

**La escuela como espacio de lo común.
Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias
emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del AMBA**

Silvia Grinberg
Miriam Abalsamo

Resumen

El presente trabajo se ocupa de los procesos de producción y circulación de la palabra en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental propios de América Latina y del sur global. Se trata de contextos que, muchas veces, configuran experiencias traumáticas que atraviesan la vida de sujetos y las instituciones e interrogan las formas en que esas experiencias se vuelven cognoscibles (Das, 2003). Se procura una mirada que a la vez que implique la vida política de los sujetos se pregunta por los modos en que estas son rehechas en el nivel personal y de la escuela. En este marco, nos interrogamos acerca de las particularidades que presenta la educación en contextos de extrema pobreza, qué sucede con la posibilidad en sí de la formación en contextos donde la precaridad atraviesa la vida de los sujetos y del barrio como de las instituciones. La circulación de la palabra se vuelve clave para generar espacios escolares que contribuyan a hacer cognoscible la propia experiencia. A modo de hipótesis, entendemos, que la circulación y producción de la palabra ligada con la experiencia traumática que atraviesa la cotidianidad barrial y escolar en estos espacios muchas veces abyectos (Deleuze y Guattari, 2005; Grinberg, 2010), se vuelven clave para problematizar, conceptualizar y ubicar al yo en la historia a la vez que generar espacios para la producción de lo común en la escuela.

Abstract

This paper deals with the processes of production and circulation of the word in secondary schools located in contexts of extreme urban poverty and environmental degradation in Latin America and/or the global south. These contexts are, to a large extent, configured around the traumatic experiences rampant in the lives of individuals and of institutions. The paper questions the ways in which those experiences become knowable (Das, 2003). It offers a perspective that simultaneously involves the political life of the subjects and interrogates how traumatic experience is reworked on the personal level and on the level of school life. In this context, we explore the peculiarities of education in contexts of extreme poverty and the extent to which education is possible at all in contexts where the lives of subjects, of neighborhoods, and of institutions is riddled with precarity. As a hypothesis, we propose that the circulation and production of the word linked to the traumatic experience rampant in what are often considered abject spaces (Deleuze and Guattari, 2005; Grinberg, 2010) may provide the key to problematizing, conceptualizing, and locating the self in history while also creating spaces for the production of the common at school.

Introducción

Uno de los efectos más claros de las sucesivas crisis socio-económicas que atravesamos desde hace por lo menos cuatro decenios es el crecimiento de los espacios urbanos que

concentran altos niveles de degradación ambiental y extrema pobreza, especialmente, en las grandes metrópolis del sur global (Chatarjee, 2009; Rao, 2006; Arabindoo, 2011; Curutchet, Grinberg y Gutierrez, 2012; Davis, 2008); efectos que se tradujeron en la creación y la solidificación de barrios comúnmente llamados favelas, chavolas, villas miseria, slums, entre otros. Actualmente, en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) es posible reconocer cuatro generaciones (Cravino, et. al, 2007; Grinberg, 2006, 2011) viviendo en estos barrios. Asimismo, aun cuando existe una importante circulación de los jóvenes por diversas escuelas incluyendo aquellas más céntricas (Grinberg, 2011), también es cierto que la matrícula de las escuelas dentro de estos emplazamientos así como en las áreas aledañas proviene centralmente de estos barrios (Langer, 2014; Bussi, 2013; Santillán, 2006; Terigi, 2009). Las escuelas están atravesadas de muy diversas formas por la mismas situaciones de vida que el espacio de la urbe en que están emplazadas (Grinberg, Dafunchio y Mantiñan, 2013); condiciones que en el caso de estos barrios involucran escasa y/o nula urbanización. Territorio escolar y barrial constituyen un continuo tanto por las condiciones físicas y/o edilicias como por situaciones de vida que atraviesan al barrio, los sujetos y desde ya a las instituciones.

La pregunta política por la vida (Rose, 2007), adquiere especial espesor en la actualidad y de modo especial en estos barrios. Ello, entre muchos otros motivos, porque en estos espacios convergen líneas de fuerza que dibujan parte de nuestros contemporáneos modos de vida donde la ciudad es algo más que un detalle que se anexa a la descripción y a la vez donde lo liminar (Foucault, 2007), adquiere forma cabal en la configuración política de estos espacios. La vida contemporánea cada vez más se configura en un proceso de continua urbanización y los barrios más pobres no sólo no son un dato, sino que constituyen el *signo* más claro de ese status político de la vida. Status cuyas líneas se remontan hacia el siglo XVII (Foucault, 2000, 1999; Grinberg, 2015). Unas determinadas "formas de vida" son promovidas donde más que ausencia del estado y/o de la ley nos encontramos con unos mecanismos de poder que se cristalizan en el espacio urbano. La pobreza pasa a ser pensada en las lógicas de la culpabilidad, conciencia y empoderamiento que se vuelven mecanismos de gobierno, formas y usos de conocimiento; esto es involucra una ética de conducción de la vida.

Es en ese marco que el par precariedad/precaridad (Butler, 2009), entendemos, atraviesa de modo particular el devenir cotidiano de la escolaridad como del barrio, produciendo unas particulares formas de vida. Como señala Das (2003) en estos espacios del sur global las experiencias traumáticas suelen atravesar la vida de sujetos e instituciones e interrogan las formas en que se vuelven cognoscibles. Ese hacer cognoscibles se vuelve eje clave de la escolaridad y del trabajo que aquí se discute. Ello porque, desde ya involucra una visión de la vida política como de las formas en que esas vidas son rehechas a nivel personal y, proponemos aquí, a nivel de la escuela. Nos referimos a situaciones de vida que se configuran como parte de una retórica de los *slums* (Arabindoo, 2011), que resalta situaciones de criminalidad, violencia y degradación como lo intrínseco de estos espacios urbanos (Davies, 2007; Auyero y Swistun, 2008; Auyero y Berti, 2014; Lewis, 1983; Scheper-Hughes, 1993). Visiones que son educadas dentro y fuera de la escuela y que también claman por ser contestadas.

La precariedad que reclama Butler (2009) como lo propio de lo humano requiere ser recolocada en ese otro vértice que refiere la autora que es la precaridad producida a la que se expone a la población por y en las actuales formas que presentan las relaciones

de poder que involucran su cristalización en la configuración del espacio urbano. Es en ese punto que se abre la exhortación y modo de encontrar/nos con la pregunta por los cuerpos que importan, aquellos cuerpos que en el mundo globalizado muchas veces no tienen prensa, o, sólo tienen mala prensa. Es en este marco que importa aquí, retomar la pregunta de Butler por aquello que "cuenta como humano, las vidas que cuentan como vidas y, finalmente, *lo que hace que una vida valga la pena*" (2006: 46).

Es en esa precaridad, e incluso gracias a ella, que la producción de ciudadanía queda en entredicho no sólo por las condiciones que la vida en estos barrios presenta respecto de los derechos urbanos, sino también porque los silencios se vuelven la contracara de una desigualdad que aparece en la escuela como silencios que gritan (Grinberg y Dafunchio, 2016). Las escuelas que suelen ser el lugar en que las sociedades depositan la esperanza de cambio y mejora¹, se encuentran atravesadas por estos silencios y muchas veces libradas a la gestión de sí (Grinberg, 2008, 2009; Langer, 2014), no consiguen escapar y/o abrir caminos que logren romper con esas lógicas. La indagación que orienta este trabajo, entonces, es en qué medida las escuelas pueden escapar de las lógicas de la individualización (Beck, 1999) que caracterizan a las sociedades contemporáneas para abrir caminos hacia la creación de espacios de producción de lo común (Lazzarato, 2006; Terranova, 2015; Robin, 2012).

Al respecto, entendemos que las instituciones educativas constituyen, probablemente, el lugar clave para que ese común se haga posible, más aún cuando no sólo es el espacio para encontrarse con otros, otros diferentes, sino también para el encuentro con ese otro que es la cultura letrada y que tiene en la escuela al responsable de su conservación y transmisión. En tiempos en que la racionalidad propia de la sociedad de la información se instala en torno de un procedimentalismo aunque no tan *sui generis*, sí cada vez más generalizado (Simons y Masschelein, 2008; Grinberg, 2013; Armella, 2015), la escuela, proponemos y entendemos, es el espacio social clave para la circulación la palabra y con ella la conceptualización y pensamiento del mundo. La búsqueda de ese espacio es aquello que orienta este texto.

Desde esta perspectiva, en el trabajo realizado cuyos resultados se discuten se procura ofrecer elementos para la caracterización las particularidades que presenta la educación en contextos de extrema pobreza urbana atendiendo a la formación y producción de ciudadanía. Proponemos la puesta en marcha de espacios que centrados en la circulación de la palabra a través del lenguaje escrito y audiovisual, contribuyan a generar y a hacer cognoscible esas experiencias traumáticas (Das, 2004), procurando contrastar la regulación política y mediática de los marcos de interpretación (Butler, 2009), de la vida barrial y escolar. La generación de espacios especialmente destinados a la circulación y producción de la palabra procura producir espacios de pensamiento que tiendan a poner la propia vida en la historia, a la vez que comunicarlas generando marcos de interpretación y conocimiento diferentes a las *retóricas de los slums*.

América Latina presenta realidades sociales y políticas muy similares pero también de muy diversos tonos. El crecimiento de la urbe metropolitana y el constante desplazamiento de la población del campo a la ciudad es una cuestión clave que afecta a

¹ Por motivos de espacio no discutimos aquí el significado y direccionalidad de esos cambios así como por su significado. Sin embargo entendemos que cada vez más adquiere centralidad que requiere ser discutida y revisada. Al respecto nos hemos centrado en Grinberg (2008, 2013) asimismo en Machado y Grinberg, 2015.

la vida social en general y la vida urbana en particular, que se cristaliza en la conformación de las barriadas populares que en cada país reciben nombres diferentes. Las escuelas de la región comparten estas realidades así como la búsqueda por encontrar caminos para abordarlas haciendo de la institución un buen lugar para alumnos y docentes.

Las últimas décadas en la región, entre muchos otros aspectos, se han caracterizado por tratar de institucionalizar políticas que contrarresten la desigualdad que atraviesa a las sociedades contemporáneas; en todas ellas la educación ocupa un papel clave. El crecimiento de las tasas de escolarización en el nivel primario y secundario ha sido una constante desde fines del siglo XX y ha ubicado a las escuelas ante el desafío de una formación que haga sentido en la vida de las instituciones como de los sujetos y comunidades. Ello no está siendo una tarea sencilla y menos aún cuando se trata de escuelas emplazadas en esas barriadas. Este texto es proceso y resultado de un trabajo colectivo universidad-escuela que procura adentrarse en la cotidianeidad instituciones de esta tarea. Cabe señalar que esta tarea involucra a las autoras así como a un colectivo de docentes e investigadores de la universidad² y de la escuela.

Entre los *resultados* de ese proceso de trabajo colectivo algunos de cuyos núcleos nodales se discuten aquí, cabe destacar una construcción que recoge intensidades diversas de la experiencia a través de: 1) la producción y reflexión conjunta que da lugar a este artículo fruto del trabajo grupal; 2) la realización de producciones por parte de los estudiantes que puedan ser material de trabajo en otras escuelas; 3) la producción de un registro de la experiencia que muestra las significaciones de docentes, padres y estudiantes y pueda contribuir a compartir y difundir la experiencia en otras escuelas de la región así como ser usado como material de debate y formación. A lo largo del presente texto se recorre la historia de la escuela atravesada por la palabra, vivencia, experiencia de sus autores atendiendo a la puesta en marcha de talleres con estudiantes orientados a la circulación de la palabra en la escuela. El trabajo que se realizó a lo largo de años de colaboración es objeto de reflexión en el presente texto. Se abordan los cortos así como cuentos que fueron escritos, pensados y elaborados por los estudiantes en conjunto. Como resultado de este proceso se está planificando la realización de un reservorio on-line de cuentos y videos.

2. Fundamentación conceptual

Como supo señalar Britzman (1992) hay algo extraño en la pedagogía porque siempre refiere a lo desconocido, más frecuentemente que a lo esperado. Esta imagen se vuelve clave en este proyecto que procura caminos para acercarse a las voces y también las contradicciones que a diario atraviesan la vida escolar. Refiriéndose a la poesía Genovese señala en su afirmación verbal y discursiva la poesía puede posibilitar un posicionamiento del yo. Remitimos, aquí, a la palabra, a su capacidad y performatividad de posicionamiento del Yo en el mundo, en la historia. Nos referiremos a este aspecto constitutivo de la subjetividad y a las tensiones que enfrentan los sujetos en situaciones de vida en que la palabra queda suspendida. Ahora, yendo un poco más hacia el eje de

² Estudios en Pedagogías contemporáneas, Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (EPEC-CEDESI), Escuela de Humanidades, UNSAM.

nuestra preocupación: ¿qué ocurre cuando esa imposibilidad se hace carne en la escuela, cuando es la institución social que por excelencia debe *dar* la palabra, conceptualizar al mundo, ubicar al Yo en el mundo, ésta queda interrumpida y/o paralizada? Proponemos que es, justamente, en la capacidad de pensar al mundo, de conceptualizarlo que podremos imaginar otros mundos, nuevos mundos y de allí reconstruir alguna imagen para una pedagogía verdadera que, siguiendo la imagen benjaminiana, pueda pasarle a la historia el cepillo a contrapelo.

Es en este marco que, a modo de hipótesis, se entiende aquí que la vida escolar en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental, se dirime entre el miedo abyecto (Deleuze y Guattari, 1995; Grinberg, 2010, 2013) que producen las situaciones de pobreza extrema que devienen en distintas formas de negación y agresión, y la escuela como espacio para la creación de otros mundos, de volver cognoscible esa experiencia creando espacios comunes de pensamiento y problematización.

Las escuelas secundarias emplazadas en uno de esos tantos barrios que crecieron al calor de la metropolización selectiva (Prevot Schapira, 2002; Bayat, 2000) y en las periferias urbanas propias del sur global se encuentran ya no con la imposibilidad de palabra, sino con un grito a veces desesperado, que puja y lucha por encontrar ese verbo para decir y hablar (Grinberg y Dafuncho, 2016). Este proyecto se asienta en la grieta que se abre en el grito de las minorías (no numéricas) que no cesan de resucitar y resistir. Como señala Arendt (1992), respecto de Isak Dinesen "la recompensa de relatar historia es poder dejar ir: 'cuando el relator es leal... a la historia allí, en el final, hablará el silencio. Allí donde se ha traicionado a la historia, el silencio no es otra cosa que vacío. Pero nosotros, los fieles, cuando hemos dicho nuestra última palabra, oiremos las voz del silencio'" (83).

Proponemos que la potencia de la circulación de la palabra es clave para la producción de ciudadanía; en ese marco proponemos, asimismo, que la producción audiovisual puede contribuir en ese proceso de posicionarse como ciudadanos frente a un mundo que estigmatiza, y donde el paradigma de las ciudades miseria vuelve a estos barrios un problema universal (Roy, 2011; Gareth, 2011). El lenguaje audiovisual no se vuelve herramienta de palabra sino que en su circulación puede contribuir en el proceso de construcción de modos otros de pensar quiénes estamos siendo.

Estas dinámicas de circulación de la palabra se pueden, a la vez, volver, instancias clave para encontrar en la escuela un lugar de escape (Deleuze, 2000). Nos encontramos en ese proceso con los trazos de ese acoplamiento, de ese momento/espacio en que la palabra se ausenta de tal manera que sus puentes con el mundo se diluyen, de forma tal que los silencios a los que la experiencia urbana nos deja enfrentados, brotan en las imágenes.

Particularmente, la circulación de la palabra nos ubica en el modo en que los jóvenes consiguen romper la abyección que atraviesa a la cotidianidad escolar así como barrial. Ello más allá de las posiciones de redentoras del arte que simultáneamente contribuyen a reproducir las posiciones de marginalidad (Hickey-Moody, 2012). Se trata de producir espacios de palabra que puedan poner en cuestión los marcos mediáticos y políticos de interpretación de la vida (Butler, 2009) procurando desafiar las narrativas dominantes sobre la megaciudad (Roy, 2011).

El relato, la narración de historias, tiene la virtud de "revelar significado sin cometer el error de definirlo, que crea consentimiento y reconciliación con las cosas tal como están..." (Arendt, 1992: 91). Probablemente este se vuelva un punto clave de la palabra puesta a circular en la escuela. Una palabra que en las sociedades contemporáneas cada vez más está atravesada por la imagen donde sus marcos de interpretación e involucran, como Sontag (2012), lo definió con suma claridad, una gramática y una ética de la visión. Ambas, palabra e imagen, no dejan de formar parte de una tecnología que desde que se extendió la alfabetización participa del hecho de que "la gente ha consumido relatos con avidez, tanto reales como ficticios, porque les atraen y les horrorizan" (Hustvedt, 2013: 117). Un cúmulo de memorias, continúa la autora, que desde el siglo XVIII, encuentran el punto de partida en situaciones desafortunadas que claman superarse tanto por el acto de la voluntad y/o la inspiración personal. Historias de redención que cuando recaen en el siglo XXI sobre los barrios más pobres de las metrópolis del sur global, se construyen como historias romantizadas que encuentran al héroe peleando contra la adversidad como es el caso de la película "*quién quiere ser millonario*". Se trata de relatos que involucran algún tipo de salvación (como si alguien tuviera que ser salvado), que siempre es individual y resultado de una voluntad personal que ocurre más allá de las relaciones de poder que regulan la vida social y urbana en las sociedades contemporáneas.

Este tipo de textos que suelen mostrar vidas dramáticas, la imagen viene a agregar dramatismo, pero también una cierta saturación que como Sontag (2012) señala ha contribuido a adormecer las conciencias tanto como a despertarlas. Incluso una estetización del sufrimiento se produce junto con esa saturación.

