

Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz.

Por Langer Eduardo, Cestare Ana Mariela y Villagran Carla Andrea

Langer Eduardo es Doctor en la Universidad de Buenos Aires con mención en Educación, Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO/Argentina y Lic. en Cs. de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es becario Postdoctoral por el CONICET y se desempeña como Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Miembro del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC). Integrante del Área Sociopedagógica (UNPA-UACO). langereduardo@gmail.com

Cestare Ana Mariela es Profesora en Ciencias de la Educación (UNPA). Se desempeña como Asistente de Docencia Efectiva en la cátedra Pedagogía y Asistente de Docencia en el Taller de Legislación y Administración Escolar. (UNPA-UACO) Maestranda en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ) Miembro del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC). Integrante del Área Sociopedagógica (UNPA-UACO). mcestare@hotmail.com

Villagrán Carla es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Asistente de Docencia en la materia Práctica II del Profesorado para la Educación Primaria (UNPA-UACO). Becaria Doctoral del CONICET. Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA). Maestranda en Metodologías y Estrategias de investigación Interdisciplinar en Ciencias Sociales (UNPA). Miembro del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC). Integrante del Área Sociopedagógica (UNPA-UACO). carla_villagran@hotmail.com

Resumen

En este artículo presentamos estrategias y acciones que se desarrollan en una escuela secundaria pública emplazada en un barrio popular de la ciudad de Caleta Olivia en la Provincia de Santa Cruz. A esta escuela -de reciente fundación- concurren adolescentes y jóvenes que atraviesan múltiples, diversas y duras situaciones sociales. Nos proponemos describir las tareas cotidianas que los sujetos de la escuela hacen con gran esfuerzo para no sólo sostener la escolaridad de los adolescentes y jóvenes sino, también, ofrecerles horizontes de posibilidad. Retomar estas vivencias que hacen la escuela día a día adquiere relevancia para pensar críticamente cómo esas estrategias y acciones que se desarrollan desde la institución permiten el seguimiento, el acompañamiento y el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes en un contexto particular y, a la vez, son parte de las lógicas de las actuales sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008), en el que los sujetos y las instituciones están arrojados a su propia suerte.

Introducción

El objetivo de este artículo es presentar las estrategias y las acciones que se desarrollan en una escuela secundaria¹ pública de la ciudad de Caleta Olivia en la Provincia de Santa Cruz. Allí concurren adolescentes y jóvenes de un barrio periférico atravesado por múltiples, diversas y diferentes situaciones sociales tales como necesidades básicas insatisfechas, hambre, familias desocupadas, drogadicción, embarazos adolescentes, violencia de todo tipo, diversas formas de enfrentamientos, inseguridad, etc.

La importancia de retomar la situación y el caso de esta escuela es que afronta con gran desafío y de diversas maneras las irregularidades de la asistencia y la deserción producto de esas problemáticas que viven a diario los sujetos en estos barrios. Los sujetos que hacen la escuela -equipo de gestión, docentes, tutores pedagógicos, preceptores, personal administrativo y de maestranza- están comprometidos en sostener las trayectorias de los estudiantes generando instancias de acompañamiento a través de estrategias y acciones específicas, interviniendo para mantener a los jóvenes, para retenerlos, para que no pierdan su escolaridad y para que puedan aprender.

La dinámica de esta escuela asume determinadas características en función del lugar en la que se emplaza. Se encuentra en un barrio que está situado entre dos rutas, una provincial de alta circulación vehicular que vincula la ciudad de Caleta Olivia con las zonas de explotación petrolera y otra ruta nacional que comunica con la capital provincial. El barrio hacia el sur colinda con el basurero municipal, el barrio industrial y la zona en que fueron ubicadas las plantas procesadoras de pescado. Es habitado por empleados de las pesqueras, desempleados beneficiarios en su mayoría por los múltiples y diversos planes sociales, cuentapropistas y empleados en cooperativas financiadas por empresas petroleras y el Estado (Cestare, 2007).

