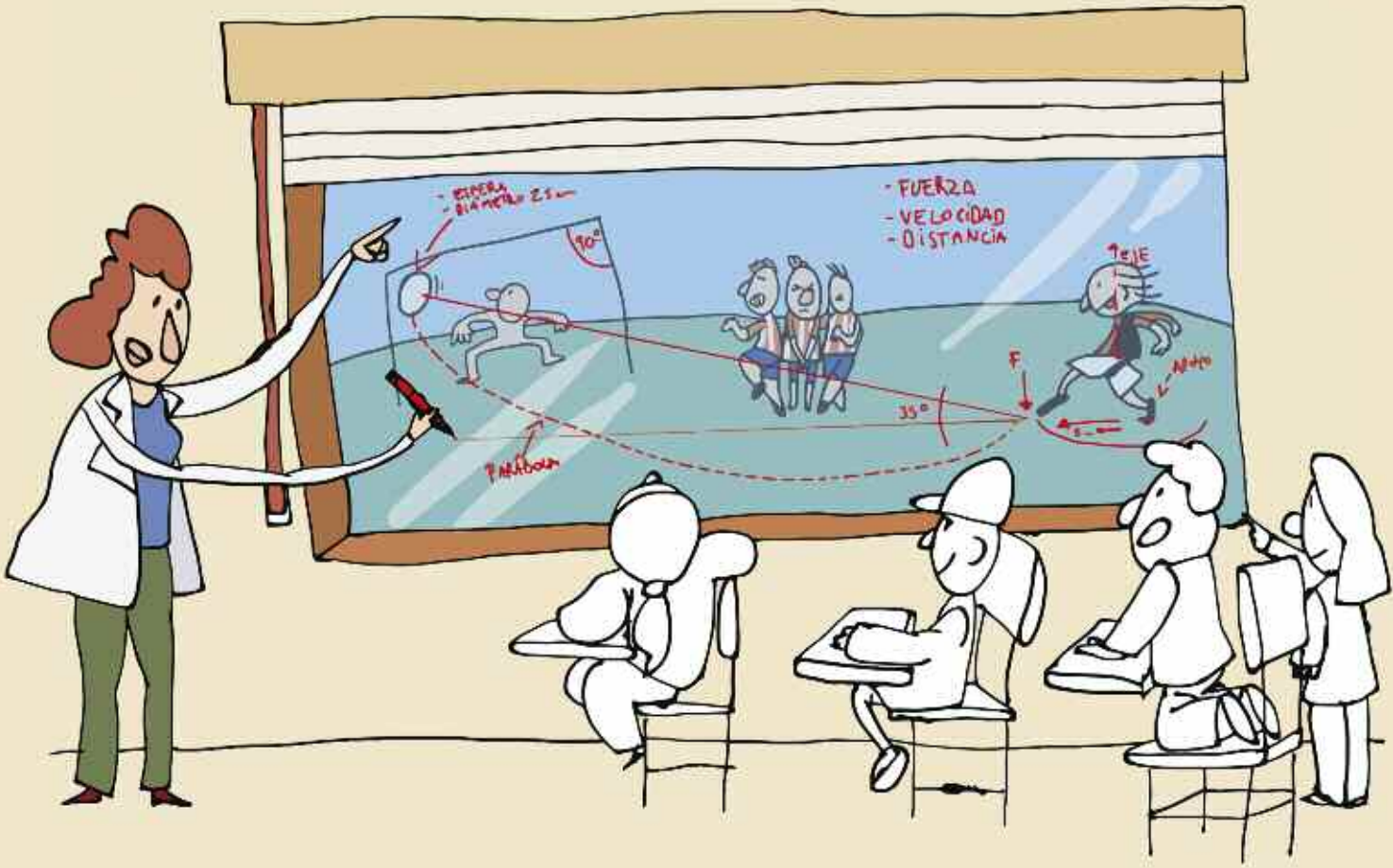
No solo en la inmensidad del universo las cosas están cambiando, también las rutinas más naturalizadas de la vida escolar se estremecen. El presente nos muestra escuelas en las que la heterogeneidad, la irrupción de situaciones impensadas y la ausencia de un sentido garantizado de antemano, componen un escenario inquietante. Escuelas habitadas por niños y jóvenes que han aprendido más palabras de la televisión que de sus propias madres. Es otra experiencia del mundo y, entonces, otro modo de pensar los vínculos, no solo de los docentes con sus alumnos, sino también el vínculo entre docentes, con los padres, con los directivos, con las autoridades.