La industrialización de la imagen, la fotografía primero y de los medios masivos después, permitió la absorción de la imagen, su uso racional pero también una cierta racionalización del mundo. Racionalización que atraviesa cómo vemos y nos vemos; cómo contamos y nos contamos. Al respecto Sontag señala que la fotografía para generar comprensión requiere narración. De hecho propone "el límite del conocimiento fotográfico del mundo reside en que, si bien puede acicatear la conciencia, en definitiva nunca puede ser un conocimiento ético o político. El conocimiento obtenido mediante fotografías fijas siempre consistirá en una suerte de sentimentalismo, sea cínico o humanista. Será un conocimiento a precios de liquidación..." (2012, 33). Ahora bien, y ya varias décadas después de que ese trabajo haya sido escrito cabe visitar esa pregunta. Tanto en lo que refiere a la narración en su relación con la fotografía como al relato audiovisual en sí. ¿En qué medida esa estetización no atraviesa y se vuelve marco de interpretación y regulación no sólo de la imagen sino del relato (audiovisual y escrito) en sí?

Tal como lo discutiremos más adelante esto se vuelve un aspecto clave en la escuela. En qué medida se consigue hacer jugar y producir otros marcos que escapen a esa saturación, que a la vez contribuyan a producir una imagen otra. Al respecto Butler retomando y a la vez distanciándose de Sontag, propone que a la vez que la fotografía requiere del pie de página para comprender, también involucra una interpretación que supone su propio marco. "El Estado trabaja en el ámbito de la percepción y, más en general, de la representabilidad con el objeto de controlar el afecto, en anticipación de la manera de cómo éste no sólo es estructurado por la interpretación, sino también como estructura a la vez la interpretación." (2009: 107). Butler refiere al estado, quizá aquí convenga ampliar esta afirmación a los medios de comunicación y la cultura digital en

general. Esa estructuración de la interpretación nos involucra a todos y en ese todos, estamos los docentes, estudiantes, padres. La circulación de la palabra se realiza en esa estructura, no a pesar de ella sino con ella.

Esta mirada, adquiere especial atención en las escuelas emplazadas en los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana sobre los que esa estetización del sufrimiento así como la criminalización que pesa sobre estos espacios articulan de múltiples modos la narración y conceptualización. La posibilidad del posicionamiento de la subjetividad en y desde la escuela como un asunto particularmente privado y personal que se transforma en una apuesta político-colectiva en el instante en que se presenta como sujeto de derecho y reconocimiento (Butler, 2009), como instancia común de construcción de ciudadanía, es aquella que importa interrogar. Palabra política, construcción colectiva que en tanto espacio de creación involucra producir las propias imposibilidades y al mismo tiempo el mundo de lo posible (Deleuze, 1985). Ello porque la escuela, más allá de todos los presagios que la ubican en crisis o fuera de tiempo es lugar clave para esta tarea; quizá una de las pocas que puede producir una palabra otra en la sociedad del espectáculo. Para los jóvenes la escuela involucra una apuesta de futuro. De hecho, es el espacio donde buscar una salida (Machado y Grinberg, 2015).

En el presente, sin embargo, como salidas de un libro de auto-ayuda, las retóricas reformistas ya no apelan a una institución que debe disciplinar, sino a la autogestión. Un modo particular del gobierno de sí (Foucault, 2014) que recargado nos llama a volvernos activos gestores de nuestro *self*, a revisarnos y empoderarnos. Ello ocurre en el marco de un conjunto de enunciados que señalan que vivimos en las sociedades del conocimiento y reclaman la ubicuidad del aprendizaje. La escuela aparece ocupando un lugar superficial o menor en los procesos de acceso al saber. Así, la red de redes u otro tipo de tecnologías multimedia parecieran reemplazar la centralidad que algún día tuvo la escuela, donde algunas experiencias como las del *home schooling*³ funcionan bajo el supuesto de esa ubicuidad promoviendo modos de auto-aprendizaje. Frecuentemente aplaudidas como una de las necesidades de nuestros tiempos, se trata de propuestas que, de un modo por lo menos paradójico, señalan que en la sociedad del conocimiento no hay que enseñar, valga la redundancia, conocimientos sino procedimientos de búsqueda que nos dejan googleando, o más bien *surfeando* el mar de la información (Buchanan, 2007; Grinberg, 2013).

En el siglo XXI, las imágenes de aquello que hace a una escuela, involucra salones de clase con niños y niñas sentadas ya no mirando hacia un pizarrón sino una pantalla. Como señalan estamos ante la constitución de la sociedad de aprendizaje donde cada vez más la tarea docente es llamada a dejar de enseñar para devenir coach de aprendizajes (Simons y Masschelein, 2008; Biesta, 2005; Grinberg, 2008). La enseñanza se encuentra, así, frente al desafío de unas reformas educacionales que han dejado a la profesión de enseñar teniendo que orientar prácticas destinadas a navegar el mar de la información⁴.

³La noción de *homeschooling*, refiere a las propuestas que se asientan en el aprendizaje en casa. Al respecto el film "la educación prohibida", constituye una defensa de esas propuestas.

⁴No es este el lugar para detenerse sobre la cuestión, sin embargo cabe resaltar la difícil tarea de enseñar en tiempos que reina el oxímoron que señala que en la sociedad del conocimiento ya no se requiere enseñar conocimientos (ver Grinberg, 2013).

Interesa aquí resaltar los modos en que una cultura cada vez más asentada en crecientes procesos de individualización (Beck, 1999), contribuye a la configuración de modos de transmisión de la cultura donde a veces pareciera realizarse la máxima: no hacen falta docentes para enseñar, así como tampoco espacios especialmente destinados para la educación ya que ella ocurre en el mundo virtual de la red de redes.

Las instituciones educativas corren suertes paralelas; como lógica propia de las sociedades de gerenciamiento, el gobierno de la población ya no se piensa como un todo. Esto es, ya no se trata de una sociedad que pensada como cuerpo se espera funcione como totalidad orgánica y por tanto, las acciones de gobierno y de la educación, desde ya, tienden hacia ese ideal. La educación se constituye en espacio clave en el que los sujetos son llamados a hacerse y auto-hacerse y la escuela reinterpretada como institución de la comunidad queda en un vaivén librada a la gestión de sí (Grinberg, 2008, 2013, 2015). Frente a ello importa recuperar aquí la idea de lo común que proponen Fumagalli y Lucarelli (2015). Los autores refieren a esta noción más allá de la idea de los 'bienes comunes'. En su lugar refieren a un colectivo, a la "cooperación social" que remite tanto a la socialización del conocimiento y la tecnología, vinculada con la expansión y la complicación de las necesidades sociales y los deseos de nuevas formas de vida. La expropiación de ese común, vinculada a la expropiación de los conocimientos que van desde la agricultura hasta la salud, de la inquietud de sí a la del medio ambiente, de los nuevos modos de producción de objetos a nuevas formas de vida en las ciudades se asienta sobre horizontes ruinosos. La re-apropiación de lo común incluyendo el lugar clave del conocimiento es, entendemos, aquí un aspecto nodal de la escolaridad en el siglo XXI.

Si bien, está claro que no nos encontramos frente a reformas que siguen estos preceptos a pie juntillas, los enunciados gerenciales e individualizantes constituyen nuestro clima de época. Al respecto, cabe preguntarse en qué medida ese conjunto de retóricas y tecnologías políticas no han dejado a las instituciones en una situación de desacople entre aquello que se desea o se espera que ocurra y la posibilidad efectiva de poner en marcha procesos de enseñanza y de aprendizaje. De un modo particularmente extraño este reformismo choca con estudiantes que, justamente, valoran a aquellos profesores que aún enseñan. Así, entendiendo que no necesariamente todo tiempo pasado fue mejor, pero también que hacer escuela no fue ni es una tarea fácil, en este trabajo nos preguntamos por lo actual de la escolaridad; actualidad que parafrestando a Deleuze no remite a lo que es sino a aquello que estamos siendo.

3. Metodología

La investigación en la intersección escuela-barrio

El trabajo que se discute aquí se ha realizado desde y a través de una metodología de base múltiple asentada en la labor conjunta universidad-escuela. Se trata de una experiencia de trabajo con estudiantes y docentes que es a la vez proceso y resultado de un proceso de investigación que venimos realizando desde hace siete años en distintas escuelas primarias y secundarias de la localidad. Tal como se describe más adelante este trabajo que ha tenido y tiene distintas líneas, recorridos y búsquedas procura acercar respuestas acerca del devenir de la escolaridad en las sociedades contemporáneas donde las crisis, reformas tanto de la vida escolar como de la vida social reclaman estrategias

colectivas de trabajo e investigación. Ello entendemos es válido en general pero también se hace palpable de un modo particular cuando se trata de los barrios y las escuelas emplazadas en los espacios más empobrecidos de la urbe metropolitana.

Escuelas y barrios comparten una misma geografía signada por emplazamientos territoriales que ocurren al compás de la crisis de la acumulación fordista y la reconfiguración de una vida social que encuentra en las megaciudades procesos de cristalización de las desigualdades. Luego de cuatro decenios los emplazamientos urbanos, comúnmente llamados villas, no sólo han crecido sino que se han consolidado al calor de la agencia y luchas desplegadas por y en los barrios por contar y hacer-se un lugar donde vivir (Grinberg, 2009, 2011; Grinberg, Dafunchio y Maniñán, 2013).

Las instituciones educativas y en especial aquella donde desarrollamos el trabajo cuyos resultados son discutidos aquí, es fruto de esas luchas en varios sentidos. En primer lugar su creación, a principios de los años noventa, ocurre como parte del proceso de crecimiento del barrio que encuentra a la escuela próxima más cercana trabajando en tres turnos mañana, mediodía y tarde para atender a una población en permanente crecimiento. Si bien, no es el eje de este texto abordar esta historia del presente, importa señalar aquí que ese hito crea un particular lazo, probablemente fundante, donde barrio y escuela se entrecruzan y se enlazan mutuamente tanto en sus luchas como en su configuración territorial. Así, la escuela se construye en un predio del barrio, resultado de la participación activa de docentes y padres. Asimismo, queda ubicada dentro del barrio y es parte de sus pasillos.

Probablemente, como parte de esos lazos que tejen la historia de la escuela pero también como resultado de procesos históricos que han dejado a las instituciones en las lógicas de la gestión de sí, hacer investigación en las cotidianeidad escolar entendemos requiere realizarse como parte y entre esos lazos. Ser parte de ellos. Una escuela y un barrio que se realiza en la lucha cotidiana por hacer/se, reclama trabajos de investigación que se instalen como puntos de las líneas de fuerza que hacen a esa cotidianeidad. La comprensión de la vida escolar, la complejidad de las líneas que la atraviesan requiere agenciamientos de pesquisa que sean capaces de inmiscuirse a diario, hasta volverse parte de ellas. Ello porque políticamente tampoco encontramos modos de trabajo que puedan mantenerse ajenos, distantes en esa trama; como quien llega toma sus notas y se va. La vida escolar se encuentra múltiplemente atravesada y tensionada, dejarse atravesar entendemos es el modo de alcanzar alguna comprensión de situaciones que de otro modo permanecen incomprensibles a la investigación. Así, la euforia y el desánimo que de modo acuciante atraviesa la vida de las escuelas y de los sujetos en las villas (Grinberg, 2011; 2015), sus múltiples vasos, líneas de choque y de fuga, etc., la configuración de una geografía que se realiza, crece, estalla, irrumpe y se despliega como parte y resultado de las crisis y las luchas política por la vida, que es también la lucha por el espacio, por tener espacio, se abre a la compresión en esta dinámica. De otro modo nos encontraríamos con una ajenidad que no sólo no es posible desde el punto de vista investigativo sino que no lo es políticamente. La investigación como cualquier otra práctica social es agenciamiento individual y colectivo. Esta mirada será discutida más adelante a través del relato y discusión del trabajo realizado.

Como parte de un trabajo de investigación y cooperación que desarrollamos en la zona desde el año 2008, hemos puesto en marcha un trabajo de circulación de la palabra que a la vez se vuelve instancia de producción común de conocimiento. Este trabajo no

constituye un proceso *sui generis* con el que llegamos a la escuela. Más bien, se trata de una experiencia que la escuela venía y había realizado y que nos encuentra en la misma búsqueda. Se trata de una apuesta político-colectiva que sobre la base de las experiencias de vida, a veces traumáticas, que atraviesan la vida de sujetos y las instituciones en las villas del sur global, procura interrogar las formas en que esas experiencias se vuelven cognoscibles (Das, 2003) tanto para los alumnos como para los docentes. Para ello proponemos un trabajo de investigación que se asienta en un enfoque autoetnográfico.

Autoetnografía, narración y lenguaje audiovisual

La autoetnografía supone un enfoque alternativo para la generación de conocimientos donde hacen eje los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situados en un contexto social y cultural (Blanco, 2012). Según Choi (2013), es una metodología que ofrece la oportunidad de describir, analizar e informar la experiencia. Supone un modo de acercarse al estudio de las propias emociones a la vez que atender a los sujetos de investigación conectando lo personal con lo cultural. De manera puntual nos importa la definición de Jones quien señalan que "la autoetnografía es un género borroso... una respuesta a la llamada... es crear una escena, contar una historia, tejer intrincadas conexiones entre la vida y el arte... producir un texto presente... negarse a la categorización... creer que las palabras son importantes y escribir en dirección al momento en que el sentido de crear textos autoetnográficos sea cambiar el mundo" (2005: 765). Importa en suma volver a la experiencia de trabajo objeto de indagación y retomando a Gonzalez (2014) producir una pedagogía en primera persona que, aquí agregamos, involucra al plural nos.

El trabajo de narración escrita y audiovisual se vuelve una ruta alternativa para explorar posibilidades semánticas como caminos a la narración de experiencias de vida cuya puesta en palabra frecuentemente, como señala Das, requiere ser mediada. Se trata de un tipo de construcción de conocimiento (tanto desde sus contextos de producción como desde sus contextos de observación), que procura un ejercicio que además plantea la posibilidad de descentralizar la mirada para acercarse a otros discursos, otras miradas que además puede llegar a ser un agente activo de construcción y reflexión de su discurso "pues la imagen fabricada es a la vez un producto, un medio de acción y un significado" (Debray, 1994:92).

La realización de un trabajo a audiovisual permite crear junto con los estudiantes la posibilidad del encuentro con un modo de circulación de la palabra donde la imagen puede contribuir no sólo a poner palabra a los silencios que gritan (Grinberg y Dafuncho, 2015), sino generar instancias para contrastar los modos en que los marcos de interpretación mediáticos afectan los modos en que docentes y estudiantes pensamos y percibimos la vida del barrio y de la escuela. Asimismo, en muchos casos esto contribuye a la reivindicación identitaria donde el archivo fílmico actúa como marco para luchas territoriales y culturales. No se trata de recoger textos acabados, sino de abrir espacios para la interacción de estas representaciones en pugna (Arango y Perez, 2007), en la escuela. Retomando a Butler (2009) se trata de poner en dialogo marcos de interpretación y producir unos otros.

El trabajo de narración y audiovisual desde la periferia donde no son los ojos del docente/investigador los encargados de construir un discurso sino que trata de que los estudiantes construyan narrativas acerca de sus espacios y la manera como los viven y piensan. Narración que en sí se vuelve autobiográfico pero que no implica que no se realiza como parte y atravesada por los marcos de interpretación que estructuran la narración e involucran una ética del mirar y ser mirado.

El taller de producción y circulación de la palabra se vuelve objeto instancia de conocimiento a la vez que objeto de indagación. La autoetnografía procura en esta dinámica reconstruir la experiencia retomando la propia historia, la posición del docente/investigador en este proceso. Agenciamiento colectivo que involucra múltiples palabras y voces los estudiantes, los docentes, investigadores y docentes/investigadores. Ello en la trama y recorrido de la propia historia en la escuela y de la escuela. Así, como señala Deleuze (2010), respecto de Chatelet "lo que descubre, por el contrario, es la aptitud del discurso para hacer hablar a la inhumanidad propia del hombre: lo propio del discurso es incitar el proceso de su propia racionalización, pero sólo en un devenir, bajo la presión e ciertos motivos, gracias a ciertos acontecimientos" (22). Para luego continuar señalando a la empiria como lo singular que no es lo individual, sino "el caso, el acontecimiento, el potencial o más bien la distribución de los potenciales en una materia dada... se tratará de prolongar las singularidades" (24). Ello en la búsqueda de una historia del presente que no se confunde con los vivido como proceso aislado, ni con el concepto que remite a un universal sino la curva, el despliegue aquella que conecta y hace converger entornos.

El registro y análisis del material audiovisual permite problematizar situaciones de vida pero también deseos, emociones, gestos, interacciones, etc. En esa línea el análisis e interpretación de los resultados se realizó en la lógica del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967, Sirvent, 2003) procurando el desarrollo de categorías conceptuales resultado del trabajo de construcción común del conocimiento. En todos los casos, las historias y relatos de historias, los afectos y la afectación que motivan y atraviesa a esas historias, se realizan en ese despliegue. Un devenir que nos permite encontrarnos con múltiples rostros, multifocales y yuxtapuestos puntos que convergen que no se agotan en dicotomías sino más bien se despliegan en ellas.

El desarrollo de esta experiencia procuró constituirse en un espacio desde el cual pensar e intervenir en torno a la desigualdad social y educativa a través de la realización de un producto pero también posibilitando a los sujetos que puedan pensarse activamente y en proyectos a largo plazo en su comunidad. En su formulación se propusieron entre sus objetivos los siguientes:

Objetivo general

- Describir los procesos de producción y circulación de la palabra como claves para la producción de ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)

Objetivos específicos:

- Describir en la intersección escuela-barrio los procesos de circulación y producción de la palabra a través de la puesta en marcha de un taller audiovisual

en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental.

- Caracterizar los procesos de circulación la palabra en la escuela como instancia de producción de ciudadanía atendiendo a la escuela como espacio de la producción de lo común.
- Caracterizar la regulación política y mediática de los marcos de interpretación de la vida barrial atendiendo a los modos de narración que producen los estudiantes a través del lenguaje audiovisual.
- Sistematizar colectivamente la experiencia tendiendo a la circulación y producción común del conocimiento en la escuela.