Como en toda la ciudad, también en este barrio se encuentra el problema de la falta de suministro de agua ya que los cortes son frecuentes y el servicio público que la distribuye no alcanza a cubrir la necesidad de la población. Si bien el barrio entra en el cronograma municipal de recolección de los residuos, los vecinos forman pequeños basurales en distintos puntos del barrio. Debido a la falta de saneamiento, luego de las lluvias se producen grandes barriales en las intersecciones de las calles dificultando mucho el tránsito tanto vehicular como peatonal. El barrio tiene sólo la calle principal asfaltada y por ella circula el transporte urbano que la comunica al centro de la ciudad con escasa frecuencia e incluso en ocasiones este servicio es suspendido ante diferentes hechos como, por ejemplo, el de la delincuencia.

En la ciudad, el barrio posee el mote de ser de “alta conflictividad social” por los hechos de violencia relevados por los medios de comunicación. Estos hechos involucran a los jóvenes en apuñalamientos y balaceras de manera frecuente. Ésta faceta estigmatiza al barrio y a la escuela que se ve atrapada en este prejuicio. De hecho, al hablar con los docentes, directivos y padres de la escuela aparece de manera recurrente este preconcepto en relación con las ideas hacia la institución. Estos prejuicios, también,

¹ Debido a que la temática de este artículo es producto de resultados de investigación, no se nombrará en ningún momento a la escuela para conservar el anonimato y la confidencialidad.

operan en la decisión de los padres para elegir la escuela a la que enviarán a sus hijos como en la de los docentes al asumir (o no) sus cargos en la institución, tal como decía una docente de la escuela “*a esas horas, nadie las quería*”. Muchas veces, a pesar del miedo y de esos prejuicios, mucho de los docentes con los que nos encontramos apuestan por la escuela, sienten que “*el ambiente es muy lindo*”, les gusta trabajar allí y tratan de desmitificar “*lo que la gente dice del barrio y de la escuela*” porque “*no es tan así*”.

Ésta escuela no sólo posee el signo de las clasificaciones sino, fundamentalmente, las marcas de las luchas por todo y cada una de las cosas. Es decir, tal como desarrollaremos en el próximo apartado, las luchas por sostener a los estudiantes, sumar esfuerzos para hacer escuela y, también, las luchas de los vecinos por la creación de la institución escolar en el barrio. Tal como relata Venturini (2007), a propósito de las iniciativas que propulsaron la apertura de la escuela, “un grupo de padres y vecinalistas reclamaron la edificación de la escuela, a través de notas, entrevistas y búsqueda de funcionarios de orden provincial y municipal en los actos públicos oficiales (...) uno de los vecinalistas viaja a la capital provincial para entrevistarse con el entonces gobernador Kirchner, dentro de los pedidos estaba el de la creación de una escuela” (p. 207).

A raíz de estas pugnas, la escuela primaria es creada en el primer lustro del 2000 y una década después la escuela secundaria abre sus puertas funcionando en las instalaciones del antiguo gimnasio de la primaria. El predio en que se encuentra cubre la superficie de una manzana compartiendo el espacio con la escuela primaria y un tercer edificio, en etapa de construcción, en el que funcionará la escuela del nivel inicial. Todo el perímetro del predio se encuentra totalmente cercado por rejas para que nadie pueda ingresar mientras no es horario escolar.

Considerando, entonces, que es una escuela nueva y emplazada en un barrio periférico de la ciudad, nos encontramos con docentes y autoridades que están allí haciendo escuela con gran esfuerzo, proponiendo una cantidad de acciones y tareas que otras no necesariamente tienen que hacerlas. A su vez, nos hallamos con estudiantes y familias que no sólo rescatan su institución –aunque no la hayan elegido en un primer momento pero sí posteriormente cuando ya la conocen- sino que la quieren y la defienden (Langer y Cestare, 2012). A continuación, se desarrollan algunas de esas estrategias y acciones con las que nos fuimos encontrando² en la escuela.