El límite y los posibles

El nuevo emplazamiento social de la escuela secundaria experimenta límites respecto del modo disciplinario, a la vez que posibilidades sin precedentes. En cuanto a los límites, la perspectiva individual de plantear la tarea docente debe ser revisada. La or-

(*)

Coordinadora académica de la Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza del Programa Nacional de Formación Permanente. Investigadora del Programa de Saber Juvenil Aplicado en la UNSAM.



ganización curricular del nivel apela a un conjunto de docentes especializados en diversas asignaturas. Especialistas que podían desplegar su trabajo en compartimentos estancos. Pero cuando los profesores reproducimos este diseño trabajando solitariamente, habitando la escuela como mónadas ensimismados, esta modalidad, en las escuelas actuales, nos debilita. El viejo lema que dice que cuando "cierro la puerta del aula, soy el dueño de la situación", ha perdido vigencia. Las aulas de hoy necesitan abrirse más que cerrarse. Un abordaje solitario de la tarea educativa nos conduce a una rápida comprobación: las fuerzas personales son demasiado pequeñas para agenciar la dimensión social que se planta, con una fuerza imparable, en las escuelas secundarias contemporáneas. O sea, de a uno es necesariamente un fracaso.

Los profesores ¿podemos seguir organizando aisladamente el trabajo en las aulas? Poder, podemos, pero solo para comprobar nuestra impotencia. El ausentismo –verdadera epidemia profesional en la docencia-, el agotamiento o el desgano se alimentan en esta intimidad desolada. En un ensayo que todavía conserva una potente vigencia, Dardo Scavino (1999) definía a la desolación como la experiencia de un individuo reducido a las condiciones inhumanas de vida, al aislamiento y la ruptura de toda solidaridad comunitaria[1]. El sufrimiento, desde esta perspectiva, depen-

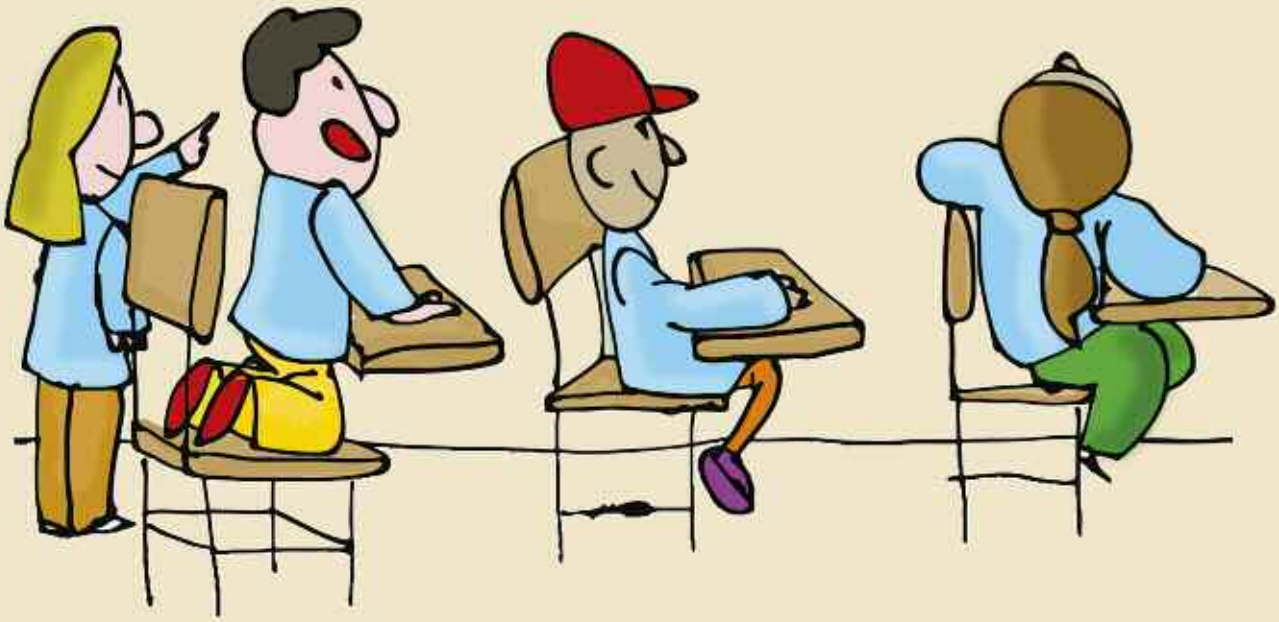
1) Scavino, D. (1999). *La era de la desolación.* Buenos Aires: Manantial.

de menos de la gravedad de una experiencia y, en mayor medida, del hecho de atravesarla solitariamente.

Para estar en la escuela con alegría y vitalidad, necesitamos crear planos colectivos de pensamiento y gestión, que demandan una articulación de los espacios concebidos individualmente en la grilla institucional. Los momentos de encuentro entre pares en la escuela secundaria hay que crearlos, no existen inercialmente. Las jornadas institucionales e interinstitucionales propuestas por el componente uno del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela", instalan un escenario proclive para que este intercambio acontezca. Son instancias de pensamiento colectivo, situado para pensar juntos la vida en cada escuela. La conquista de estas instancias impone el desplazamiento del modo catarsis. El modo catarsis es ese estado que nos acomete cuando solo podemos denunciar, pedir respuestas a un otro de aquello que nos aqueja. El sujeto plantado en el modo catarsis nunca es parte de la construcción de la solución demandada. Un plano colectivo de pensamiento es lo contrario del estado catártico. La diferencia reside en la distancia que separa a la comodidad de emitir juicios morales, de la incertidumbre de protagonizar la implicancia ética.

