



Doctorado en Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

La escuela con los pies en el aire
Hacer escuela, entre la desigualdad
y la emancipación

Tesis presentada para la obtención del grado
de Doctora en Ciencias de la Educación

Mg. Patricia Raquel Redondo
Directora: Dra. Myriam Southwell
Co-Director: Dr. Walter Omar Kohan

Fecha de presentación: Agosto de 2016

La Plata, Argentina



*Hay acciones minúsculas destinadas
a un incalculable porvenir.*

María Zambrano

RESUMEN

El propósito de este trabajo de investigación es relevar la experiencia de una escuela pública del distrito de La Matanza, en el conurbano bonaerense. Esta institución enclavada en una zona popular, Villa Scasso, fue creada hace trece años y atiende a una población infantil y juvenil de educación especial. El motivo de la investigación no se centra en la especificidad de este campo educativo sino en el proceso de construcción de una propuesta pedagógica que tensiona las formas escolares, amplía las fronteras educativas y transforma el tiempo y el espacio escolar.

La atención de la presente indagación está puesta en problematizar la relación de la educación con la desigualdad y la igualdad, con el objetivo de abrir nuevos interrogantes sobre el carácter de determinación que se le otorga a la pobreza, la marginalidad y la exclusión en el terreno educativo, en particular en su relación con las escuelas de sectores populares.

Las infancias populares acceden a circuitos de escolarización diferenciados, pero su carácter reproductor y/o emancipador configura un discurso que no se clausura *a priori*. Esta tesis doctoral abre interrogantes sobre esta problemática y documenta una experiencia educativa que “hace escuela” de manera “especial”.

Palabras clave:

Escuela, *skholé*, infancia, desigualdad, igualdad.

SUMMARY

The goal of this research work is to gather information about the experience of a public school in La Matanza district, in Gran Buenos Aires. This institution, which is set deep into the working-class area of Villa Scasso, was created thirteen years ago and it serves special education to children and young people. The purpose of this research work does not focus on the specificity of this educational field, but on the building process of a pedagogical approach which puts a strain on school forms, broadens educational borders and transforms school time and space.

This inquiry sets its attention on problematizing the relationship between education, inequality and equality, aiming to raise new questions about how determinant poverty, marginality and exclusion are in the educational field. In particular, their link with schools located in the poorest sections.

Infancy in working classes has access to differentiated schooling circuits, but its reproductive and/or emancipatory nature shapes a discourse not to be closed beforehand. This doctoral thesis raises questions about these difficulties and supplies documentary evidence on an educational experience which “makes school” in a “special” way.

Keywords:

School, *skholé*, infancy, inequality, equality.

Presentación y agradecimientos

La escritura de estas páginas nombra un tiempo cronológico: el de la conclusión de esta tesis doctoral, sin que ello signifique el fin de una experiencia de investigación que, por su intensidad, nos permite imaginar presentes y futuras continuidades. Aquello puesto en movimiento durante el trabajo desplegado se obstina con nuevas búsquedas en el territorio del pensamiento así como también en el del deseo y la acción.

Hace casi dos años, al comenzar a bocetar el proyecto de investigación con la intención de develar los sentidos del trabajo educativo de una escuela pública del partido de La Matanza, la tesis se orientaba a trazar posibles itinerarios de indagación, materializados en el presente trabajo. Estos itinerarios sólo pudieron recorrerse a partir de un gesto amplio y profundo de hospitalidad: el de la Escuela N° 516 de Villa Scasso, la que durante todo este tiempo me permitió acompañar, observar y compartir su vida cotidiana, salir al barrio, conocer sus organizaciones sociales, viajar con los y las docentes a un país vecino y participar de todas las propuestas que toman forma en la escuela y que suceden dentro o fuera del espacio escolar.

Trasponer la puerta escolar como investigadora implica desandar caminos, renunciar a ropas e investiduras de recorridos previos, abandonar lenguajes y certezas, alojar el asombro y la incertidumbre del no saber para aprender y aprehender de otros —de aquellos tantas veces nombrados en discursos políticamente correctos pero al mismo tiempo invisibilizados—, y reconocer en los discursos educativos lo viejo en lo nuevo, lo nuevo en lo viejo, lo semejante y/o diferente.

Transitar las rutas del extenso partido matancero, conocido como “la quinta provincia del país” por sus tasas socio-demográficas, implicó reconocer transformaciones en el conurbano y también mirar —como si fuese la primera vez— una zona de cruce, Villa Scasso, donde confluyen localidades muy populares: González

Catán, Laferrere y Rafael Castillo. Este territorio con frecuencia se halla deshumanizado por la desigualdad, cuyas heridas se evidencian cada vez que la mirada se detiene, pero, en contrapunto, nos informa de la infinidad de acciones que, como producto de la condición humana, traccionan por una mayor igualdad.

Alcanzar las citas con las maestras y los maestros cada día y compartir sus tiempos de viaje *entre* conversaciones a primera hora inicia un camino investigativo inédito y novedoso, sólo posible con otros.

Mi primer agradecimiento se dirige a quienes protagonizan la escuela cada día, “día con día”. A sus docentes, por todos los gestos, los más grandes y los más pequeños; a todos/as y a cada uno/a, ya que es enorme la dificultad que representa estar presente, en el más amplio sentido del término, cada día, todos los días, en espacios escolares distantes y atravesados por la vulnerabilidad social de los sujetos que los habitan. Para todos y todas quienes la componen, la ensamblan, la hacen, desde la cocinera o la auxiliar que abre la escuela y prepara el primer mate cuando el frío aprieta, hasta Luis, que con su pulóver verde saluda en la puerta afablemente en un gesto de bienvenida. A todos y todas, a cada uno/a, mis palabras más agradecidas. En especial, a su Director, Sebastián, *alma mater*, capitán de navío, tejedor inagotable, por facilitar la posibilidad concreta de estar en la escuela, en las casas de las familias y en las instituciones y organizaciones del barrio, para recorrer, conocer, aprender e investigar. A su presencia atenta y constante: gracias.