Hacer todo lo que se pueda frente al contexto: estrategias y acciones en la escuela

Siguiendo a Foucault (1984) distinguimos tres acepciones del término estrategia: a) La elección de los medios para alcanzar un fin. b) El modo en que influimos a los demás, es decir cómo la persona actúa en función de la actuación de los demás. c) El conjunto de procedimientos que utilizamos para privar al otro de sus posibilidades de acción,

²En función de un trabajo de campo que se viene realizando en la escuela desde inicios del año escolar 2014 en el marco de las actividades de investigación que lleva adelante el área sociopedagógica de la UNPA UACO.

obligándolo a renunciar a las diferentes formas de lucha. En este apartado, intentaremos mostrar las estrategias que ponen en juego desde esta institución desde estas tres acepciones. Es decir, en primer lugar como un conjunto de acciones definidas por el conjunto de los actores institucionales para conseguir un determinado objetivo que es el sostenimiento de la escolaridad de adolescentes y jóvenes de sectores populares. En segundo lugar, las estrategias con las que nos topamos en la institución si bien eran más o menos consensuadas entre todos los sujetos, el grado de influencia de la conducción hacia el resto del plantel se constituía en aspecto central para la explicación del tipo de compromiso que mostraban los docentes dentro y fuera del aula. Y en tercer lugar, cómo los docentes trabajan en el cotidiano con los estudiantes para que esas posibilidades de acciones emparentadas al barrio puedan servir y sean de utilidad dentro de la escuela o, por lo menos, que no sean disruptivas del espacio.

Justamente, la particularidad de ésta escuela es que los estudiantes en su gran mayoría viven en el barrio y realizaron la escolaridad primaria en la escuela situada en el mismo predio. También, un número importante del personal vive en el barrio o en barrios aledaños, de hecho los docentes que eligen esta escuela por sobre otras sostienen encontrar un ambiente confortable de trabajo allí a pesar de –tal como ya resaltamos anteriormente- la “fama” y los comentarios que de ella y del barrio circulan por los medios de comunicación. Los sujetos de la institución destacan principalmente el clima laboral confortable, la apertura por parte del equipo directivo y el trabajo conjunto y colectivo para enfrentar los desafíos que presenta la realidad en una institución emplazada en condiciones de pobreza. Estos ejes son centrales para caracterizar el tipo de intervención que realizan en la escuela dando respuestas a los problemas que van ocurriendo, fundamentalmente a través de cinco estrategias relevadas en la institución.

En primer lugar, como referíamos precedentemente, uno de los objetivos de la institución se define por acompañar y sostener la escolaridad y los aprendizajes de los adolescentes y jóvenes que viven condición de pobreza. Para ello, se diseñan y planifican un conjunto de acciones que ponen en vínculo a la escuela y al barrio, a la escuela y a las familias atendiendo al colectivo de estudiantes y, también, a la situación de cada estudiante en particular. Para acompañar y sostener la escolaridad, se estructura un seguimiento a través de la figura del tutor pedagógico que es quien construye confianza y diálogo no sólo con el estudiante sino, también, con sus familias y con las diversas instituciones del barrio. Esta figura es central en la escuela porque genera ese clima al que nos referíamos más arriba, crean un ambiente de intimidad, confianza y confidencia. Los tutores pedagógicos, conocen las historias en singular de los estudiantes, tal como nos decía una de las tutoras pedagógicas:

“Nos ponemos a conversar, me van contando, a veces traemos galletitas, es otro momento distinto al de clase, entonces ahí es cuando ellos te cuentan todo... Y te cuentan sobre su familia y esas cosas” (Tutora Pedagógica, Octubre de 2014).

Conversar y contar no es lo mismo que pedir información, que solicitar datos. Los tutores son referentes con quienes los estudiantes pueden hablar respecto de sus realidades o las formas en que la viven, especialmente por cómo son mirados, “cómo

ellos lo viven de una forma muy despectiva”, por esos discursos que circulan tales como “yo no voy a salir de acá”, “no voy a servir para nada”, “soy de este barrio y no voy a progresar”.