Asimismo, este trabajo se realiza a partir y sobre la base de las siguientes *hipótesis de trabajo* que orientan la tarea así como la discusión de los resultados que realizamos a lo largo de las siguientes páginas:

1. La precariedad que atraviesa la vida escolar y barrial requiere de estudios que se ocupen de los modos de circulación de la palabra en la escuela más allá de los marcos interpretativos asociados con la estigmatización y mirada abyecta que suele recaer sobre estos espacios de la urbe.
2. Las condiciones muchas veces traumáticas de vida caracterizada por la extrema pobreza y la degradación ambiental atraviesan de modos muy particulares la vida de la escuela enmudeciendo la posibilidad de palabra y aislando la tarea docente.
3. La producción audiovisual se constituye en un lenguaje clave para la resignificación –a nivel de los sujetos y las instituciones- de los marcos interpretativos constituyendo en instancias clave de ciudadanía en la escuela.
4. El desarrollo de un trabajo colectivo en la escuela es clave para la producción de conocimiento que potencie a la escuela como espacio de lo común.

A continuación y en el marco de este conjunto de preocupaciones recuperamos voces diversas que se entrelazan en el texto. Retomamos en la narración experiencias personales de las autoras (alguna o ambas) que procuran seguir la lógica del relato autoetnográfico, la historia de la institución, la descripción de la vida barrial y escolar atravesadas por situaciones escolares que tuvieron y tienen un hilo común ligado con la posibilidad de pensar la producción y transmisión de la cultura. En esa búsqueda se orientan los siguientes apartados.

4. Investigación y agenciamiento. Hacer con: la cooperación y la palabra en la escuela

4. 1. Relato de escuela

La creación de la escuela secundaria donde se desarrolla el trabajo que aquí se discute tiene dos grandes momentos asociados con las reformas del sistema educativo que se pusieron en marcha en Argentina desde la última década del siglo XX. Por un lado la constitución del ciclo de la Educación General Básica (EGB) como fruto de la sanción de la Ley Federal de Educación (N° 24195/1993)⁵. La EGB3 primero se crea y funciona como parte de la EGB, comienza ya a tener lógicas propias incluso coordinadores de ciclo, etc. Así, si bien como secundaria y escuela independiente comienza previamente. Previa a la sanción de la Ley de Educación nacional (N° 26206/2006), la provincia de Buenos Aires pone en marcha una reforma que cambia la estructura del sistema creando la secundaria básica. En 2015 se aprueba la conformación de la secundaria y se habilita el ciclo superior. Desde su creación, primaria y secundaria comparten edificio, las reformas y cambios las afectan de forma conjunta incluyendo desde ya las dificultades edilicias.

A partir de la EGB y de la EGB 3 que se implementa en el año 1998 los profesores de secundaria llegan a la villa. Si bien la dirección escolar seguía correspondiendo a la escuela primaria fueron estas las primeras experiencias de profesores de escuela secundaria en los barrios más pobres. La mayoría de las escuelas se encontraban en los centros urbanos. Es en estos tiempos que llegan los profesores a las escuelas periféricas, en su mayoría recién recibidos, es decir eran sus primeras experiencias como docentes. Coincidió también era la primera vez que adolescentes de estos barrios continuaban más allá del 7° grado obligatorio. Muchos de ellos se fueron pero también otros continúan hasta la actualidad en la escuela. El funcionamiento de la escuela (EGB3) era muy similar al de la primaria, compartían baños, y tenían la misma forma de trabajar las problemáticas. El séptimo, actual primer año, estaba a cargo de maestros y los otros dos años ya tenían profesores⁶. Existía la fiesta de egresados al terminar noveno año y eran excepciones los que continuaban estudiando. La escuela era (y sigue siendo) una de las pocas instituciones con las que contaba/cuenta el barrio. También se encontraba algunos días abierta la salita de salud que en 2015 se ha estructurado de manera más certera y es el CAPS N° 20 B° Carcova Moisés Modad.

La escuela desde su creación y también por las dinámicas de esa creación, era el lugar donde el barrio tenía depositado muchas demandas. No solo educativas sino también de asistencia. Era muy fluido el diálogo entre padres y docentes. De hecho, se crea en ese diálogo y es ya resultado de la lucha que la comunidad de modo colectivo realiza para tener escuela. Se recurría a la escuela para hacer preguntas sobre tramites de cómo

⁵ La Ley Federal de educación sanciona entre otros aspectos la reforma de la estructura del sistema educativo que hasta el momento funcionaba con 7 años de escuela primaria y 5 de secundaria. A partir de esa ley se crea la Educación General Básica (EGB) y ciclo de educación polimodal. La EGB pasa a estar compuesta por 3 ciclos de 3 años cada uno, respectivamente EGB 1, 2 Y 3. La EGB 3 involucra el antiguo 7° año de la escuela primaria y los dos primeros de la secundaria. Una reforma de la provincia de Buenos Aires y luego la sanción de la Ley de educación Nacional en 2006 reforman esa estructura dejando 6 años para la primaria y 6 años para la educación secundaria.

⁶ En Argentina se llama maestro/a a los docentes que trabajan en el nivel primario y profesores a quienes lo hacen en el nivel secundario.

gestionar un DNI, como gestionar algún certificado y también cosas referías a la subsistencia diaria como la comida, zapatillas , abrigo, comentaban no solo problemáticas sociales sino también personales, de cómo se afrontaban situaciones de convivencia, límites con los hijos:

Una vez se acercó una madre para comentar que el hijo quería unas zapatillas y como no la podían comprar quería dejar la escuela para ir a trabajar para tenerlas. La madre que quería que el hijo este ocupado y no en la calle se preguntaba si estaba bien o no ésta elección y a la vez no sabia como hacer para que el adolescente tuviera en cuenta su opinión.

Relatos como estos remiten a ese modo en que la escuela se va realizando en y con el barrio. Ese lugar que ya asume en su creación y que en 2015 pervive y define su hacer cotidiano. Pero también y es el eje del siguiente punto el lugar del docente atravesado tanto por esa consulta respecto de la opinión del docente que reclama esa madre, como por un diversas situaciones que hacen a la escolaridad y al hacer docencia en estos espacios de la urbe.

4.2. Uno en la escuela: autoetnografía

En este apartado presentamos diversos episodios que atraviesan al propio trabajo docente en la escuela que involucran también una historia del trabajo conjunto. No se trata tanto de describir ni a la escuela ni a la docencia, sino a través de esos episodios describir la trama de ese hacer docencia y los modos en que en el proceso de transmisión que involucra a la tarea de enseñanza nos encontramos con los vericuetos, los trazos, los caminos y las múltiples bifurcaciones que involucra la circulación de la palabra en la escuela.

a. Llegar, ser nuevo en la escuela

"Año 2000, llego a la escuela como preceptora yo era recién recibida y como ningún maestro elegía estas escuelas llegábamos (y siguen llegando) los recién recibidos. Había salido del profesorado y no tenía mucha idea de qué era la docencia. Si bien había trabajado en lugares de emergencia dando catequesis, la institución escuela tenía cosas muy diferentes. Tanto las formas como las expectativas que se depositan en ella hacen que ser docente sea muy diferente. En los grupos que trabajaba dando catequesis se charlaba y se planteaba las cosas con mucha horizontalidad, y se le ponía el oído, se le daba fuerza, y se promovían distinto tipo de ayudas materiales, se juntaban cosas, se clasificaban. No se esperaba mucho de la catequesis y menos de la catequista, aunque trabajaba en villas y la gente se mostraba interesada, dispuesta y alegre por estos trabajos la exigencia sobre el trabajo era poca o diferente. La escuela se presentaba distinta no sólo en la realidad sino en mi imaginario. Era una institución significativa, que cumple un rol social elemental, e histórico. Este peso que depositan tantos padres docentes y alumnos era sustancial y yo debía estar a la altura de las circunstancias. Y ser buen docente quizás en mi cabeza estaba la idea que debía tener dominio de grupo y sostener todas esas reglas y proporcionar aprendizaje a los chicos. Este canon trae el trabajo en la escuela, trae consigo un montón de supuestos y expectativas que trabajan tanto dentro de la cabeza de los chicos, de los maestros y los padres, y se van manifestando y mezclando acciones de todos los que la

integran. Hay un deber ser escuela, un deber ser alumno, y un deber ser familia que se juegan, se tenga o no conciencia de esto. Esto puede frustrar o satisfacción según se acerco o no a lo esperado. Lo veía como un lugar que debía sostener un montón de reglas y con una tareas muy específica que a mí me costaban mucho realizar. Traer el cuaderno de comunicados, el guardapolvo, tener una determinada rutina escolar, como hacer filas, que los alumnos aprendan, estén atentos en clases, escuchen y se interesen por aquello que pasa en la escuela. Los chicos no hacían esto fácil, no era tan lineal la relación que se daba. Venían a la escuela con sus carpetas pero muchas veces se rebelaban antes las normas, se mostraban distantes y hasta a veces buscaban mover o despertar en mí inquietudes, tensiones. Se escapaban del aula. Debía aplicar sanciones que a mí entender en ese momento me distanciaban y no me possibilitaban el vínculo con ellos. En la escuela pararse en el aula con grupo hay siempre un momento en que te tiran papelitos. Hoy lo sé, hace 20 años no tanto".

Es muy probable que a muchos docentes les haya pasado o les siga pasando, no sólo cuando se es nuevo en la docencia sino cuando se es nuevo en la escuela y también muchas veces con un grupo nuevo. Sin embargo, quizá la diferencia no radique tanto en la novedad del episodio sino cómo estás preparada para (re)accionar frente a estas escenas. Encontrarse con un grupo de alumnos que hablan todos a la vez, hacen avioncitos o cualquier otra escena en donde el docente se ubica como docente y el alumno como alumno es frecuente pero no tan fácil de transitar. En una villa para quien llega como docente a trabajar por primera vez a la escuela, esto no es tan frecuente. Cuando uno recién comienza la inexperiencia y las inseguridades se confunden con las provocaciones. Las sensaciones de frustración ganan terreno; una frustración que no sólo remite a lograr ese orden sino a cómo hacerlo consiguiendo un respeto que se funde en la autoridad que a la vez involucre no abandonar cierta rebeldía.

"Pensaba en por qué deberíamos hacernos cargos de sostener un montón de normas impuesta que no se cuestionaban y que en ese momento me dejaban siempre en un lugar de angustia. Los chicos no querían traer el guardapolvo y cada día al ingresar sin el yo debía pedirle el cuaderno e informar a la madre que no lo traía esto ya me acarrea el primer choque del día. Los chicos se negaban a darme el cuaderno, lo cual hacía que mi autoridad quedara muy deteriorada frente al grupo y luego esa situación traía una falta de respeto como "llego la policía" a lo cual yo debía reaccionar y así generando frente a las normas un montos de conflicto que se sucedían. Y por otro lado yo me sentía tan distante del policía, y pensaba los pibes me ven como eso, quizás el que hace cumplir normas por cumplirlas era un poco policía. En eso consistía mi rebeldía. Era la sensación de esos días, era no saber bien en que consistía el rol, ya que como preceptora era mi primera experiencia, no tenía clara las cosas. Además tenía veinte años y los alumnos me llevaban poco diferencia de edad cosa que fue cuestionada por varios padres a la directora era parte de ese deber ser. La maestra debía tener una diferencia con los chicos, por lo menos de edad. Estos ideales también aparecían en mí quizás los enunciados eran los mismo. Ser diferente a los chicos, tener la autoridad, que cuando se le pida algo al alumno lo haga, que los chicos puedan salir de la escuela con un aprendizaje que los modifique. Pero yo también tenía un deber ser alumno, los chicos debían ser amables respetuosos, ver en la escuela un lugar importante para ellos. Y un deber ser familia: que acompañan al docente lo valoren, valoren su

tarea, entienda la importancia de la escuela Etc. Y esto no pasaba, por lo menos al principio. Cuando cuidaba el recreo los chicos se escapaban al barrio y me decían: "dale salí a la villa!"

Es en ese *dale salí a la villa*, como tantas otras frases o situaciones remiten y/o dejan aparecer otra cosa, otra sensación que ya no refiere tanto a las dinámicas de las escuelas en sí, sino a cómo un docente que trabaja en una escuela que está dentro de la villa es mirado y puesto a prueba en ese *dale salí*. Es la llegada al barrio y a una escuela que se sabe en una villa y cada vez que llega alguien hay una pregunta que circula que asume una forma como "*éste podrá?*" Quizá y, probablemente, algo clave es cuán solo se está en esta tarea, cuán capaces y qué espacios tienen/tenemos los nuevos, los que llegan a diario a trabajar a la escuela, de pensar con otros en torno de cada una de esas escenas en donde la frustración siempre está a punto de ganar el juego.

En esa llegada, en cada nueva llegada muchos procesos se ponen en juego no sólo desde los docentes sino también desde los estudiantes, pero en todos los casos hay una línea que define y marca ese encuentro: los marcos de interpretación, cómo nos miramos/pensamos. Para ello el otro es clave.

b. La posibilidad de lo común: hacer con

Empezar a hacer un sendero

"Un vez, nos animamos a pensar algo juntos algo que nos organice. Creo que al principio fue para distraer la atención de mis debilidades. Me acuerdo que en ese momento vimos junto a un grupo de profesores la necesidad de una pequeña salida para los chicos de noveno año. Conseguimos un hotel en la costa atlántica perteneciente a un sindicato para pasar un fin de semana. Costó mucho hacer prender en los chicos y en los padres esta idea. La idea de un proyecto que pudiera servir para reactivar en los pibes esa cultura de juntarse para poder obtener fondos y conocer el mar."

Todavía cabe preguntarnos si ese activar a los alumnos no tiene también que ver con una activar-se/nos entre los docentes, un poner en marcha algo que cree la oportunidad de juntarnos y hacer con otros.

"Nos miraban con cara de qué dice esta?; creo que fue algo un poco inesperado por todos. Pero había que probar. Algunos comenzaron a creer y poco a poco se acercaron dos o tres padres que vieron con entusiasmo la idea. Ellos colaboraron. Surgió la idea de hacer un baile para juntar dinero, invitar a otras escuelas, etc. Muchos veían esto como una locura hacer un baile con pibes de varias villas era anunciar un desastre con seguridad. Pero conseguimos algunos profes valientes y padres. Los pibes comenzaron a sentir apoyo y confianza. Y los canales comenzaron a destrabarse. Recuerdo frases que cuestionaban sobre el sentido y la necesidad de hacer algo así. Es una frase recurrente la de cuestionar sobre el sentido y sobre por qué yo (profesor) estamos interesados en hacer esto con ellos, como algo que aparece como extraño, y que los pibes buscan saber por qué vos lo haces, que intenciones te llevan. Que intereses ocultos habría de tras de esto, una sensación que se condensa en como dice el dicho "cuando la limosna es grande hasta el santo

desconfía” . Entonces la pregunta era ¿era por ellos? ¿Qué lleva a docentes de escuela a redoblar esfuerzos cuando las cosas se ponen bravas?, cuando la realidad nos ofrece tantos impedimentos. Que nos llevaba a ser algo por el bien común y desde ellos por el bien de ellos. Creo que debían asegurarse el por qué, el por qué hacer cosas no por ellos sino con ellos, que era una apuesta mayor. Exigían esa respuesta que no salía. Porque estábamos interesados los profes en hacer un proyecto con ellos.

Probablemente en ese hacer con y no por, así como en ese reclamo de sentido se condensa tanto la historia y posición social de un barrio como de una escuela donde el asistencialismo pero también el clientelismo son componentes clave de la cotidianidad y la supervivencia. Pero también hay en esa pregunta del por qué/para qué como en la búsqueda de ese juntarnos, una búsqueda asociada con la construcción, con poner en marcha una acción que genere la sensación de pertenecer a algo, de un hacer que une y pone a lo común en el centro de la escena. Un común que no involucre totalizar ni perder las diferencias sino más bien que se realiza en y gracias a ellas.

Retomando a Lazzarato (2005), el problema político de nuestros tiempos es: ¿cómo “mantener en conjunto” la multiplicidad, cómo agenciar lo heterogéneo en tanto que heterogéneo, cómo componer los disparates que, en el proceso de co-producción, deben seguir siendo disparates? Es probable que ese viaje se parezca en algo a esa idea de disparate a la que remite el autor italiano. Cabe preguntarse si lo ha sido, pero también o quizá justamente por eso, fue la oportunidad de componer lo común y permitió esa cooperación en la obra común; ello, en tanto dispositivo de co-producción que aumenta la potencia de actuar de los elementos que participan en ella. Se trata de una manera en que los disparates se coordinan permaneciendo disparates, en que la igualdad y la diferencia se agencian desde el punto de vista del devenir (Lazzarato, 2005).

“Ir a cargo de la salida después de muchos esfuerzos tanto dentro del sistema como con los padres y alumnos. Recuerdo que fuimos en tren a Necochea, con veinte alumnos, todos los recursos fueron gestionados por los docentes, y pibes y padres. El viaje fue para mí muy enriquecedor, comprendí en ese compartir tres días con los chicos cómo sentían, pensaban sobre ellos y sobre ellos en el mundo. Creo que muchos docentes que viajan con alumnos pueden comprender a lo que hago referencia. Pero para los que no saben, se comparten intimidades que dan cuentas de mundos, que nos muestran vidas y cómo se viven. Detallar estos episodios me harían caer en ese lugar de cosificar a mis pibes. Y como no puedo hacerlo apelo a que el lector comprenda que en cada detalle de nuestra vida están un caudal de historia y culturas comprimidos. Y que con solo hacer la cama del hotel y no dejarla para que la mucama la haga se puede comprender mucho del otro de cómo siente y en qué repara. No sé si decir que el viaje fue un éxito, lo que se entiende como éxito (no tener inconvenientes) lo que sí sé que para el grupo de profes y los alumnos fue un experiencia profunda. Las peleas fueron varias también el consumo de drogas era habitual. Prohibirlo genero reclamos tipo qué sos policía nos trajiste para qué, nosotros somos así. Varios conflictos surgieron en nuestra estadía muchos choques, muchas discusiones. Recuerdo muchas demandas de los chicos. Pensaba yo soy una tarada, hacer todo esto para que los pibes no lo entiendan, no lo puedan disfrutar para que pensaba yo también quién me mandó. Mucha frustración Pero entendía que estaba ahí y no podía aflojar. Y recuerdo una de las primeras cosas que

aprendí: los pibes pelean y demandan al que puede, no al que quieren. Me acuerdo diciendo: ustedes me pelean a mí porque yo estoy. Ese grupo de chicos me enseñó mucho sobre ellos y el barrio sus historias y sus proyectos. Recuerdo la llegada y a los padres esperando. Las conversaciones que siguieron con padres y alumnos hablando sobre las adicciones no desde un lugar castigador sino desde un conflictiva en la cual queríamos colaborar, por lo menos así lo esperábamos y seguimos esperando".