Los profesores de las escuelas secundarias necesitan conocer la materia que comparten con sus alumnos, pero también necesitan generar condiciones para poder trabajar. Digamos, necesitan trabajar para poder trabajar y eso cansa. ¿Cuántas veces invertimos más tiempo en propiciar condiciones para la tarea que en la transmisión de los contenidos curriculares propiamente dichos? Sin tramas colectivas, las instituciones pueden resultar inhabitables, ya sea por los intercambios ásperos o por la desidia de las personas que las habitan. La experiencia nos muestra, en cambio, que las instituciones que toman el desafío epocal, que pueden leer el agotamiento del modo individual de ser docente, logran comunidades muy potentes. Verdaderas experiencias políticas en la escuela. Probablemente, un aspecto central para el agenciamiento del cambio resida en el pasaje de la concepción de la escuela en sus límites edilicios, a la comprensión de la escuela como un territorio vital.

Para estar en la escuela con alegría y vitalidad, necesitamos crear planos colectivos de pensamiento y gestión, que demandan una articulación de los espacios concebidos individualmente en la grilla institucional. Los momentos de encuentro entre pares en la escuela secundaria hay que crearlos, no existen inercialmente.



¿Cómo vivir juntos en la escuela?[2]

La escuela concebida como un *territorio* supone un cambio esencial de la perspectiva edilicia. ¿Por qué? Un territorio es dinámico, no se construye de una vez y para siempre, como un edificio. La escuela territorio demanda la necesidad de expansión y de conquista de espacios para el intercambio. Es móvil. Por eso, inventa combinaciones para los cuerpos que la habitan en el interior y exterior de su edificio. Explora planos virtuales de conexión entre las personas que la integran.

Concebir a la escuela como a un territorio supone no ceñirse a los senderos marcados por la fuerza de la reproducción. ¿Cómo se conquistaría alguna diferencia en la vida institucional si seguimos apostando a la reproducción de lo mismo? La escuela como territorio invita a pausar la lógica del lugar, para conquistar una experiencia en el tiempo, para aprovechar la disponibilidad del momento[3].

El primer obstáculo: la certeza de que las rutinas escolares son inamovibles, que los modos de hacer escuela son los únicos posibles. ¿De dónde procede esta certeza? ¿Qué fuerzas operan en la obstinación reproductora de ciertas prácticas, aun cuando advertimos que resultan ineficaces?

La respuesta a estas preguntas solo podemos hallarla en condiciones de posibilidad más allá de los muros de la escuela, en un dispositivo histórico más amplio, que nos permita situar la experiencia escolar contemporánea.

¿Es posible otra línea de subjetivación en la escuela? La escuela territorio marca sus coordenadas, ya no con muros, con divisiones por año y asignaturas, respeto por los turnos y las edades, sino por otras líneas de subjetivación. Esto es, abrir una nueva perspectiva y como tal, plantear otras visibilidades. La posibilidad de formularnos otro modo de subjetivación no emerge aquí como un ideal, sino como efecto concreto de las prácticas de la escuela contemporánea. Es decir, de lo que se trata es de reconocer otros procedimientos en la construcción de la subjetividad, que se ponen de manifiesto en un ámbito de visibilidad escolar diferente al anterior. Lo que vemos no son alumnos sentados, obedientes, ordenados en fila y respetuosos de un saber/autoridad que les es inherente.

¿Cómo desenredarse de las líneas instituidas en el dispositivo escuela para componer otra forma? Insisto: esta pregunta no responde a la construcción aislada de un ideal pedagógico, sino a las condiciones históricas actuales, que nos hablan de prácticas diferentes, de subjetividades distintas, y de un espacio en el que los muros de la escuela dejaron de ser lo que eran.

La escuela habitada como un territorio es mucho más que el edificio al que asistimos todos los días. Desde esta posición, los docentes que comparten una institución experimentan la vida en la escuela como una sucesión de enlaces. Por lo tanto, una experiencia que esté más allá de los términos alumno/docente, unidades de medida del diagrama aúlico; más allá de la interioridad del aula; más allá de los contenidos de la propia asignatura . Que cada docente pueda sentirse parte de algo más amplio que el propio hacer. Es decir, que pueda sentirse más acá, como eslabones de una cadena que, como tal, necesita enhebrar cada una de sus partes.●

2) Lo que sigue son fragmentos del capítulo: La escuela territorio, en Martínez M. (2015). *¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea.* Villa María: EDUVIM.

3) Ver: Julien F. (1999) *El tratado de la eficacia.* Pág. 213. Madrid: Siruela.