Por otra parte, conocer la realidad, los problemas de sus familias y sus situaciones de vida en un momento distinto al de la clase escolar posibilita consolidar el espacio para la transmisión del conocimiento. De hecho, destacamos la experiencia de esta escuela con relación a las acciones que realizan al respecto del desempeño en los espacios curriculares ante estudiantes que no necesariamente cumplen los requisitos de asistencia, de entrega de trabajos y/o de aprobación de exámenes en diferentes materias porque han dejado de ir a la escuela o porque aún asistiendo no los reúnen. En este sentido, los tutores pedagógicos se encargan de establecer un puente entre los estudiantes y los docentes, establecen comunicación con las familias, realizan encuentros entre los diferentes actores, hablan con los docentes ante situaciones particulares, establecen pautas de cumplimiento con los estudiantes, entregan y reciben los módulos y trabajos prácticos que elaboran los docentes, entre otras. Se acomodan a los horarios de los docentes y de los estudiantes en función de sus necesidades. En esta estrategia, se observan claramente acciones flexibles ante determinadas situaciones, por ejemplo que si una estudiante que ha sido madre no puede asistir a retirar los trabajos prácticos porque no tiene con quien dejar a su bebe le retrasan el tiempo de entrega del trabajo o bien insisten en que asista llevándolo a la escuela.

En segundo lugar, y en directa relación con la primera estrategia, el compromiso y la implicancia laboral y personal de los sujetos que trabajan en la escuela hacen de las acciones para no perderlos, una bandera. El conocimiento de las situaciones de vida que atraviesan los estudiantes conlleva compromiso, esfuerzo, insistencia. Es cierto, también, el sentimiento de frustración que despierta el no conseguir, muchas veces, los objetivos es grande. Sin embargo, las situaciones particulares de los estudiantes son tenidas en cuenta por las autoridades y por los docentes para poder sostener acciones de largo plazo en las que, a la vez, puedan mantener a los estudiantes. Desde el conjunto de la institución es importante generar las condiciones para que el estudiante encuentre contención para continuar su escolarización, por ejemplo al recibirlos:

“Me gusta recibirlos. Yo entro 7,30 y yo me pongo a pensar en el chico que viene temprano, yo tengo terror a que le suceda algo. Siete menos veinte tengo que estar acá, esperando que entre y él sabe que viene derecho a desayunar, sabe que yo lo primero que hago es poner las cosas. Y después, surgen conversaciones, “¿de dónde venís?, por qué no los conozco, él es nuevo y te empiezan a contar historias de su vida. Vos decís, ¡Ay Dios mío! Y yo me quejo, por así decir. Y nada. No es nada de lo que me quejo en comparación de lo que ellos viven. Eso me ha pasado con varios chicos” (Coordinadora del CABI, 2014).

Este relato expresa cómo un docente los recibe, alguien que los espera y que se pone a pensar en el otro, el estudiante. Es una docente que llega más temprano que su horario

para anticiparse, para llegar antes, para que no estén solos. Los recibe con un desayuno y con la escucha. Es una docente que “se queja”, lucha por sus condiciones pero que, también, sabe en qué condiciones están sus estudiantes. Entonces, vivir en el barrio, conocer la realidad de las familias y/o anticiparse a las situaciones de los estudiantes les permite a los sujetos que hacen la escuela construir vínculos más cercanos con los estudiantes. Cada día renuevan la apuesta por ellos y sus posibilidades por algún tipo de futuro. Les hacen seguimiento pero a la vez se juntan, se acoplan con los chicos para que vean sus presencias, los apoyan. Es decir, las situaciones particulares de los estudiantes implican afectivamente a algunos de los adultos de la escuela y los interpela en la acción porque los conocen desde chicos, porque les duele observar esas situaciones de vida en donde nadie se hace cargo de las vidas de los estudiantes, porque no pueden solucionar problemas tan radicales como las drogas y la drogadicción en el barrio, tal como nos decía una docente:

“Son situaciones que a mí me afectan, es como que yo me voy y mi cabeza sigue funcionando y yo no puedo hacer nada. Y siento una impotencia, tengo una impotencia, más que comunicar, no tengo las herramientas, las armas” (Docente de literatura, 2014).