Muchas veces las formas de los alumnos para confrontar y de alguna manera conocer los marcos de interpretación, ese querer conocer quién sos, para qué venis acá, ocurre a través de la provocación que muchas veces se presenta como pelea. Pelea que puede derivar en discusiones a veces hirientes sobre cosas que para ellos son importantes.

Se había conseguido generar un proyecto que corría a docentes y alumnos de lo establecido, que habían aparecido esas cosas que estaban en el entre pero que era difícil ponerles palabras. El viaje permitió disparar esas "verdades". Y a partir de ese momento pasaron a ser verdades para todos; verdades que se compartían y que pertenecían a todos. Ello manteniendo las propias posiciones el docente sin devenir policía, los alumnos en sus diferencias. Desde el punto de vista de la docencia se había generado un espacio desde el cual atreverse a dejar entrar las vidas de los pibes a la escuela y ahora sabíamos más de ellos y ellos sabían más de nosotros. Ese dejar entrar las vidas es una tarea mucho más compleja de aquello que puede parecer al lector desprevenido o a la misma redacción del texto. Muchas veces es chocarse con los propios marcos y muchas otras es encontrarse con la precariedad de la vida, pero ya no mediada por la pantalla. ¿Qué se hace?, ¿cómo se contesta?, ¿hay que contestar?

Los padres también sabían que sabíamos y que no juzgábamos sino que dejamos aparecer la palabra, la que ellos querían y les dijimos lo que nosotros pensábamos. Se había creado un espacio de co-producción donde los disparates seguían siendo disparates, donde no se trata de buscar soluciones sino generar cosas en esa heterogeneidad, componer sin totalizar, diría Lazaratto. Una composición que reclama dejar abierta las fisuras, aquellas que brota con la palabra, a través de la circulación de la palabra pero que no siempre, o más bien muy raramente, tenemos la posibilidad de ofrecer alguna respuesta que permita alguna totalización que devuelva coherencia a aquello que no lo tiene y no puede tenerlo.

Ahora, hay otra cosa en ese trabajo, a través de ese proyecto se procuró mostrar un mundo que estaba en la escuela que daba señales sobre la importancia que, de hecho, tenían los jóvenes. Esto es, que allí esos cuerpos, esas vidas tantas veces negadas y abyectas en la escuela importaban (Butler, 2002; Grinberg, 2010). Ante la confrontación *nos trajiste para qué, nosotros somos así*, ese somos así recibe otra respuesta que remite a qué quiere decir que sos así; vidas abyectas que parecen trágicamente dirigirse hacia un fin inexorable, en ese disparatado viaje encontraron que en la escuela esas vidas, esos cuerpos importan.

4.3. Escuelas que importan, cuerpos que importan

"Hay un frecuente derrotero de los alumnos en los barrios: terminar la escuela y seguir con experiencias de esquina, bailantas, juntarse y pronto tener hijos.

Era como un patrón que se repetía, la adolescencia no se extendía más allá de la escuela. Prácticamente terminaba con ella".

El siguiente es un dibujo que aparece al final del libro “*carcoveando*”⁷ donde un alumno que adeudaba una última materia -esto es rendía y terminaba/se iba de la escuela-, dibuja un planeta que se rompe y le pone de título “fin del mundo”. Seguramente, terminar la escuela no es ni fue el fin del mundo para él ni para nadie; pero en ese dibujo hay un algo que finaliza y que enfrenta a ese joven a lo que viene. Dejar la escuela es muchas veces no encontrar un lugar en el que guardarse del mundo, imaginar a veces otros y si todo sale más o menos bien pensar sobre aquel en que vivimos y quisiéramos vivir. Está claro en la escuela no empieza, ni termina pero sin embargo algo ocurre en ese *in between*, que su salida se asemeja al fin del mundo.



La escuela es una institución de gran significado social y cultural, eso está claro. Y aquí queremos detenernos un poco para pensar más sobre esa significación. La escuela como institución, dentro de un barrio- villa, a diferencia de otras organizaciones, centros, espacios que pueden aparecer en un barrio. Cuando se manda a un hijo a la escuela se ponen en juego muy diversas expectativas. Hay un deber ser que la escuela debe o está llamada a cumplir y para los padres es el espacio por excelencia para cumplir con esas expectativas. Cuando una madre de un barrio como Carcova manda sus hijos a la escuela, espera que eso amplíe posibilidades, se adquieran conocimientos, se ingrese a el mundo de lo social, se adquieran derechos. Para que obtenga un título de primaria o secundaria que tiene un valor social, cultural, y laboral. Se espera y se espera mucho.

Los años que siguieron en la escuela fueron difíciles, comenzó a deteriorarse el edificio y no llegaban los arreglos. Año 2003 se termina con la EGB y las secundarias se separan de la conducción de las primarias. A los primeros ciclos de las secundarias, ahora básicas, funcionaban sin directivos ni secretarios. En esta transición los docentes pasamos un tiempo sin directivos, ya no se

⁷ Más adelante remitimos a este texto.

pertenecía a primaria pero tampoco había una directora de secundaria. El plantel docente que venía en su mayoría desde el año 2000 trabajando juntos refuerza sus vínculos y continúa en forma colaborativa con el funcionamiento de la escuela. Habíamos avanzado mucho en el vínculo con los pibes y las familias estábamos tratando de pensarnos y no podíamos largar todo porque no había director o secretaria era el sentimiento que compartíamos los docentes. Sentíamos que estábamos cuidando esos pequeños adelantos entonces reabsorbimos tareas y buscamos estrategias. Resolvíamos problemáticas en grupos nos consultábamos entre docentes y la parte administrativa también era resuelta de la misma manera. Nos consolidó como grupo y nos dio más confianza en nosotros mismo. La escuela había encontrado una estrategia colectiva para sostenerse y poder continuar su camino.

Hay algo aquí que raya lo cruel. Es probable que atravesar la adversidad y sobrevivir en el intento aúne, la pregunta que sigue aún así es política: ¿es necesario? ¿Pueden preverse otros mecanismos? ¿Seremos capaces de imaginación política de modo tal de evitar que esa la administración de lo cotidiano no se vuelva la administración de la crueldad cotidiana? Está claro, nos encontramos, a diferencia de muchos diagnósticos que recaen sobre las villas y las escuelas en las villas, con sujetos e instituciones con alta capacidad resiliente, ¿podrá la política hacer otra cosa que no sea recostarse en esa capacidad? Esto probablemente es un desafío clave para las políticas educativas comprometidas con la igualdad y construcción de ciudadanía.

4.3.1. La escuela atravesada por las mismas "cosas" que el barrio

La escuela cada vez más deteriorada, llegamos muchas veces a esperar que salga el sol para dar clases por falta de luz. Cuando finalmente se nombra a la directora y a la secretaria para la secundaria les llamaba la atención las condiciones en las que trabajábamos. Nuevamente las contradicciones entre los docentes comenzaron a aparecer contradicciones que muchas veces surge de la frustración. Por un lado entendíamos que era importante continuar con el dictado de clases, que a los pibes, con todo lo que cargaban no se le tenía que sumar la falta de clases y por el otro pensábamos hasta cuándo soportar esta situación de deterioro escolar tampoco era la escuela que se merecían los pibes. Y En eso iban las discusiones y los pensamientos. Qué hacer cuando las vías jerárquicas estaban agotadas y las respuestas no llegaban. Aquí, los padres de algún modo resuelven la contradicción. Comienzan a reclamar por los arreglos, y comienzan muchas reuniones entre docentes y padres para ver cómo resolver la situación. Pero son los padres que cansados deciden encabezar una fuerte lucha. Los padres eran muy conscientes de que esa no era la escuela que sus chicos merecían. Que el barrio sin bien soportaba muchos problemas de infraestructura la escuela debía ser el lugar donde los pibes estudien y estén bien. Si bien los docentes nos preguntábamos ¿cómo paran las clases por falta de agua cuando el barrio lo sufría a diario? Eso pensábamos pero estábamos errados, los padres tenían bien claro que si caía la escuela, empeoraría sus situación y la de sus hijos. Entonces esa contradicción docente era solo docente, los padres no tenían este problema.

El barrio había aprendido hace rato que en tiempos de gestión sí, la única forma de conseguir mejorar las propias condiciones de vida era a través de la puesta en marcha de

luchas cotidianas; a través de un tipo de agenciamiento que pusiera freno a la administración de la crueldad cotidiana que a diario atraviesa a los barrios. Como lo hemos señalado (Grinberg, Gutierrez y Mantiñan, 2012) las políticas de empoderamiento atraviesan no sólo las dinámicas de reproducción diaria sino también las formas que asume la presencia del estado. Más que referir a la ausencia del estado, supone otras formas de acción estatal, distintas de aquellas que eran típicas del estado de bienestar. Y, es en esas condiciones que los sujetos buscan los modos de resolver la satisfacción de sus necesidades e incluso mejorar sus condiciones de vida (Holston, 2008, 2009). De un modo precario e incluso muchas veces improvisado, se cubren necesidades que son cruciales para la vida cotidiana. El tendido del agua potable, de la electricidad como de otros servicios públicos que a hacen a la ciudadanía "urbana", en estos barrios es resultado de aquello que han conseguido y consiguen gracias a ese agenciamiento⁸, -que involucra muy diversas luchas colectivas (Bayat, 2000; Grinberg y Dafunchio, 2016). Esas luchas por la mejora de la escuela justamente ocurren en ese escenario: para los vecinos resulta de lo más cotidiano que éstas son cuestiones que deben resolverse en el nivel local y otra a través de esas luchas.

“Los padres tomaron la escuela, decidieron que así no se seguía y comenzó una lucha por las condiciones en las que enseñar y aprender. Que era importante y reivindicaban el aprendizaje y la enseñanza. Se sentía mucho entusiasmo y alegría sentirme parte de una lucha conjunta y organizada para el barrio nos tenía de optimismo. Pensar esta situación con entusiasmo habla de poder comenzar algo con miras de mejorar se vuelve alegría. Las rutinas escolares estaban todo el tiempo interrumpidas por reuniones, y acciones como petitorios, cartas, etc. Esto impregnaba a los pibes quienes también comentaban a los docentes su parecer. La comunidad educativa levantaba la bandera de un escuela digna para los pibes del barrio. Se logra la adjudicación a una empresa para los arreglos del edificio. Comienzan las obras. Todos con alegría mirábamos lo que ocurría. Comienza otro año y continúan las obras que observamos estaban solo a cargo de un albañil, quien hacía todo. Al tercer día de clase se comete un abuso a una niña de quinto grado. Terminado el horario de clases, la niña había ingresado porque el sujeto la llama; en ese horario los docentes no están en funciones y como no había puerta... Allí, comienza otra historia quizás igual que la anterior otra prueba. Al confirmarse el abuso se da parte a la policía y a la madre. La madre como es entendible acusa a los docentes. Y los docentes descolocados y angustiados por la situación nos comenzamos a juntar a hablar y a comprender que aunque los padres en este momento estén enojados con nosotros y nos culpabilicen por la situación nosotros también fuimos víctimas. Salimos de la escuela acompañados por la policía. Se suspende las clases por unos días, comenzamos a cumplir funciones en otra, con mucho dolor por todo decidimos unirnos y demandar a la empresa y a la autoridades por las falta de controles y de seguridad en la realización de la obra. Fue así que comenzó una lucha de docentes, que estábamos físicamente separados de los padres por el traslado, y comenzamos a hacer sentir la voz, del sindicato e inspectores que comprendieron la situación y recibimos mucho apoyo, recuerdo muchas compañeras con su genial oratoria. A la directora y la secretaria de la secundaria defendiendo con brillantes argumentos. Luego fuimos a buscar a los padres hablamos escuchamos hablamos y pudimos

⁸ Sobre estas dinámicas nos hemos ocupado entre otros en los siguientes trabajos: Grinberg, 2011, 2015, 2014; Grinberg y Langer, 2015; Dafunchio, Mantiñan y Grinberg 2013.

encarar otra vez la lucha juntos. Logramos la intervención del consejo escolar la nueva licitación y la realización de la obra de una escuela nueva. Para ello nos trasladamos junto con los pibes hasta que la obra estuviera terminada. Varias fueron las acciones que se realizaron hasta que finalmente se logra trasladar a los chicos a otra escuela para comenzar una reparación total del edificio. La pregunta era ¿Cómo todo este crecimiento podía volcarse en el aprendizaje?

Los docentes y las escuelas de los barrios están atravesados por las mismas problemáticas. Un docente en un barrio, quizás se encuentre con los mismos obstáculos que los pibes y los padres, empieza a experimentar los mismos sentimientos, por las mismas situaciones de dolor, frustración e impotencia. Aquí cabe detenernos en las muy diversas y difíciles situaciones que involucran hacer escuela. Para los docentes hacer escuela sin un espacio donde puedan elaborar, poner palabra las situaciones, pensar juntos se vuelve no sólo dificultoso sino tedioso. El relato anterior muestra como a partir de la circulación de la palabra y del hacer común se sobrelleva una situación traumática. Ello ocurrió de manera no planificada, se fue dando: hablar, juntarse, pensarse; pero aunque así se sucedieron no dejan de mostrar un sendero que se abre paso en medio del matorral. Y ello es cruel. De hecho o incluso pretender tomar lecciones acerca de cómo se aprende en la adversidad no es más que parte del cruel optimismo (Berlant, 2011) que atraviesa nuestra época. Crueldad en estos espacios del sur global se hace carne a diario.

Los docentes comenzamos a comprender la importancia que tiene para el barrio la escuela y el compromiso con su lucha. Es en ese proceso donde varios docentes no solo acompañamos la lucha de los padres sino comprendimos el valor de la palabra, que nos enseñaba y modificaba en nuestras concepciones ese día a día que veíamos en padres y alumnos. El hacer con y por la escuela marcaba un camino; habíamos logrado atravesar los "trances" trabajando con los pibes, con los padres, con los compañeros y eso había preservado nuestro lugar en la escuela. Es en ese proceso que surgen diferentes interrogantes respecto de cómo continuar la tarea. Impregnadas por las charlas que nos encontraban hablando de obras, tiempos, pasos de luchas, surge la idea de generar un libro de cuentos donde los pibes puedan poner en acto la palabra. Las charlas contenían mucho de aquello que íbamos aprendiendo del barrio de cómo podían captar y cómo enfrentar las diversas situaciones.

4.5. Relatos de escuela y relatos en la escuela: la posibilidad de la circulación de la palabra y la construcción de lo común.

*En 2007 la secundaria publica un libro de cuentos llamado *carcoveando cuentos de la villa con el prologo del escritor Osvaldo Bayer. Surge carcoveando libro de cuentos creado por alumnos de la secundaria.**

Ese cúmulo de experiencia encuentra en la palabra una posibilidad. Quizás resultado de esa búsqueda, de seguir enseñando e incorporar las vivencias de los pibes y de la escuela, valorizando la palabra en un formato de libro. De algún modo ocurre algo así como una pedagogización del conflicto; esto es se logra hacer catarsis, ponerle palabras, y construir saber con. Se crea conocimiento y permite a toda la comunidad educativa sentir que en los barrios humildes atravesados por conflictivas sociales se puede enseñar

y aprender. Carcoveando es un libro de cuentos realizados por alumnos en las clases de lengua y literatura dentro del marco de un taller libre que permitía expresarse a los chicos donde el único requisito era que tenía que pasar en el barrio. De ese taller surge una selección de cuentos que es publicado en un libro que lleva el prólogo de Osvaldo Bayer⁹. Todo el proyecto tuvo como eje la voz de los pibes, desde la realización del libro, las diferentes presentaciones. Además del apoyo del barrio. Coincidió la prestación del libro justo con la inauguración de la escuela arreglada íntegramente.

¿Para qué hacer esto?, ¿a quién puede importarle?, ¿para qué quieres que lo haga? Eran las preguntas que formulaban los chicos. A quién puede importarle un libro escrito en la villa. La idea había salido desde ese lugar exacto. Allí nuevamente aparece el *a mí me importa*; a los docentes nos importa, a los que vivimos en las villas que haya libros escritos en las villas nos importa.

Nos encontramos aquí con una pregunta por el sentido recurrente en esta experiencia de narración; pregunta que es también una pregunta política que remite a la capacidad que pueden tener estos relatos de comunicar una experiencia de vida, incluso un sufrimiento de manera tal que a la vez que escapa de la mirada abyecta consiga producir alguna modificación de la valoración y posición política de estos espacios de la urbe. Sontag (2012) y Butler (2009) se lo preguntan en sus textos, los alumnos se lo preguntaban en el taller. ¿A quién puede importarle?, se vuelve una pregunta clave de la narración de unas vidas que dada la estetización del sufrimiento, no siempre, parafraseando a Butler, consiguen importarle a alguien.

Para hacer juntos y para todos. Además los docentes habíamos tenido las primeras experiencias como educadores en estos lugares sentíamos y sabíamos que habíamos aprendido mucho en este lugar y que eso era valioso. El trabajo fue un taller libre que tenía lugar una vez por mes, los chicos escribían cuentos, se usaban disparadores y la única consigna era que debían parar en carcova. Los chicos esperaban este espacio, ya venían pensando que escribir “ya pensé, quiero escribir sobre el pomperito me contó mi abuelo”. Cuando el libro estaba listo había que salir a buscar quien lo imprimiera, fuimos a varios lugares pero le parecían fantásticos, era buenísimos, pero debíamos hacer como una explicación pedagógica adelante, eso nos pedían. Era difícil conseguir que se entienda esta idea de que los pibes se adueñen de las palabras sin traducciones, que el libro era esa palabra. No lo aceptamos, hasta que conseguimos un microcrédito social y ahí pudimos pagar la impresión. Pudimos dar con Osvaldo Bayer quien leyó los cuentos y se ofreció a hacer el prólogo del trabajo.