Ante la frustración, las limitaciones y la impotencia se recurre a la consulta y/o intervención de otros actores tales como trabajadores sociales y psicólogos. Pero no siempre encuentran respuestas o no siempre son efectivas y allí es donde la soledad del docente frente a realidades cruentas para “*las cuales no han sido preparados*”, realidades que los atraviesan y los pone, casi siempre, frente a situaciones sin salidas y con el sabor de fracaso ante la intervención que los comprometió.

En tercer lugar, como ya anticipamos, es una escuela que se va adaptando, se hace flexible, maleable, construye sus acciones en función de las situaciones. Ya no es una escuela rígida. Sino que se va haciendo camino al andar, tal como nos decía una autoridad “*hacemos de todo, lo que sea*” al referirse a la escolaridad de los estudiantes. Aquí, el título de este apartado porque es central desde nuestra perspectiva. Hacen de todo por la escolaridad de los adolescentes y jóvenes que reciben. Quizás, ese sea el gran problema de la política educativa en la actualidad a la vez que la virtud de las escuelas y de los sujetos en las instituciones.

Los actores de la escuela hacen de todo para que los estudiantes se queden en la escuela y para que los que se fueron vuelvan. La insistencia es moneda corriente en esta escuela que se propone que los estudiantes continúen estudiando. No sólo estar en ella, sino que aprendan. La insistencia se sucede como estrategia colectiva porque hay un docente que avisa a un tutor, un tutor que se comunica con la familia, hay apoyo del director al tutor, hasta una portera que los va a buscar a la puerta de sus casas, una coordinadora del CABI que los espera para desayunar. Insistir para que cada estudiante que se va o que asiste con irregularidad sea identificado y se accione. Insistir para generar trabajo colaborativo entre los docentes de la escuela. Insistir como una herramienta y una estrategia de trabajo. Sobre todo porque muchas de las situaciones barriales que inciden en la escolaridad provocan angustia, tanto en los estudiantes, en sus familias como, también, en los docentes de la escuela.

En cuarto lugar, las estrategias de acompañamiento a los jóvenes por parte del conjunto de la institución es a partir de instancias de encuentro y socialización con los pares, espacios generadores de aprendizajes y espacios de producción de conocimientos, de creación y de esparcimiento. Entre ellos podemos mencionar la participación en proyectos, encuentros y talleres institucionales. Dentro de los proyectos de los docentes nos encontramos con: un proyecto con el jardín maternal comunal, proyectos para visitar lugares de interés cultural, actividades en el marco del CABI³ tales como confección y arreglos de materiales para la realización de deportes, deportes y talleres de creación artística, taller de radio que los vincula con otra institución educativa y con la comunidad en general, acciones que atienden a demandas específicas devenidas de la falta de financiamiento tales como la puesta en funcionamiento del kiosco, una feria de ropa o feria de platos para comprar insumos para la escuela. Estas acciones convocan a toda la comunidad educativa entablándola en un trabajo colaborativo que genera efectos en los sujetos.

Por ejemplo, dentro de estos efectos mencionamos las transformaciones de las conductas de los estudiantes respecto al cuidado de la escuela a partir del proceso llevado adelante, como objetivo de la institución, para que los jóvenes se involucren con el espacio escolar. Ello especialmente porque los estudiantes descuidaban la institución inicialmente. Las acciones llevadas adelante promueven, en los estudiantes, la responsabilización por las instalaciones a través de actividades tales como pintar la fachada de la escuela, pintar murales en el SUM, armar macetas con materiales reciclados y colaborar junto a los docentes en la decoración de la escuela para los actos escolares concurrendo para ello en horarios en contraturno o los fines de semana. Los discursos docentes en torno al compromiso con la arquitectura escolar se van delineando en torno a un eje lineal que tiene que ver con hacer– esforzarse– hacer notar el esfuerzo –cuidar, tal como relata una autoridad:

“Que nadie les vaya a rayar sus paredes. No permitan porque les costo. Y sí, y se ponen, porque es nuestra escuela. Eso es una satisfacción para mí ver ellos cómo le ponen y lo cuidan. Saben lo que cuesta” (Autoridad escolar, 2014)

Como son sus paredes, las tienen que cuidar y nadie les tiene que hacer daño. Estos discursos, en definitiva estas prácticas escolares coadyuvan a la producción de sujetos que se involucran en acciones colaborativas en la escuela y en el barrio. Implican al otro, luchan contra lo que el otro trae del barrio. Estos espacios que los jóvenes van habitando producto de la insistencia de los adultos en la escuela, delinean un sentido de pertenencia que hace que ellos sean promotores del cuidado de esos lugares. El tiempo y esfuerzo dedicado por parte de los estudiantes “vale” y ellos obran para que así sea: no permiten que los cestos elaborados sean destruidos, que las paredes del exterior de la escuela sean dañadas puesto que ellos las pintaron, que los murales sean sobrescritos, entre otras.

³El CABI corresponde al programa de Colegios Abiertos dependiente del Área de Infancia y Juventud del Consejo Provincial de Educación de la Pcia. de Santa Cruz.

En quinto y último lugar, desde la escuela se atiende a necesidades de otras instituciones barriales. Por ejemplo, el proyecto que vincula el jardín maternal comunal con la escuela a través de provisión y construcción de materiales didácticos como así también la realización de trabajos de pintura y decoración de las aulas del jardín estableciendo así lazos interinstitucionales. En este sentido, el Centro Integrador Comunitario (CIC) recibe a los estudiantes en un doble papel, como colaboradores que pintan, decoran y ayudan con la provisión de materiales al jardín que allí funciona y como usuarios por ejemplo, de los servicios de salud. Cabe mencionar, que alguno de esos estudiantes perciben subsidios municipales y desempeñan en el CIC, como contraprestación, distintas tareas: administrativas, de maestranza, de atención al público, entre otras. Como efecto de estas acciones los jóvenes devienen en sujetos responsables por un espacio del que se apropian y en virtud de ello autorregulan su conducta y se comprometen. Se trata, en términos de Rose (1990), de incorporar las capacidades personales y subjetivas de los ciudadanos, en este caso de los estudiantes, al ámbito público.

Las lógicas contradictorias de “sumar esfuerzos” en la escuela

La escuela a partir de las estrategias y acciones que propone deviene lugar por excelencia en donde se despliega todo un conjunto de actividades que apunta a la tarea de constituir sujetos comprometidos y responsables de y hacia sus instituciones. Mediante estas formas, a la vez, se descomprimen conflictos territoriales que tienen lugar en el barrio pero que llegan al espacio escolar.

En este sentido, las acciones que la escuela despliega no son rígidas sino que puedan reverse y adecuarse en situaciones prácticas y concretas. De hecho, es justamente la cualidad de flexibilidad la que favorece la consecución de los objetivos que promueve la institución en torno a las diferentes tareas tanto las estrictamente de aprendizaje como las que no son directamente referidas al contenido escolar.