“cuando uno lee este precioso libro de cuentos se da cuenta que los chicos no se rinden y los maestros tampoco... el lector viajara entre realidades y sueños, un mundo pleno de ansias” El diálogo, esta vez consigo mismo, para los otros. Escribir es dialogar consigo mismo. Leer es entrar en diálogo con las fantasías de la realidad. (Osvaldo Bayer prólogo de carcoveando) “

La presentación del libro, año dos mil seis, estuvo dada por una serie de proyectos que iban desde murales en el barrio, el acto de presentación. Así que continuábamos en reuniones donde debatiendo docentes, alumnos y padres como queríamos mostrarnos. La incorporación de los padres y vecinos del

⁹ Escritor argentino de larga e importante trayectoria así como de reconocimiento por su valiosa obra.

barrio fue muy determinante, folkloristas, poetas, se sumaron a presentaciones en otros lugares donde éramos invitados.

Aquí uno de los cuentos escritos por los alumnos:

Pensando...

Me pidieron una reflexión sobre mi escuela, sobre mi barrio. A los 12 años Qué podemos pensar nosotros? Yo digo: tenemos derechos, como muchos chicos, como todos los chicos del mundo.

Pienso en mi escuela, en cómo se deteriora y la estoy perdiendo. Yo ya estoy en 7° grado, mi hermano recién en 1°. Mamá soñaba y decía: ¡Qué lindo que terminen sus estudios los dos en esta escuela!

Y ahora las veo a nuestras mamás, luchando, para que nuestra escuela no se pierda, para que tengamos, como cualquier otro, una escuela.

Nuestro barrio... ¿Cuándo dejaremos de pisar barro, de dejar mojados nuestros calzados? Tantos chicos que quizás esperan que sus zapatillas se vuelvan a secar. Sus pies sin abrigo. Haciendo cola, no para estudiar, sino para poder comer, porque para muchos esa va a ser la única comida del día. Porque quizás a sus padres, la noche anterior, no les fue bien con el tren blanco, o en el cinturón, o sea “La Quema”, como muchos la llaman.

Muchos duermen con frío y se levantan con frío. En las casas muy pobres, muchos chicos de mi edad ya están en la droga ¿Y qué encuentran en la droga?

Me piden que reflexione, pero es triste reflexionar. Veo la realidad: chicos como yo, sufriendo hambre, frío, enfermedades, explotación, por esta pobreza que nos toca vivir...

Pero este es mi barrio, Carcova. Hay mucho futuro, lo sé ¡Alguien nos va a escuchar!

Alguien va a escuchar a nuestras madres cuando gritan, pidiendo:

¡Una escuela mejor!

¡Un escudo! ¡Un nombre!

¡Un nombre! ¡Por favor!

¡Una identidad!

Gritemos todos, que alguien nos escuche a los chicos de Carcova.

Carlos

Hay sin duda múltiples organizaciones que trabajan en los barrios más pobres de la urbe, de forma que cabe la pregunta ¿qué diferencia a la escuela? Probablemente, este proceso es lo más diferente de la escuela. Cuando uno va a un taller en una organización barrial puede ir si le gusta o no, tiene reglas mas flexibles y hasta cosas simples que como ir al baño no necesitan están reglamentadas. A la escuelas los chicos deben ir, hay horarios, también para ir al baño, no van si les gusta, simplemente van. La escuela nos mete en el lío de tener que esperar que llegue el último, levantar las sillas de todos, quedarnos sin recreos cuando uno se porta mal, nos saca del individualismo y nos hace ser con otros que quizás no entendemos, o, no queremos. Ello hace a la complejidad de la escuela pero también a su valor. Que los chicos convivan con el que es diferente y hasta no comprendemos brinda experiencia. No son muchas las instituciones que la pueden brindar. Son pocas las instituciones que nos meten en el brete propio de este espacio común que es la escuela.

4.6. Otros modos del hacer con, trabajar y pensar en la escuela y con la escuela: la posibilidad de construcción de saberes en la pedagogía.

“Es frecuente que a la escuela se acerquen organizaciones y universidades para realizar trabajos tanto con docentes como con estudiantes. El problema de eso es la continuidad. Muchas veces se empican acciones a las que no se le da continuidad y eso genera ya no solo en los chicos sino en toda la institución, docentes y directivos una sensación rara es como que se generan cosas que quedan luego en el aire. Para los que trabajamos en estos barrios es muy importante la continuidad. Eso nos hacen sentir que no solo fuimos un experimento para aprender algo mas sobre los pobres la pobreza y que pasa en esos lugares. Que puede ser muy valioso para ellos pero para que pueda ser valioso para una escuela y un barrio hay que abrir el dialogo no solo escuchar e irse hay que decir para que todos podamos nutrirnos y realizar un verdadero intercambio. Saber lo que piensan de nosotros y que van a ser con eso es muy importante. Es en ese momento que se entiende a los pibes. Esa pregunta para qué haces esto. Quizá en eso consiste ser maestra villera, sentirse dentro del barrio de la escuela. Para qué vienen, qué quieren generar con esto.

Estas dinámicas se contraponen con la idea que tratamos de producir; se puede ser objeto, es posible ser estudiados, ser mirado, etc., pero ser sujeto remite a una intervención en la circulación de la palabra. Supone un tipo de hacer, de contar y mostrar en el que se está incluido; donde se decide qué mostrar, qué hacer, desde qué lugar hasta dónde, en qué marco de referencia. En los lugares donde la vida cotidiana es difícil, y los mecanismos para vivir son poco convencionales, y se buscan recursos todo el tiempo, se tiende a la cosificación, a ser tratado como un extraterrestre, al que hay que estudiar, mostrar espectacularmente, como algo exótico, raro. Entonces aparece la pregunta para qué haces esto, por qué, vos quieres mostrar que soy un marciano que se aguanta comer de la basura, vos quieres que te cuente, y después que, para que para acordarme mejor que vos me ves como un extraterrestre.

Esos para qué probablemente remiten a un mecanismo que puja por ser parte hablante, y que encuentra su razón de ser para el barrio, no para el afuera. Acá nuevamente aparece la idea del hacer con y no hacer por. Hacer con implica hacer con otro, que es también sujeto, que hace también y eso es significativo para todos para docentes, escuela, estudiantes. Cuando alguien viene y hace, nos deja con la sensación de ¿por qué?, ¿para qué lo hará? Cuando hacemos con, sentimos que ambos son los nutridos lo hace para aprender a la vez que vos aprendiste. Y puede motivar un hacer por la escuela por el barrio por la identidad y la pertenecía. Esta manera de conceptualizar nuestra escuela siguió llevando a nuevos proyectos.

Es en este marco que se desarrolla parte del proyecto que aquí se discute y que en encuentra en el año 2009 su inicio cuando nos encontramos en la escuela junto con el equipo UNSAM con un proyecto de trabajo que surgido desde el mismo barrio y los estudiantes se propone trabajar desde la escuela sobre contaminación ambiental. El proyecto invitaba a los alumnos a tomar muestra de agua y tierra y hacer el análisis. Los chicos junto a docentes de la escuela y la universidad recorrían el barrio comentando a los vecinos del proyecto los que accedían a dejarlos pasar a tomar muestras y hacían comentarios sobre la problemática. Este primer contacto deriva en un trabajo conjunto

escuela universidad, tratando de compartir experiencia y recibir aportes de la universidad, y se disparara en varios proyectos.

El documental que en el siguiente punto retomamos en su contenido retoma la trama de la película la noche de los lápices, tomando los reclamos de las generaciones anteriores y los actualiza a través de las presentes preocupaciones de los jóvenes y da lugar al título del video: *Nuestros reclamos ahora son otros*. La manera de trabajo fue similar a partir de charlas con los alumnos y el análisis de la película la noche de los lápices junto a los de la escuela y la universidad se fueron buscando formas de mostrar nuestros reclamos actuales apelando al ingenio y la creatividad se logro en un video plasmar estas ideas.

5. La palabra en la escuela: ciudadanía y construcción de lo común

En las páginas que siguen se mantienen fieles al trabajo de debate que hemos realizado sobre el proceso de circulación de la palabra, aquello que vivimos y pensamos resultado de ese trabajo. Más que contar lo hecho, recuperamos momentos/espacios que fueron y son, creemos, significativos. El proceso del relato, aquello que ocurre, episodios que resuenan una y otra vez en nuestras mentes, así como los textos producidos por los jóvenes se suceden en la sistematización y reflexión que aquí proponemos.

5.1. Sujetos y palabras que importan

Ponerte a prueba/provocar

En el barrio, en una escuela, en una villa a las diversas situaciones propias de lo escolar se suman otras que tienen que ver con ese contacto que los alumnos sienten cuando se encuentran con quien es de afuera del barrio. Es frecuente que encontrarse con prácticas que entendemos se parecen mucho a un *ponerte a prueba* para saber *quién sos*. Así, ese tipo de escenas puede encontrar al docente frente a un alumno de 2do. grado de primaria diciendo: "*a vos te vamos a hacer cagar*".

¿Cómo manejar la situación? Muy diversas alternativas se abren. Lo que se va de a poco haciendo claro que es que no te van a hacer cagar, pero sí te quieren conocer. Te quieren conocer, saber quién sos, qué pensás. Esa frase condensa ese ¿quién sos vos?, ¿por qué te tengo que bancar?, tiene un particular espesor en estas escuelas. Cuando se nace en una villa se viven situaciones de discriminación, eso es claro y aunque puede parecer evidente no es tan así. No tanto para quien vive en el barrio ya que es objeto de esa discriminación, sino para esos otros que están afuera. Con solo salir del barrio ya se siente la mirada del otro, o, uno se vuelve otro que desde fuera es mirado y observado. A veces con desconfianza, otras con caridad, otras con miedo y otros tantos ojos que miran a ese vecino que vive en las villas. Ambas son caras de la discriminación, marcan que sos "villero". Asimismo, en ese nacer y vivir en las villas hay otra cosa, haberse encontrado con otros que llegan al barrio, muchas veces queriendo aportar y trabajar pero siempre es por un rato. Muchas veces ese rato se vive como abandono, un abandono que dura un rato, y otras un periodo de tiempo que alcanza para encariñarse con alguien que ya no vuelve. Esa continuidad a la que remitíamos antes, atraviesa a sujetos, instituciones y desde ya a docentes y estudiantes. Incluso y de un especial modo a los docentes que llegan nuevos, frente a ellos es saber si se van a quedar.

Ese quién sos, ese te voy a hacer cagar se vuelven modos muy comunes de un entrar en vínculo que puede ser agresivo pero que es también resultado de un aprender a cuidarse y a conocer con quién estas. Se trata de miradas que se encuentran y ocurren siempre con y en ese marco de interpretación al que remite Butler, pero ya no frente a la foto sino frente a frente. Un marco que siempre te hace ver de un modo, sentir al otro de un modo. Así nos referimos a otro ángulo de ese mirar; de la mirada que ese alumno que te dice *te vamos a hacer cagar*, provoca y/o quiere provocar. En esa frase se presenta algo que entendemos funciona conocer el marco, que aquí no obedece a mirar una foto, sino al encuentro de miradas y por tanto de marcos. En ese encuentro hay algo del presentarse poniendo la peor imagen del barrio, aquella que sale en los diarios, en la TV, y en ese minuto esperar la reacción. En ese minuto te sacan a vos la foto.

Son muchas y comunes estas escenas, escenas se suceden ante el nuevo que llega o cuando se es nuevo en la escuela "A ver venimos a buscar acá! a ver si salís de la escuela". En varias oportunidades los chicos buscan ver reacciones de los docentes:

Un maestro de plástica nuevo a la escuela. Ingresa a la clase y a los varios minutos de comenzada los alumnos actúan una pelea, y la filman con el celular. Cuando el profesor intenta separar la pelea, un alumno finge ser golpeado por el profesor y lo amenaza con que su padre se iba a enterar de todo y que su papá es transa. El profesor aterrado por la situación tanto por el hecho en sí que el alumno puede denunciarlo porque le pegó como por ese padre encajaba en el peor de los prejuicios que recaen sobre la villas. Fuera del aula ocurre el siguiente dialogo:

No sé cómo paso, no me di cuenta... el papá es narcotraficante.

No, no es transa, le digo. Vos por qué dijiste eso tu papá es transa. Tu papá es un trabajador, cuando se entere de de lo que dijiste te mata.

El profesor se va de la escuela y no vuelve, queda, probablemente, asustado. Para quienes ya estábamos en la escuela y conocíamos a los estudiantes, esa escena sabíamos que era una farsa, una *mise-en-scène*. Por un lado está claro que este profesor no volvió porque se asustó, porque no podía creer que era una farsa la pelea y probablemente también porque no sabía cómo manejarse en esa situación. Si, esta escena reforzó en ese profesor la idea de que en la villa los pibes eran malos, no está tan claro para nosotros porque no lo volvimos a ver. Por el otro, éste como tantas otros episodios constituyen parte del poner a prueba a quien llega a la escuela confrontando al nuevo con aquello que los estudiantes saben que son las imágenes que se tiene sobre la villa y los "villeros", violentos, chorros, narcos, etc. Aquello que puede pensarse *per se* como una anécdota de travesura adolescente aquí se teje también como la posibilidad de entrar en vínculo con el otro. Un Otro que se requiere poner a prueba para ver si puede ser ubicado y reconocido como Profesor. Más que dificultad en la autoridad, o de falta de autoridad, nos encontramos con alumnos que provocan la reacción de ese otro para ver si puede ser ubicado en esa posición de voz autorizada.

¿Qué piensas de nosotros, de la villa y de ellos? Si todo docente al pararse en el aula a enseñar lo hace sobre la base de alguna idea respecto de qué hace a un alumno, alumno, en la experiencia de la escuela en la villa a esa imagen se adosa aquella que involucra a la villa en sí. Esto es, no sólo la imagen del docente respecto de sus alumnos sino respecto del barrio en el que viven. Ahora aquí no sólo está la imagen del docente respecto del estudiante, sino del alumno respecto del docente. El alumno de una escuela en la villa que se sabe en una posición de negación y abyección respecto de su barrio, tiene como primera reacción, casi como quien saluda y se presenta, anticipar ese prejuicio provocando la reacción del nuevo. En ese instante se encuentra con el sistema de valores de quien llega y, muy rápidamente consigue captar a través de la provocación cómo es pensado por ese docente.

Ahora bien, no se trata de una prueba de iniciación que se termina en ese instante. Así, por ejemplo, en el proceso de producción del documental, luego de años de trabajo y conocimiento mutuo cuando estábamos por salir a filmar uno de los estudiantes comenta: "yo no voy a filmar al barrio es re peligroso". La ironía gana terreno. Ya no se trata de una provocación al nuevo sino de un comentario irónico que busca la reacción del otro. Cuando se nace y se vive en una villa, son múltiples las escenas de prejuicio

que se viven. No querer dar la dirección tanto como provocar dándola, constituyen dos caras de una misma moneda. El espacio donde se vive es una cosa dentro del barrio y otra muy distinta cuando se sale o se entabla relación con quienes no son del barrio. Las escenas de discriminación se suceden cuando se va a buscar trabajo, cuando se cartonea o simplemente cuando se mira un noticiero. El lugar donde naciste y vivís cotidianamente puesto en la TV adquiere unos modos particulares que si no estigmatizan están en el borde de hacerlo.

Escondarse a veces, exponerse otras constituyen caras de una moneda. Ambas forman parte de la trama de quien se sabe prejuizado y sólo puede hacer una cosa: probar al otro como un modo de constatar si hay diálogo posible. Muchas veces ese poner a prueba es para defenderse, para evitar ser atacado o negado, otras tantas para comprobar si vale la pena hablar.

Ahora bien, ese dialogo o la posibilidad misma de entrar en dialogo no radica tanto en vanagloriar la pelea falsa así como tampoco en quedar sometido a la provocación. Interpelar a la vez que dejarse interpelar. El papá de ese joven no era transa. Luego de años, también, sabemos que salir a filmar por el barrio no es peligroso *per se*. En todos estos casos hay un plus, hay un algo que comienza a abrirse con el dialogo, que supone ese poner a prueba, que es cuando ese mismo alumno te cuenta cosas. Cosas muy diversas, a veces difíciles otras no tanto, a veces donde el dolor se entreteje con una cotidianeidad llena también de alegría. Y es eso aquello que surge en el proceso de circulación de la palabra. Ello porque si filmar en sí no es peligroso también es cierto que en el barrio las escenas de peligro son frecuentes y sobre esas también tratan y hablan los estudiantes cuando se ponen a hablar.

Esos marcos de interpretación también se encuentran con los padres que llegan a la escuela atravesados por diferentes problemáticas. Las diferentes situaciones que atraviesan los chicos y sus familias que, muchas veces, los hacen pensarse como culpables de su pobreza hacen que tenga vergüenza de su realidad y cuando se acercan a la escuela lo hacen con temor a que se los juzgue nuevamente. Cuando la escuela no se pone en juez moral de situaciones sino más bien ofrece una escucha respetuosa consigue que ese respeto vuelva a la institución. Ahora, ello no implica negar muchas de las situaciones que se viven a diario en la escuela sino más bien desarrollar otra capacidad de escucha:

Un día se acerca azucena mamá de un alumno de la escuela tímidamente a la preceptoría y pide hablar: cuenta que su hijo, alumno de la escuela había caído preso y con mucha vergüenza dice que necesita un certificado para que su hijo pueda seguir estudiando en la cárcel. No quería subir a la dirección. Comprender que las familias atravesadas por esta conflictiva pueden ver en la escuela una institución que las castigue y no acompañe es parte de aquello que circulaba. No era fácil comprender que ese pibe que ayer corría en el recreo y que completaba la carpeta de matemática para aprobar hoy estaba preso, que seguía siendo el mismo, que la forma de intervenir requería establecer un vínculo que a la vez cuidara la exposición de esa familia y pudiera acompañarlo.

Si bien, está claro que en ninguna caso se trata de arreglarle la vida a los alumnos y que no es la escuela aquella que puede hacerlo, algo se dispara de un modo especial con las producciones. Ese algo involucra a la circulación de la palabra. Ello incluso produce un

plus cuando los padres se encuentran con la producción de sus hijos, ellos mismos expresan de muy diversos que valió la pena.

La pregunta es por la posibilidad de enseñar y que eso que debe enseñar la escuela se haga posible. Para ello esa interpelación involucra, en muchos casos, recordarle al otro que no es tan malo como se quiere mostrar. Pero también escapar de un sentimiento que quizá imposibilita aun más ese dialogo que es tenerle pena al otro.

Escuchar "cosas" puede provocar cierto dolor, la escuela muchas veces no sabe qué hacer, qué decir. Son muchos y muy diversos sentimientos que irrumpen en la cotidianeidad, muchas son las escenas sobre las que no se sabe cómo actuar, cómo ayudar. En todos esos casos hay un momento que involucra caer en la realidad de que quizás no se pueda hacer nada, que la escuela es un actor mas dentro de un barrio y por tanto las posibilidades de cambiar realidades a veces es nula. Sin embargo, y en ese mismo proceso aparece una llama que hace pensar ese dolor y que aquello que se ofrece es escucha a veces, admiración, otras, y mayor respeto por quien se sabe vive situaciones difíciles de vida y viene a diario a la escuela, no buscando pena, sino mas bien posibilidad de palabra, escucha y, sobretodo que alguien esté allí para enseñarle aquello que por sí solo no puede aprender.

Frente a las múltiples provocaciones se van construyendo marcos de interpretación que van poniendo en juego otra mirada; una que permite el encuentro entre dos sujetos que se reconocen como tales y como otros. En tanto docente se va construyendo esa mirada del otro; ese que está ahí con su vida no es una persona que pasa por la calle, no es un familiar, ni es un loco, es, quizá no tan sencillamente, un alumno. Más allá de la resolución o no de las problemáticas, aquello que importa pensar acá es que frente a la provocaciones se hacen visibles los marcos que hacen base en las experiencias y en lo que se pueda pensar en esas experiencias. Es frecuente que el trabajo de la escuela en estos barrios implique vivir situaciones que en segundos hacen aparecer mil pensamientos y mil emociones; mas allá de la capacidad de reacción rápida lo que vale aquí es que cuando se logra hacer, también, catarsis y superar ese momento se está en condiciones de abstraer situaciones, ponerle palabras y pensamiento. Allí se comienza a conseguir trazar un sendero en medio del matorral. Quizás no se sepa hacia dónde se va, ni sea un gran camino, pero se comienza a construir un sendero que también muestra los primeros pasos andados.

En estas dinámicas es clave ir construyendo esa mirada con otros, muchas veces dentro de las escuelas son los compañeros, el director, la portera, etc. Aun así, es clave dentro de las escuela habilitar este espacio, ya que los docentes tienen un sin numero de experiencias quizás fallidas, pero que habladas pensadas, comparadas con otras situaciones y con otras realidades pueden quizás generar un conocimiento por lo menos valioso para la escuela. Y más aún cuando estos espacios se hacen con otras instituciones como una universidad. Para el maestro no solo se vuelve un espacio de catarsis también un espacio donde puede aparecer el pensamiento.

5.2. El sujeto en la escena

Catarsis

En varias experiencias cuando se comienzan prácticas que involucran la circulación de la palabra nos encontrábamos con un primer momento de catarsis. Aparece así cuando los alumnos se quieren poner a pensar sobre su primer cuento, sobre qué contar y/o qué mostrar en el video. Así en el video “*nuestros reclamos ahora son otros*”, los chicos comenzaron contando un montón de experiencias personales que los tenían a flor de piel y pugnaban por sacar. Muchos relatos que hablaban de familiares fallecidos, hermanos que habían sufrido enfermedades producto de la mala alimentación y las condiciones de vida y se habían muerto. Familias desmembradas por un padre o madre preso, historias que estaban ahí y que buscaban un canal para salir en forma de catarata.

Un chico comentó que su madre al no tener comida ni leche había alimentado a un hijo bebé quien había fallecido de fiebre amarilla. Otra chica relataba que había vivido en su niñez un episodio de mucho dolor, ver que a su hermano le pegaban un tiro quedando paralizado y lo llevaban preso a una cárcel lejos y su familia no podía verlo y su sufrimiento por no saber como estaba. Muchas veces terminábamos todos conmovidos, sin poder ofrecer una palabra solo quizás un abrazo una caricia que buscaba acompañar ese dolor.

Los chicos hacen relatos del cinturón¹⁰ de lo que contaban sus padres, todos los días un gran número de personas del barrio iban hasta ahí, para buscar comida y cosas que se desechan. Cuentan cómo sus padres debían obedecer a los policías que cuidaban el relleno sanitario para luego ingresar por un lapso de horas a recoger lo que podían. Un chico comenta cómo a su hermana le ofrecieron tener relaciones con un policía para pasar a un lugar donde tiraban los residuos las empresas más grandes y así poder agarrar mejor mercadería. La policía a veces les pega o genera algún conflicto cuando lo que tiran es algo caro como puede ser dvd (equipos reproductores de video). Estas situaciones cotidianas son vividas por los chicos con un sin número de relatos que aparecen en una primera parte llena de emociones y sensaciones que salen casi con una necesidad de descarga:

- “*ayer en el cinturón la yuta le pego a mi amigo porque se metió donde ellos no querían, porque había entrado un camión que seguro tenía cosas piolas que se quedaron la yuta yo me salve porque no fui*”
- “*quisieron zarpar a mi hermana la yuta*” o “*mi vecina esta con el policía por eso la hacen pasar primero*”.
- “*que voy a hacer tengo que ir no queda otra tiran cosas piolas y las vendo muchos te compran*”

Abrir la palabra y contar historias tiene siempre un momento que es catártico que está asociado con experiencias de vida muchas veces trágicas pero también cotidianas que no suelen ser habladas y/o procesadas. Situaciones como buscar comida o mercadería para vender en el cinturón son tan cotidianas como límites. Límites tanto porque se trata de entrar a un relleno sanitario donde la basura de toda la ciudad se dirige, para buscar

¹⁰ El cinturón es uno de los tantos modos que recibe la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE). Se trata de una empresa pública argentina encargada de la gestión de residuos sólidos urbanos del Gran Buenos Aires, incluyendo la Ciudad de Buenos Aires y 34 partidos de su conurbano. El complejo Norte 3 de la CEAMSE se encuentra en las cercanías del barrio y en el presente es donde se depositan los residuos urbanos, provenientes de los diversos distritos del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Diariamente asisten vecinos no sólo de este barrio sino de otras villas cercanas para buscar en las montañas de desperdicios producidos por la ciudad, productos para consumir, usar o vender.

comida o rescatar cosas para vender como porque muchas ese entrar es también entrar en la batalla por la basura. Allí donde nadie espera entrar, o donde se trata de espacios a evitar ocurren peleas por la basura muchas con la policía que se supone está para cuidar ese espacio pero también entra a rescatar mercadería.

Se trata de experiencias difíciles, que son cotidianas y frecuentes que no siempre son habladas y mucho menos consiguen un lugar para ser pensadas. Abrir un espacio para hablar es encontrarse con estas historias que fluyen a cual más trágica, a cuál más difícil y duras. Si una primera idea de catarsis está asociada con esa catarata de relatos, también es cierto que algo de esa experiencia se asocia con aquello que Foucault recupera en la *Hermenéutica del Sujeto*, respecto de las prácticas de cuidado de uno mismo en el mundo clásico: "ya que es ocupándose de sí misma, practicando la catarsis de sí, como el alma descubre a la vez lo que es y lo que sabe o, mejor, lo que pretende, como descubre a la vez su ser y su saber" (Foucault, 1987: 66-67). Como el autor lo señala, esa técnica de vida (*tekhnē tou biou*) ocurre como modos de afirmación del yo, como lo que es y debe ser. No nos detendremos aquí, en la distinciones y bifurcaciones de catarsis y política¹¹, aquello que importa para la reflexión que proponemos aquí es encontrar en esa catarsis prácticas que remiten a un plus, a una pregunta acerca de cómo vivo, de cómo corresponde vivir y qué saber me va a permitir vivir como debo vivir en tanto que individuo pero también en tanto que ciudadano.

La catarsis, entonces, aparece después de ese vínculo que fue puesto a prueba. Hay una diferencia clave entre esa provocación y este relato que ya refiere a experiencias de vida, a aquello que te marca y también te define, incluso a pesar tuyo. En estos relatos el sujeto y su experiencia entran en la escena. El Yo aparece en la escena histórica, en la vida política. Asimismo, estas "cosas" que narrar, que pueden parecerse a aquello que ya se escucha en la TV adquieren otro tono en la escuela. Cuando son contadas en ese espacio que se vive todos los días que viene a la escuela del barrio, que esta hoy y vuelve mañana se narra desde otro lugar. Se cuenta a una persona y/o en un espacio que ya tiene una confianza que comparte una cotidianidad aunque no es del barrio, se cuenta en un aula donde el pibe se sabe mirado como sujeto y donde hay otros que narran. Es ahí donde aparece ese sujeto que cotidianamente vive una serie de situaciones porque se sabe no juzgado; o más bien que si hay juicio no es moral sobre el individuo, no hay culpabilización. Y se narra con los sentimientos de dolor, angustia tristeza que esto genera. Es abrir ese canal esa compuerta que encontró un lugar para soltar pero que a la vez involucra una pregunta acerca del yo en el mundo que es política.

Ahora, hay algo que es clave resaltar no es fácil atravesar este tipo de situaciones, no es fácil escuchar a adolescentes con los que uno comparte a diario historias en las que ellos sufren y no es fácil para un docente muchas veces volver a su casa después de escuchar relatos y saber que los pibes viven y están ahí. Primero porque uno establece un vínculo que un adolescente al que ve y reconoce como tal. Y después porque el docente no tiene muchos recursos que le resuelvan o den fin a los problemas, más bien el docente y la escuela a veces sufre las mismas necesidades que el barrio. Como se señaló anteriormente, no hay afuera de la escuela; la escuela está en el barrio y así lo vive.

¹¹ Dado que excede los límites de este trabajo sólo remitimos aquí a la cuestión. Al respecto ver Foucault 1987 y 2002. Hemos usado en este texto dos ediciones de las clases de Foucault "*hermenéutica del sujeto*": La piqueta (1987) y Fondo de Cultura Económica (2002).

Trabajar en los barrios más empobrecidos implica vivir y tener ese caudal de historias y experiencia que también requieren buscar un canal para la catarsis y la reflexión, el docente también necesita y busca un canal que le permita liberarse de todo esos sentimientos pensamientos, para poder poner palabras y pensar como pararse frente a estas situaciones. Algo de ello ocurre con el trabajo que aquí se discute. En la escuela el rol de los compañeros es muy importante y también es muy importante cuando alguien externo se acerca y puede brindar, hacer un vínculo, brindar una escucha y lograr un pensamiento.

Sin bien en ese momento, la catarsis, es muy necesario, no poder superarla nos deja en una situación de no poder salir del lodo, o sea es seguir revolviendo y revolviendo y sufriendo. Hacer catarsis, poner palabra, hacerla circular requiere, especialmente en el espacio de la escuela abrirse hacia modos en que las ideas y los pensamientos abran pistas respecto de cuáles son los problemas y cómo pararse frente a ellos.

La mas mínima consigna de hablar sobre aquello que acontece, sobre la realidad viene acompañado de un sin número de relatos que pareciera son resultado de una asociación que topa con un montón de experiencias que están ahí buscado un canal para salir. Uno piensa lo que puede. A la mínima consigna el pensamiento comienza a topar con experiencias latentes que buscan un lugar por dónde expresarse. Y es parecido y frecuente lo que pasa en el aula cotidianamente. El alumno asocia un cúmulo de experiencias que están buscando ese canal para liberarse, purificarse y darse paso. Todas irrumpen en la clase.

La diferencia entre la clase de matemática y un taller, entre muchas otras, es que cuando se abre la palabra dentro de un taller se está más preparado para escuchar este tipo de relatos. En el aula irrumpe de forma inesperada y tiene al docente distraído de esas cosas porque esta mas avocado a los contenidos de las materias. No es difícil frente a estas historias o relatos quedar descolocado, sin herramientas o palabras qué decir. Más bien aquello que se abre es el silencio, el genio silencioso al que remite Arendt (1992) que como recupera de Dinesen "*Se puede soportar todo el dolor si se lo pone en una historia o se cuenta una historia de él*". La historia revela el significado de aquello que de otra manera seguiría siendo una secuencia insoportable de meros acontecimientos" (90).

La catarsis aparece como cataratas de historias que necesitan salir. Llena de sentimientos. Confundidos, sin comprender situaciones. Sacando, sin reparos y desde mis emociones experiencias que pujan para salir y que para ponerse en un relato necesitan ser pensadas. Pensarse. Esta es la diferencia entre la escuela y la iglesia. Cuando un alumno trae a la escuela experiencia personal que quiere contar, lo esta contando en una escuela y ese ámbito define la escucha y es el ámbito que el pibe eligió. Si va a la iglesia puede buscar que lo perdonen que lo consuelen que le den una sensación de que algo extraordinario va a ocurrir, etc. Pero muy diferente es cuando esa historia es relatada en la escuela la maestra no da sensaciones extraordinarias de paz o perdón o promesas de salvación. ¿Que da o puede dar la escuela? Primero reconocer un sujeto de derechos y eso implica una mirada del alumno. Es un adolescente que por lo menos en la escuela es tratado como tal, y que es visto desde ese lugar. El alumno sabe esto, sabe que no se lo esta contando a la televisión, sabe que se lo cuenta a su profe, que le trae una tarea, que le enseña sobre la historia, el arte o la ciencia. En el espacio del taller se abre el juego a la circulación de la palabra que habilita estos historias y

relatos y que puede ser pensado para dar tiempo y escucha a esas experiencias. Y es en ese espacio que esos hechos entran en la historia como acontecimientos, ahora en el sentido planteado por Deleuze y Guattari (2004), como cosa política.

La escuela es el lugar de transmisión de conocimientos. Es en ese lugar donde el alumno va todos los días con sus realidades, pero también el lugar destinado a la transmisión de la cultura. En palabras de los estudiantes:

"Yo quiero estudiar, cosas buenas. A mí me gusta el aula de Lili. Ella te habla, te ayuda... Cualquiera cosa que nos quiera escuchar... ella nos va a escuchar... A veces no hay profesores y nos junta a todos y nos enseña... Ella te da ansias de estudiar, te enseña bien. Si te tiene que gritar grita pero después saca los libros".

Son esos libros aquellos que ponen en vínculo la propia experiencia de vida con otras, con esa experiencia que se acumula en ese conocimiento creado por una humanidad que pensó en otras situaciones algunas similares otras no tanto, pero que en todos los casos produjo conceptos con los cuales pensar al mundo, interrogarlo. Es ahí donde se genera la posibilidad de poner concepto a la palabra catártica, de poner a la experiencia en una historia, detenerse en cada situación para ser pensada. Nuevamente como señala Arendt respecto de Benjamin "el trabajo principal consistía en arrancar los fragmentos de sus contextos y darle una nueva disposición de modo tal que se ilustraban unos a otros y probablemente su *raison d'être* en total libertad. (1992:187). Fragmentos, que como retratos de la historia se presentan en las situaciones más insignificantes.

5.3. Fragmentos de historia: el taller, los relatos y lo relatado

La propuesta de taller procura más que interrogar hacer circular una palabra que la vez que remita fragmentos de vida pueda contribuir a generar procesos de conceptualización y problematización de ese quiénes estamos siendo. Probablemente ello como lo más propio del ejercicio de la crítica que desde Kant a Foucault, ubica en a los saberes en el centro de la interrogación política acerca del mundo (Foucault, 2009).

Ahora en ese proceso de crítica, nos encontramos con los marcos de interpretación que en la invitación a contar el barrio se enfrenta con los modos en que el barrio es contado. Vale el siguiente fragmento que sobre el mismo barrio y la misma historia aparece en la TV. Se trata del tipo de relato respecto del que Sontag (2012), no dudaría en señalar como aquel que se desgasta en la repetición y se vuelve obsceno: "... quizá se haya llegado a un punto de saturación. en estas últimas décadas, la fotografía comprometida ha contribuido a adormecer a las conciencias" (30). Ello Sontag lo escribe en la década del setenta. En el siglo XXI, las imágenes industrializadas, esa obscenidad, sin duda gana terreno. Como un teatro cruel la TV informa produciendo y exaltando el morbo. A continuación transcribimos uno de tantos reportajes que salen en los noticieros.

<https://www.youtube.com/watch?v=u5PYXkNVQeM>

P- cuanto hace que estas en esta zona?

Madre- por aca hace 17 años

P- cuanto hace que empezaron a revolver esta basura que esta aca en el ceamse

M2- desde que se armo

P cuantos meses tenes de embarazo?