La escuela que describimos enfrenta con desafío día a día duras realidades. Contar con el otro, estar con otros, acompañarse y comprometerse en objetivos comunes se vuelve nodal para esta tarea, para sostener a los estudiantes en su escolaridad y los entrelaza en vínculos de confianza y contención mutua. Docentes, preceptores, tutores pedagógicos, porteros y directivos caracterizan cotidianamente al clima de la escuela como “bueno”, “cálido”, “abierto”, “de predisposición”, “cómodo”, de “compromiso”. Contar con el otro se vuelve vital como estrategia de subsistencia en un contexto en que la soledad y la individualidad es absoluta. Así, se tiende a la construcción de un nuevo orden que contrarreste las distancias, las ausencias y el abandono. Se “genera comunidad”, lazos, participación, compromiso, responsabilización por el otro, por la vida del otro, por lo edilicio, por la trayectorias escolares. Allí se depositan las expectativas y las sensaciones de que pesa sobre todos y cada uno la feliz consecución de los objetivos planteados. El “si-mismo” (Popkewitz 1996) se constituye como agente de cambio en la institución y para los docentes. Es “mi escuela” y “le otorgo mis tiempos fuera del horario escolar”, por ejemplo a través de la participación en refacciones edilicias y

actividades no vinculadas a lo curricular que en ocasiones son restados al tiempo de trabajo asalariado en un contexto de precariedad económica⁴.

Simultáneamente y de forma contradictoria, estos discursos nos remiten ineludiblemente a las lógicas gerenciales que están instaladas en las instituciones. Muchas de las estrategias y las acciones planteadas se sostienen con la voluntad de los actores, en la capacidad individual para sortear situaciones, se recurre a sumar individualidades para palear las múltiples ausencias como, por ejemplo, de financiamiento que permita el mantenimiento edilicio, la compra de equipo de sonido, la compra de tonner para trabajos en la secretaría, bancos y escritorios, entre otros.

Hoy la escuela se encuentra sumando esfuerzos en tiempos en que la política educativa la dejó librada a su propia suerte, tal como dice Grinberg (2008) “asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de autonomización en las entidades de gobierno a través, por ejemplo, de la responsabilización y el empowerment; ya no es el Estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros” (p.107). Es en esta lógica contradictoria, propia de las *sociedades del gerenciamiento* (Grinberg, 2008), que los sujetos en la escuela están sumando esfuerzos, sumando las ganas por estar un poco mejor, sumando para poder ofrecer otros horizontes a los estudiantes.

En este sentido, en una de las paredes del gimnasio de la escuela un grupo de profesores colocaron un friso con una frase de Teresa de Calcuta que dice “*a veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara una gota*”. Esa expresión remarca las múltiples tareas que todos hacen en la escuela, tareas difíciles y complejas pero que, según muchos de ellos, satisface porque quieren que sus estudiantes “*tengan un sentido de pertenencia*”, “*traten de valorar el lugar*”, “*traten de buscar acá un lugar en el que se sientan bien*”, “*vengan a ser parte de un lugar que es de ellos, para ellos y que se trabaja con ellos*”.

En esta escuela, nos encontramos con estrategias y acciones de los sujetos que tensionan las imágenes de una sociedad (o un barrio) que es cada vez más injusto y desigual pero que en cada intervención se espera, se anhela, se piensa y se construyen caminos conjuntos que conduce a romper y quebrar esas inercias sociales y esas fallas sistémicas.

Bibliografía de referencia

Cestare, M. (2007). “La experiencia de ser alumnos en emplazamiento urbano marginales”. En *Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos*. Bs. As: LEA.

Foucault, M. (1984). “Cómo se ejerce el poder”. En *Dreyfus, H., Rabinow, P. y Foucault, M. Un Parcours Philosophique*. Paris: EditionsGallimard.

⁴ Hay que tener en cuenta que el salario docente en la Provincia de Santa cruz y más aún en la Ciudad de Caleta Olivia a la que nos referimos está devaluado y es siempre escaso atendiendo “al nivel de vida petrolero” tal como es el que rige en la ciudad.

- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Langer, E. y Cestare, M. (2012). “La biopolítica desde la regulación de las conductas y las formas de oposición en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI”. En *Revista Espacios Biopolítica hoy*. Revista de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. N° 7.
- Popkewitz, T. (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. Theshaping of theprivateself*. London and N. York: Routledge.
- Venturini, M. E. (2007). “Configuraciones barriales-escolares en la era del gerenciamiento en contextos de pobreza”. En *Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos*. Bs. As: LEA.