M3- cinco meses
P- y en este barrio vivis hace mucho tiempo?
M3- desde que naci
p- desde hace cuanto arrancas a revolver la basura en el ceamse
madre- hace como diez años que esto metida en la basura para darles de comer a mis hijos.
p- ¿nenes de 6-7 10-11- años van adentro del CEAMSE y están con la basura?
Madre- si hay nenes que hasta de cuatro años van.
P – que se encuentra cuando entras a la montaña de basura.
M2- y se encuentra yogurt, leche, carne
P- pero, puede pasar que encuentres un yogurt que ha perdido la cadena de frio y lo coman igual?
M2- y si a veces si
P- ¿Cómo es para vos ir a un lugar tan sucio, tan peligroso, donde hay enfermedades animales, con un hijo, la panza?
M3- ya es costumbre así caí en los hospitales, por que a los cinco mese me agarraba infección urinaria, y caia internada y después Sali de ahí y tenia que hacerlo porque no hay otra cosa.
MADRE- a veces tapan la mercadería para que nosotros no podamos traer la mejores cosas, y sino hay que hacer un trato arriba para que nosotras podamos traer mejores cosas.
P-¿Como suben? ¿Quien las deja entrar al predio?
MADRE – los policías dejan entrar a las mujeres para que vayan a buscar las cosas,
P- ¿los policías que custodian el acceso al predio?
MADRE- claro les ponen unas condiciones, yo no consideraría que yo me vaya a pedirle a un policia que me deje subir primera, y que me tenga que acostar con un policia.
P- te podemos acompañar al CEAMSE
M3- si
P- por donde arrancamos
M3- por aca
YENDO AL CEAMSE:
P- fíjese las cosas que tienen que pasar para llegar al CEAMSE, acá basura, unas vías del tren, por acá mismo pasa un tren y una mujer embarazada y niños están haciendo este recorrido esto todos los días.
P- es verdad que hay alguna gente que logra entrar antes, no entra con todos porque tiene arreglos con la policia
Pibe- si
P- y la policia por ejemplo si vos quisieras entrar antes ¿que te cobran?
Pibe- coima¹².
P- de guita¹³?
Pibe- claro
P- ¿y este recorrido largo que estamos haciendo rumbo a la basura a la montaña de basura lo hacen todos los días?
Pibe- si
P- aunque llueva, aunque haya barro frio o calor
Pibe- aunque llueva aunque haya barro frio o calor, todo otra no queda.

¹² Coima está siendo usada como modo coloquial de soborno

¹³ Guita es un modo coloquial de dinero.

Gente_ esto tienen que filmar que es tóxico.

P- ahí pasa gente y nos señala que acá a metros de donde estamos caminando y de donde saca basura, hay agua contaminada que de hecho es negra.

Pibe- hace poco tiraron eso, y cuando hace calor y con viento se va todo para el barrio

P- ¿que pasa en el momento que abren los portones entran todos juntos?

M3- si

P- y hay alguna organización especial

M3-no... no cada uno entra como puede y si puede pisar al otro a veces es mejor.

DENTRO DEL CEAMSE

Mujer hurgando en el basural periodista al lado:

P- cuando la gente encuentra comida acá ¿la come después?

M2- si, si lo lava y después se come.

P- por qué hay yogurt por ejemplo acá mira y si revuelvo aparte de nylon hay pedazos de salchichas.

M2- hay yogures hay un montón de cosas.

P- mira acá esto no sirve nada (mostrando una bolsa con restos descompuestos) pero si encontras un yogurt acá ¿lo comes?

M2-si

P- y puede pasar acá ... que poniendo la mano acá ¿te agarre una rata?

M2- si

P- ¿salen de acá?

M2- si salen

P- ¿cuantas veces por semana venis ramona? (mujer sigue concentrada revolviendo la basura)

M2- toda la semana, de lunes a sábado.

P- el único día que no venis es los domingos

M2-si, (mientras ramona levanta una bolsa)

P- por ejemplo el olor que hay acá es insostenible, no me quiero imaginar las enfermedades

M2- por suerte no todavía gracias a dios no

P- ¿Y como haces?

M2(mira para los lados piensa) y no se la verdad que tenemos un dios aparte

P- un Dios aparte

M2_ para que no nos agarre enfermedades

P- fijate lo que es esto porque en la misma bolsa puedes encontrar papel y comida y un pañal

M2- si

P- mires para donde mires hay toneladas de basura, los desperdicios de la provincia de buenos aires y de la ciudad que terminan de vuelta en la boca de otros argentinos.

Saliendo de ceamse con otra mujer joven embarazada:

P- yo te vi hace un rato metida dentro de una bolsa de yogurt.

M3-si

P- y eso te lo llevas a tu casa y lo comes?

M3- si todo lo que encuentre todo

P- que es el alimento que también esta teniendo tu nene.

M3- si te acostumbras al olor, te acostumbras a ver animales muertos, gusanos de todo.

P- ¿como se va a llamar ese bebe que esta ahí en tu panza?

M2- Santino es varón.

P- ¿tenes mucha panza?, a ver..

M2- y no crece porque tampoco me alimento bien, pero tengo que venir sino no como.

p- después de estar unas horas adentro del ceamse esta mujeres salieron con algunas bolsas, ¿Qué es lo que encontraste hoy?

M3- galletitas no mas, no había nada estaba todo aplastado.

P- y estas galletitas (toma una de la bolsa) donde las encontraste exactamente.

M3- en la montaña, en la basura

p- (revisas la bolsa y con la punta de los dedos saca una salchicha) a encuentras te salchichas y hamburguesas y esto que es comida que estaba en la basura, esto así ¿se cocina? ¿Se puede usar?

M3- Si, se la lava se la hace hervir y se come.

P- esta hamburguesa por ejemplo ¿como te das cuentas que es de la que se puede usar?.

M3- no tiene olor

P- (huele la hamburguesa) yo le siento olor. (se la hace oler a la joven)

M2- yo le siento olor a paty¹⁴

Esta transcripción importa por varias cuestiones. Por un lado porque como lo presentamos después remite a las mismas escenas que narran los estudiantes, ahora claramente, el punto de vista hace al lente. Pero sobre nos detenemos a continuación. En este informe periodístico sobre la CEAMSE tenemos relatos de la gente sobre sus experiencias de vida. La imagen y relato al que el periodista lleva a los entrevistados se dirige a mostrar a la audiencia la realidad mas cruda posible sin tener en cuenta que le sucede a los que cuenta esa historia. Algo de la hiperrealidad a la que remite Baudrillard (1978) que "en adelante al abrigo de lo imaginario, y de toda distinción entre lo real y lo imaginario, no dando lugar más que a la recurrencia orbital de modelos y a la generación simulada de diferencias" (8).

Que hay más que eso en esa producción. El periodista interroga e interpela moralmente, cómo hacen para comer esa comida, como si se trata de quien busca una lección de cómo comer de la basura, como si habría algo ahí para aprender. Pero también como quien busca la primicia de "esta gente que es diferente" que come de la basura. La gente, el barrio aquí aparece como de modo espectacular y obsceno. El periodista pregunta una y otra vez a la mujer que revuelve basura sin reparar en ella; en el significado que puede tener para ella salir en la televisión mostrando que busca comida en el basural para ella y sus hijos. No se repara en ellos porque de hecho no parece importar. El show debe continuar.

Nuevamente junto con Baudrillard (1978) "la única arma absoluta del poder consiste en impregnarlo todo de referentes, en salvar lo real, en persuadirnos de la realidad de lo social, de la gravedad de la economía y de las finalidades de la producción. Para lograrlo se desvive, es lo más claro de su acción, en prodigar crisis y penuria por doquier. «Tomad vuestros deseos por la realidad» puede llegar a entenderse como un eslogan desesperado del poder. En un mundo sin referencias, la referencia del deseo, o incluso la confusión del principio de realidad y del principio de deseo, son menos peligrosas que la contagiosa hiperrealidad. Quedamos entre principios y en esta zona el poder siempre tiene razón. La hiperrealidad y la simulación disuaden de todo principio y de todo fin y vuelven contra el poder mismo la disuasión que él ha utilizado tan hábilmente durante largo tiempo. Pues, en definitiva, el capital es quien primero se alimentó, al filo de su historia, de la desestructuración de todo referente, de todo fin

¹⁴ Paty es una marca de hamburguesa; como ocurre con muchos productos se usa como sinónimo de "la cosa mercancía".

humano, quien primero rompió todas las distinciones ideales entre lo verdadero y lo falso, el bien y el mal, para asentar una ley radical de equivalencias y de intercambios, la ley de cobre de su poder " (47-48).

Se trata aquí de un fragmento de historia en donde lo verdadero y lo falso, el bien y el mal se dirimen en el nivel de dos individuos que se preguntan si hay olor en la comida de la basura. Probablemente, junto con Baudrillard aquello que huele mal es ese prodigar penuria pero que al hacerlo destruye todo referente y allí donde el sujeto se pone en entredicho de forma tal que se vuelven vidas no dignas de ser vividas. Como señala y se pregunta Butler (2009), la representabilidad y lo que deja fuera, la regulación visual en relación con las vidas dignas de duelo. Si bien la autora se pregunta por la guerra, cabe esa pregunta posicionarla en los barrios. Se mira desde un lugar y se busca reafirmar esa posición, se exalta un marco que define a la subjetividad mostrando gente que de chiquita es así, ellos no se enferman, tienen un dios aparte, diferente una y otra vez las preguntas y las conversaciones buscan reafirmar esta visión, que es de afuera que no es propia pero de la que la gente se sabe presa. Y donde ese otro es puesto en entredicho.

Ahora está claro que la producción de palabra y la construcción de ciudadanía en la escuela requiere otro mirar pero también está claro que cualquier otro relato que se realiza en la escuela se topa con este de la TV. Con ese estudiante que se pone a contar que, como lo señalamos anteriormente, se pregunta para qué. Un para qué que también remite a la posibilidad de construir un relato que queda provocar algo, a quién le importa. Puede la fotografía producir alguna imagen otra, puede el propio relato producir otro sentido. Las primeras escenas vuelven sobre esa provocación que ya comentamos, las segundas donde las vidas aparecen donde el sujeto aparece en la escuela reclaman siguiendo a Levinas la cara del otro y que como Butler retoma en la regulación de la mirada definen quién es humano. En el caso que aquí discutimos la pregunta es en qué medida la construcción de palabra en la escuela puede escapar sin romantizar ni estetizar, de la retórica de los *slums* (Arabindoo, 2011; Grinberg y Dafunchio, 2016)

Cuando el otro deviene otro

Como hemos señalado, cuando el alumno llega a la escuela con todas esas experiencias de vida la pregunta es en qué medida se pueden poner en juego otro orden de las cosas, otra norma del mirar.

En la escuela, dentro del taller cuando se pensó en la idea de realizar el corto, la primera cuestión es mostrar las condiciones de vida. De hecho, como lo escribimos antes, ese mostrar surge luego de haber visto la película *la noche de los lápices*. Los estudiantes se ponen en esa escena, interrogan y se interrogan acerca de esos reclamos, esas luchas y los actuales. En ese momento una estudiante dice: "*pero ahora nuestro reclamos son otros*". Con una particular claridad y en un sencillo enunciado recorre 40 años de historia. Mostrar esos reclamos, los actuales, es la tarea que se proponen. Aquí ya eso obscuro del relato de TV aparece en otra forma, con otra cara. Ya no es mostrar el olor de la hamburguesa. Se trabajaron varios de los problemas que se viven, como la CEAMSE, pero aquí el objetivo era más que el video en sí aquello que los alumnos quieren contar la conversación en sí, lo que se vive pensando el barrio. Se trata de esos

otros, esas caras que se presentan como otros y que se disponen a narrar. Un poco como catarsis pero esa catarsis que involucra a la vez la pregunta política por el vivir.

Cuando en estos espacios, aparece la emoción, la angustia, la tristeza, se está mirando a un sujeto que debe afrontar o pasar por determinadas circunstancias (ir al cinturón por ejemplo) para lograr subsistir pero a la vez que viene a la escuela, juega a la pelota y se enamora de la compañera. No se trata de narrar lo obscuro pero tampoco de dar pena. Los jóvenes cuando eligen qué y cómo mostrar escapan de ambas así como de la criminalización y/o de ese modo del video que se produce muchas veces sobre las villas que involucra mostrar que a pesar de todo hay gente buena y trabajadora. Nos encontramos con otro tipo de relato que asentado en la banalidad cotidiana de quien juega a la pelota pero lo hace en un zanjón lleno de basura (Grinberg, 2010).

Frustración y esperanza se entremezclan. En el taller los relatos aparecen con angustia, tristeza pero también risa y plenitud de vida. En muchos casos, como el relato de la televisión recién referenciado las historias remiten a esas escenas pero aquí se trata de otra cosa: abordar, narrar, pensar problematizar una realidad se filtra todos los días en la escuela.

En el ámbito del taller la catarsis encuentra un espacio de escucha y el docente a priori puede prever que estos relatos aparezcan. El taller trae en sí una consigna un proyecto de trabajo que puede ir construyéndose. Varias veces las chicas comentan al llegar a la escuela, que se habían levantado temprano para lavar ropa a mano, de todos sus hermanos y /o para ayudar a su madre a cocinar, para luego venir a la escuela. Otros cuentan sus historias de cartoneo y cirujeo por la capital o la CEAMSE la noche anterior. La ronda del taller vuelve a traer esas historias que frecuentemente se escuchan en la escuela. Esas historias que siempre involucran el esfuerzo que hacen chicos y grandes para tener ropa, útiles y zapatillas para venir a estudiar.

En todos esos casos la posibilidad de construir palabra en la escuela requiere escapar de la mirada estigmatizante que tanto niega al otro "merecer" su condición de sujeto como aquella que se coloca en el lugar de la pena, del pobrecito. La posibilidad de la palabra involucra escapar de la provocación pero colocándose más allá del estigma y de la pena. En ese momento en que el joven que vive y/o nació en la villa no necesita pedir disculpas por ser villero ni ocultar quien se es, para ser.

En el video, del que a continuación transcribimos una parte, los estudiantes se encuentran a Claudia la protagonista de la película queriendo llamar a asamblea como lo hacía en la plata en su colegio. Muy rápidamente se encuentra que aparece en otro mundo, otra escuela, otro tiempo. Los estudiantes le cuentan y ella les pide que le expliquen por qué el reclamo del boleto ya no es tal. El alumnos deciden allí, hacer un recorrido sobre temas que a ellos les interesa, sobre su barrio contándole a Claudia sobre aquellos que son sus reclamos, sus luchas en el siglo XXI.

<https://cepecunsam.wordpress.com/category/5-produccion-video-documental/>

asamblea un grupo de alumnos y Claudia falcón la dirige,
silbidos chalar, ruidos

C- compañeros si seguimos hablando perdemos el tiempo, hoy estamos acá todos los delegados de los colegios de la plata, para que? Para agachar la cabeza o ir al frente
Aplausos

c- el tema central a debatir es el boleto estudiantil, tenemos que decidimos si mañana salimos a la calle o no?

E- para Claudia de que estas hablando?
Silbidos, se acerca la estudiante

E- no estamos en la plata y esto no es 1976, estamos en José león Suarez y estamos en el año 2012, ahora nuestros reclamos son otros.

C- y vos como te llamas

E- me llamo Bárbara

C y cuales son tus reclamos hoy en día?

E- compañeros den sus opiniones

E1- sobre la contaminación del zanjón, tiran botellas ácidos de todo

E2- perros heladeras cosas quemadas

E- o sea esta el zanjón y a metros hay casas

C_ para , para me estas hablando de casas cerca de contaminación

E- la contaminación que trae el zanjón atrae un montón de enfermedades. Quien sabe alguna de esas enfermedades?

E4_ Claudia te salen granos en la cara, te enfermas, gripe fiebre

C- cinturón? Zanjón?

E- si Claudia veni

Una reunión entre alumnos con Claudia Falcon

E- es un riachuelo con agua contaminada bolsas, como dijeron hace un rato perros, perros muertos, que los tiran ahí basura, lo del zanjón sigue hasta rio de la plata, esta el zanjon y a metros, no se dos metros hay casas, hay chicos que se caen ahí, hay chicos que le salen granitos. Se enferman tienen fiebre esta la gripe, el otro era sobre el cinturón. Tiran heladeras, yo nunca fui, pero yo tengo un amigo que fue y encontró revolviendo entre las cosas encontró un brazo

C- pero no entiendo

E1- tiran comida

E- eso después lo comen, tiran salchichas

E2- chocolates yogures, comida para perros

E- eso porque no tienen plata va allá al cinturón, a buscar comida

C- y se sienten inseguros?

E- que te roban? Acá esta la gendarmería y no hace nada

E- fuimos el otro día con mi hermano a la iglesia y salimos de ahí y nos gritan de allá de tres cuadras que esperan para correr y si no corres te cagan a cañonazos después frenamos para respirar y lo casaron a mi hermano y plum, a mi no me hicieron nada, pero todos, todos no son malos hay algunos que se rescatan

E- Agarran a los que no hacen nada, como dijo el... están ahí y a la vuelta están coreando, están robando

E- cuando salís del barrio tenes que salir con tu bandita, porque sino a veces que se juntan como en la feria de las colectividades, y barrio y barrio y barrio y plum plum plum. En el baile también en rescate también.

E- acá venían los de curita en una combi a chorear a carcova, mi papa se quedo despierto toda la noche pensando que iban a venir a robar.

E- y en los boliches hay patovicas y no importan si vos estas haciendo bondi o no, porque ahí en rescate hacen mucho bondi pelean, y preguntan de donde sos vos dices que sos de carcova fuiste (golpe)

C- hacen marchas?
 E- depende cuando cortan la luz en invierno se corta la luz porque ponen estufas, ese invierno que nevo aca se cortaba todos los días.
 C- cómo hacen con el agua?
 E4- a veces se quedan sin agua en verano, ocupan todo para llenar la pileta.
 Los estudiantes invitan a Claudia a pasear por el barrio.
 E- Claudia en tu barrio veias algo parecido a esto.
 C- no en mi barrio no, no se parecía mucho a esto.
 E- quieres conocerlo?
 C- si vamos.
 E- acá estamos Claudia este es el zanjon
 C- que horrible cómo dejaron que se contaminara así?
 E- la gente no aprende mas
 C- cómo no cuidan algo que es de ustedes?
 E- en 1976 existía algún problema como este? por el cual estaba ustedes preocupados y dispuestos a marchar también
 C- no en mi época teníamos en la cabeza el boleto.
 E- yo leyendo libros de historia me di cuenta que había problemas complicados.
 C- a que te referis barby?
 E- que no había libertad de expresión, te parece que cambiemos de tema bueno alguien quiere decir algo
 E4_ si yo sobre la contaminación de l barrio. Viste el zanjón.
 C- si , si lo veo.
 E4- y de este lado
 C- hay casas
 E4- esto trae enfermedades.
 c- decime por ejemplo.
 E4-respiratorios, alergia, acné, y otras cosas más.
 E- hay mas quiere decir algo?
 E5- si yo las cosas que pasan en el cinturón,
 C- que pasa en el cinturón?
 E5_ ahí tiran la comida desperdiciada animales muertos, comida que a la gente de la ciudad no le sirve y lo van a tirar ahí, hay gente que vive en el barrio y no tiene con que plata comprarlo y va a recoger la comida ahí.
 C- y porque la gente va ahí a ese lugar a buscarlo.
 E5- y para ellos es muy simple no tienen otra opción, ponele que unos tienen poca plata y otros no tiene plata entonces van ahí, porque ahí tiran todo tipo de cosas,
 E- pero no se la dejan ahí, escarban entre la basura para ver que esta en buen estado, escarbando hay mucha gente que encontró cosas que no es comida no es nada, brazos de personas encontraron, muchas cosas muchas cosas de esas, la gente como pasa necesidad, no les importa lo que encuentren, la vida no es fácil y vos tenes que saberlo.
 E- te parece si seguimos la próxima
 C- si dale.

La escena, los hechos parecen a aquel comentado arriba, sin embargo el marco, lo que se cuenta es claramente otra cosa. La sorpresa de Claudia ante cada relato comienza poniendo duda, interrogando y desnaturalizando. Claudia aparece siempre asombrada frente al futuro.

Esa postura de Claudia es la que marca políticamente al relato. Aquella que interroga el vivir, su asombro muestra una visión que construyen los alumnos sobre sus propias de vida, que la viven pero reconocen lo injusto de sus propias condiciones. Claudia viene del pasado como esa ráfaga que trae el *Angelus Novus* de Klee, que desde el pasado lo empuja hacia el futuro y al que le da la espalda. Quizá reeditando a Benjamin "si el enemigo triunfa ni los muertos estarán tranquilos". La sorpresa de esa Claudia en el siglo XXI interroga nuestro presente. Pero Claudia, esta Claudia no le da la espalda a este futuro porque en rigor es su presente.

5. Conclusiones

A lo largo de las páginas precedentes hemos procurado a la vez que describir las tensiones de la escolaridad en las villas del sur global, narrar a través del relato en voz propia una experiencia de escuela y escolar. Procuramos un relato realizado a través de trazos, que como fragmentos de esa historia nos ayudara a dar cuenta de la complejidad del trabajo realizado. Por momentos como un palimpsesto que se pregunta por la palabra, la propia palabra, la de los jóvenes y los docentes en la escuela. Qué tiene de propio, hay algo que la hace sino especial específica. Puede la escuela crear algo diferente en el relato. Desde ya creemos que sí y por eso el desafío de este texto, de esta escritura conjunta, donde probablemente lo más interesante de ella fue el proceso en sí de pensar conjunto.

Recorre este trabajo la pregunta, acerca de la posibilidad que tendremos en las escuelas de tomar las experiencias de los estudiantes, de retenerlas en nuestras retinas, de repensar los marcos de esas experiencias individuales para volverlas colectivas, hacerlas inteligibles, conceptualizarlas; en suma, ponerlas en la historia, hacer de la escuela el espacio común, un espacio, en suma de ciudadanía. Pero también qué espacio tienen los adultos en la escuela que están tan dentro del barrio como fuera de él de pensarse. Este es el desafío más grande para el diseño político de la escolaridad. La posibilidad de generar pensamiento en la escuela, de detenerse a pensar como le gustaba decir a Arendt está directamente asociada con contar con espacios en la escuela para que ese tiempo/espacio se haga posible. Lo común, la creación de lo común que cada vez más encuentra en la escuela el último bastión de una cultura cada vez más individual, requiere encontrarse con la cara del otro. Encuentro que involucra tiempo y espacio, cada vez más escaso en las escuelas hoy. Como el relato de la docencia lo grafica en los apartados de este texto, quizá de modo especial en el punto tres, no se nace docente se aprende desde ya en el proceso de formación pero hay que ocurre en el hacer escuela que en solitario se hace muy, sencillamente, difícil. Si esto es válido en general, lo es de modo particular en los barrios más empobrecidos del sur global. Son, probable y lamentablemente muchas las escenas en donde la humanidad se enfrenta a su propio límite. Benjamin como tantos otros autores del siglo XX se enfrentaron a una propia realidad personal de guerra y persecución. Ese pensamiento que probablemente también fue catártico, nos ubica aún hoy en una pensamiento sobre la humanidad y nos ayuda pensar una realidad otra. Ese pensar que es siempre una experiencia subjetiva e histórica en el pequeño escenario que buscamos describir se realiza en la escuela cara a cara con los otros.

El trabajo de la escuela de circulación de la palabra procura ese arrancar fragmentos, sacar la situación personal de esa condición personal; ello porque al arrancar de eso personal pasa a ser parte de un conjunto de historias que pueden pensarse y recrear ese

mundo o ese momento personal pero también servir para pensar tantos otros momentos y situaciones. En ese proceso la narración que se realiza junto con otros se vuelve clave. en ese momento esa situación de vida personal deja de serlo. Cuando uno relata en primera persona aquello que también es objeto de otro relato que se realiza en primera persona, hay un momento en que aparece el nosotros. Un nosotros que no reduce ni sintetiza la experiencia *per se* heterogénea, sino aquel que ubica al yo en la historia. Este es probablemente el sentido del taller. Ello, quizás porque el pensamiento como retoma Deleuze respecto de Nietzsche el pensamiento son flechas que se tiran al vacío para que otros los agarren y las tiren en otra dirección. Nunca el pensamiento piensa solo y por sí mismo (1998:152). El pensamiento, es hijo de la coyuntura, pero logra escapar a ella cuando piensa otros mundos y cuando el Yo se realiza en un nosotros.

6. Referencias bibliográficas

- Arabindoo, P. 2011 “Rhetoric of the ‘slum’, City: analysis of urban trends, culture, theory, policy, action”. (UK: Routledge), 15 (6), 636-64.
- Arendt, H. 1992 *Hombres en tiempos de oscuridad*. (España: Gedisa editorial).
- Armella, J. (2015): Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias del área metropolitana de buenos aires, Tesis de doctorado, Buenos Aires, UBA.
- Auyero, J. 1993 “Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares”. (Buenos Aires: Espacio Editorial).
- Auyero, J. 2001 *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. (Buenos Aires. Manantial).
- Auyero, J. y Berti, M. F. 2013 *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. (Buenos Aires: Katz Editores).
- Baudrillard 1987 *Cultura y Simulacro*. (Barcelona Editorial Kairós).
- Bayat, A. 2000 From ‘dangerous classes’ to ‘quiet rebels’: the politics of the urban subaltern in the global South. *International Sociology* (SAGE London, Thousand Oaks, CA and New Delhi) 15.3, 533–57.
- Biesta, Gert, 2005: Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, (Oslo) Vol. 25, pp.54–66.
- Blanco, 2012 Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos Andamios. *Revista de Investigación Social*, (Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México) vol. 9, núm. 19, mayo-agosto, pp. 49-74
- Beck, U. 1999 *Hijos de la libertad*. (Argentina:Fondo de Cultura Económica).
- Berlant, L. 2011 *Cruel optimism*, (Durham: Duke University press).
- Bussi, E. 2013 “Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento”. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de San Martín.
- Butler, J 2009 *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. (Buenos Aires Paidós).
- Castro, E. 2011 *Diccionario Foucault. Temas, conceptos, autores*. (Buenos Aires Siglo XXI editores).
- Cravino, C. 1999 “Los asentamientos del Gran Buenos Aires. Reivindicaciones y contradicciones”. En, Antropología social y económica. Hegemonía y poder: El mundo en movimiento, Neufeld, M., Tiscornia, S., Grinberg, M. y Wallace, S. eds. (Buenos Aires: Eudeba).
- Curuchet, G; Grinberg, S; Gutiérrez, R. 2012 “Degradación ambiental y periferia urbana: Un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires.” En *Ambiente & Sociedade* (Sao Paulo) Vol. 15 no. 2 mayo/agosto.

Disponible on line en

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414753X2012000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=en

Choi, Jung-ah 2006, "Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity", in *International Journal of Qualitative Studies in Education* (England: Routledge) Vol. 19, No. 4, July-August, pp. 435-453

Das, V. 2003 "Trauma and Testimony. Implications for political community". En: *Anthropological Theory* (Sage journals). Vol 3. 293-307

Davis, M. 2007 *Planeta de ciudades miseria*. (Madrid: Foca).

Deleuze, G. 1998 *Nietzsche y la filosofía*. (España: Editorial Anagrama).

Deleuze, G., Guattari, F. 2004 *Mil Mesetas*. (Valencia: Pre-Textos).

Deleuze, G. 2007, *Pericles y Verdi*, (Valencia, Pre-textos).

Foucault, M. 2001. El sujeto y el poder, en, Dreyfus y Rabinow, eds., *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión), p. 101-121.

Foucault, M 2002 *Hermenéutica del sujeto*, (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Foucault, M. 2007 *Nacimiento de la biopolítica*, (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Foucault, M. 2009 *El gobierno de sí y de los otros*. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Fumagalli and Lucarelli 2015 'Finance, Austerity and Commonfare', *Theory, Culture & Society*, (UK: Sage journals) *December 32: 51-65*, 2015.

Grinberg, S. 2013 Researching the pedagogical apparatus: an ethnography of the molar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty, in, Coleman and Ringrose eds. *Deleuze and Research methodologies*. (Edinburgh: Edinburgh University press.). 201 - 218

Grinberg, S. 2011 "Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection", *Emotion, Space and Society*, (Netherlands: Elsevier) doi:10.1016/j.emospa. 2011.01.001.

Grinberg, S. 2010, "Schooling and Desiring Production in Contexts of Extreme Urban Poverty. Everyday Banality in a Documentary by Students: Between the Trivial and the Extreme", en *Gender and Education*, (UK: Routledge), Vol. 22, Number 6, , pp. 663-678.

Grinberg, S. 2008 *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Grinberg, S; Gutiérrez, R. y Mantiñán, L. M. 2012 "La comunidad fragmentada: Gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados". En *Revista Espacios nueva serie*, (Rio Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral). N° 7: 154- 172.

Grinberg, S, Machado, M. 2015 *How to take flight from menacing futures? Young people and education in the slums of the global south*. Mimeo (En prensa)

Grinberg, S. y Langer, E. 2014 *Struggling For Knowledge In Times Of Cognitive Capitalism: Youth And School In Contexts Of Urban Poverty*. *Knowledge Cultures*. (New York: addleton academic publishers) vol. 2 p. 152 - 171

Hustvedt, S. 2013 *Vivir, pensar, mirar*. (Buenos Aires: Anagrama).

Kristeva, J. 1988. *Poderes de la perversión*. (Buenos Aires: Catálogos, Siglo XXI).

Langer, E. 2014 *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de*

- contextos de pobreza urbana del partido de San Martín, Tesis de doctorado, Buenos Aires, UBA.
- Lazzarato, M 2006 Potencias de la variación, disponible en www.cibersociedad.net/public/k3.../10691_55_5mjo0avn_arx_gts.doc
- Osborne, T. y Rose, N. 1999 Governing Cities: Notes on the Spatialisation of Virtue', *Environmental and Planning D, Society and Space* (UK: Sage journals), 17, 737-760.
- Prevot Schapira, M- F. (2001): "Fragmentación espacial y social: Conceptos y realidades". En *Perfiles Latinoamericanos*, (Mexico: FLACSO) Nro. 19. 33-56
- Ringrose, J. 2011 "Beyond Discourse? Using Deleuze and Guattari's schizoanalysis to explore affective assemblages, heterosexually striated space, and lines of flight online and at school", in *Educational Philosophy and Theory*, (UK-USA Blackwell Publishing) N° 43, pp. 598-618.
- Ringrose, J. & Coleman, B. (eds.) 2013 *Deleuze and Research Methodologies*, (Edinburgh, Edinburgh University Press).
- Rockwell, E. 2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. (Buenos Aires: Paidós).
- Rose, N. 2007 *The politics of life itself*. (USA, Princeton University Press).
- Roy, A. 2011 Slumdog Cities: Rethinking Subaltern Urbanism. En *International Journal of Urban and Regional Research*. (UK.-USA Blackwell Publishing) Volume 35.2 March 2011 223-38.
- Simons, M., & Masschelein, J. 2008: "Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus". In A. Fejes & K. Nicholl Eds., *Foucault and Lifelong learning: Governing the subject*. (London: Routledge) pp 48-60.
- Sontag, S 2012 *Sobre la fotografía*, (Buenos Aires: Del Bolsillo).
- Terranova, T 2015 Introduction to Eurocrisis, Neoliberalism and the Common, *Theory, Culture & Society* (UK: Sage journals) October 18, 1-19 doi: 10.1177/0263276415597772
- Youdell, D. 2006 *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusion and Student Subjectivities*, (Netherlands, Springer).
- Youdell, D. and Armstrong, F. 2011 'A politics beyond subjects: the affective choreographies and smooth spaces of schooling', *Emotion, Space and Society*, (Netherlands: Elsevier) Vol. 4, No. 3, p. 144-150. [\[doi://dx.doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.002\]](https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.002)

Anexo
Cuentos extraídos del libro Carcoveando

Cómo se vive

En el barrio de la Carcova hay mala vida, ó mejor dicho, se vive mal. Es cierto que vivir al frente de un zanjón lleno de basura no es lo mejor. Tampoco es lo mejor vivir en el barro ó en las calles de tierra.

En este barrio hay casas limpias y lindas, con dueños limpios, y en otras partes hay casas feas y roñosas, con dueños que son una barbaridad de lo sucios que son.

Lo cierto es que hay una escuela humilde para la gente que también lo es. En esta escuela hay comedor y merendero. Las maestras cobran un pobre salario para tratar de dar su mejor enseñanza, como en las escuelas privadas, para que los chicos el día de mañana tengan un hermoso bienestar y no un oscuro camino, y seguro ustedes ya saben a que me refiero.

La mayoría de la gente tiene un bienestar muy bajo, y la otra parte vive bien, quizás no tan bien como los que viven en la capital ó por esos lados.

La gente muy humilde cirujea ó busca para comer en un lugar llamado de dos formas: “La Quema” ó “El Cinturón”. Esa gente se somete a hacer lo que la policía quiere, como callarse, no empujarse, y esperar un largo rato. Si no obedecen, son corridos a los balazos, tengan ó no tengan algo que ver con algún lío.

Esta villa tiene casas de cartón grueso, y con chapas agujereadas. También las hacen de madera muy fina. Cada vez que llueve, para que no les entre agua, le ponen nylon y arriba, piedras para que no se vuele.

Lo que yo espero es que esta villa sea más mirada por la gente del exterior, que dejen de ocuparse de la gente que habita la capital ó esos barrios urbanos.

César

Club Deportivo Suárez

Era un sábado a las 13 horas en el Club Deportivo Suárez, que queda en la calle Italia, al otro lado del zanjón que separa La Carcova de Villa Hidalgo.

Todos los jugadores del club íbamos como visitantes al club San Martín, en micro, que costó un peso por cada jugador. Ibamos cantando esta canción que dice: “Esta es la banda del Deportivo, estamos todos de la cabeza, se mueve para acá, se mueve para allá, esta es la banda más loca que hay” y muchas canciones más.

Cuando llegamos, el club estaba buenísimo. Había muchas canchas de once, de cinco y de siete, hasta una placita con arenero y una calecita. Pero lo que más nos impactó fue que había cuatro piscinas. Ese día hacía cuarenta grados y cuando salimos de jugar con el equipo contrario nos fuimos al vestuario, nos cambiamos y salimos. A mí se me ocurrió ir a la piscina que nadie estaba vigilando y nos metimos todos. A los diez minutos vino un policía al que le había ido a buchonear otro del club, nos agarró a todos, nos llevó a un kiosko y nos tenía sentados. Agarró el teléfono, apretó un botón y dijo: “Alvarez, vení que agarré a siete chicos. Traeme una patrulla”. El otro policía trajo la patrulla y todos estábamos asustados. El policía dijo “Es de mentira, vayan con sus padres. Chau.”

Rodolfo

El cofre de la felicidad

Cuenta la historia de dos muchachos llamados Carlos y Jeremías. Ellos se conocían desde pequeños. Un día, cuando tenían 8, 9 años, estaban jugando a los piratas en una plaza cercana al barrio. Mientras escarbaban en la arena, se encontraron un cofre, pequeño. Ellos lo tomaron y corrieron a casa de Carlitos, que se encontraba más cerca.

Los chicos estaban muy impacientes. Al abrir el cofre se encontraron con un mapa y una carta. Se refería a que, el que encontrara el cofre, que buscara un tesoro para salvar al barrio del hambre, la pobreza, las enfermedades, las muertes e injusticias. Los muchachos hicieron todo lo que la carta decía y se lo comentaron al barrio. Todos les preguntaron si era cierto. Carlos y Jeremías encontraron miles y miles de monedas de oro y donaron a la escuela, hospitales y en todos los lugares públicos.

Laura

El reino del revés

Para Juan, mi gran compañero de Colombia:

¡Hola Juan! ¿Por qué no me mandás más cartas? Acá las cosas van muy bien. Casi todos consiguieron trabajo. Hay algunos que no consiguen, pero tratan de hacer algunas changas, como dicen acá. Otros hacen unos trabajos en el barrio, como hacer entrar tierra, para ganar unos pesos.

Ahora en las calles ya no hay tanto peligro porque ronda por todo el barrio la policía. Te cuento otra cosa: las calles, por ejemplo la avenida Central, están muy arregladas, ya los autos no se quedan atascados por los pozos y todas las personas están muy felices. Nadie causa problemas, porque la policía se llevó a todos los ladrones y abusadores de ancianos y menores. Tienen años y años de cárcel. En fin, ya todo cambió y nadie protesta.

También los colectivos cambiaron: tienen mucha prolijidad y tienen lugares para los discapacitados.

El otro día, yo me fui a la plaza y tenía absoluta protección, las hamacas tenían cinturones para que los niños no se caigan.

Ya me tengo que despedir. Otro día te mandaré otra carta. Saludos: Carlos.

Cristian, Matías V.