A Néstor Carasa, quien compartió la historia de la creación de la escuela y sus primeros años. A Edith, por su renovada alegría y hospitalidad cotidianas.

A Betty, quien me permitió llegar muchas mañanas a la escuela a primera hora. Cada cita, en horas muy tempranas, significó una fuente de conocimiento y sensibilidad para pensar las infancias de Villa Scasso. La investigación se inicia cuando apenas

clarear el invierno con estas primeras conversaciones matinales. A Graciela, por sus miradas y señales; a Isabel, por abrirme puertas en el barrio. A Nancy, Noelia, Marisa, Eva, Daniela, Sandra, Oscar, Héctor, Gustavo, Susana, Ernesto, Paula, José Luis, Cecilia, Mercedes y, en sus nombres, a todo el equipo.

A “los chicos” de la escuela, que incluyeron mi presencia en su cotidianidad para luego sumar el envío de cartas durante una ausencia prolongada, y abrieron un vínculo nuevo y diferente donde ellos/as son quienes preguntan, intercambian, imaginan y relatan. Vínculo que continúa y se sostiene mirando el por-venir. A ellos/as, por el significado de su presencia en mi propia transformación como investigadora en esta etapa en la manera de comprender el mundo y la educación.

Quiero agradecer en especial el apoyo que me ha brindado en todo este proceso la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata y su Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, en particular a su Directora, Dra. Myriam Southwell, quien me instó a terminar esta etapa.

Aquí me detengo, ya que quien ocupa hoy esa función ha sido compañera de otros tiempos y andanzas educativas, de conversaciones, tiempos compartidos en casas docentes cordobesas donde nuestros días eran pulso y pasión cada día. Transcurridos los años, hoy le debo a su reconocimiento, impulso y cariño el haber iniciado mi doctorado en la querida Universidad de la Plata y presentar esta escritura. Con profundo afecto, largo afecto, le agradezco a Myriam su acompañamiento y presencia.

A ello se suma la presencia y el acompañamiento de la Directora del Departamento de Educación, Dra. Alicia Villa, así como también de las colegas, profesoras y compañeras Viviana Seoane y María Elena Martínez, que en su momento me invitaron a sumarme a la experiencia de enseñar en esta Universidad pública platense.

Agradezco a la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y a la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro (FAPERJ), que hicieron posible que contase con una beca doctoral bajo la orientación del Dr. Walter Kohan y que me brindaron las mejores condiciones para llevar adelante el análisis del trabajo de investigación y la presente escritura doctoral. Las palabras no son suficientes para abarcar la intensidad de la experiencia académica y pedagógica —y también política— realizada durante seis meses en la ciudad de Río de Janeiro, en el marco del Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia (NEFI-UERJ), donde fui generosamente recibida. A su Director, Walter Kohan, maestro inventor y viajero, mi más profundo agradecimiento; las palabras se tornan insuficientes para devolver el acompañamiento, sus enseñanzas, las lecturas y los comentarios recibidos a cada momento.

Esta experiencia académica en la ciudad de Río de Janeiro se transformó en experiencia vital y se convirtió en un viaje por un territorio privilegiado en este tiempo: el del pensamiento, desde una posición donde el espacio académico se comparte con niños y niñas del contorno urbano carioca, pero que también se realiza con quienes habitan en las calles (*moradores da rua*) y que visitan el atelier del NEFI, profundizándose de este modo, a partir de su presencia, el carácter público de la Universidad. Filosofar y experimentar el pensar representa una experiencia de carácter único y un bagaje pedagógico renovado que traigo y expongo con el afán de transmitir. Mi agradecimiento a quienes me orientaron: al NEFI y todos sus integrantes, a la FAPERJ, al pueblo carioca, que me enseñó, en tiempos de opacidad y de tristezas, que la alegría es posible.

A Fabi Martins, por los pasos y pasiones compartidas que me permitieron conocer librerías, poetas músicos y caminar... ¿de qué otra cosa se trata investigar? A ella y a Fafá, por la oportunidad de conocer y comprender la intensidad de la cultura y la

política en la ciudad carioca. A Mile, Guili, Valeska, por lo que son, por la frescura, la libertad, sus miradas tan transparentes y el cariño recibido en esas tierras.

A Fabiana Olarieta y Maximiliano López, por la amistad, la palabra, el pensamiento y el tiempo compartidos. A David, que con sus cinco años me explica cómo la existencia del cielo y las nubes pueden orientarme para no perderme.

A Simone, por su solidaridad y amistad en aquel país vecino. A Maximiliano Durán, por acercar a Simón Rodríguez a mi pensamiento. A ambos, por los cuidados necesarios en esos días.

A la Cátedra Fundamentos de la Educación, en especial a quienes han compartido todos estos años como adscriptos los espacios teóricos de mis clases y los proyectos universitarios de políticas de memoria, y que hoy ya son jóvenes investigadores: Federico González, Laura Crego y a la futura socióloga Gimena Cánepa. Todos con vuelo propio y libre.

A mis amigos de aquí, en especial a Perla Zelmanovich, con la cual intercambiamos conversaciones como pinceladas de un pensar en movimiento: su presencia amarró mis pensamientos, incluso en tiempos de desasosiego.

A Inés Dussel, por su acompañamiento siempre lúcido y su infinita generosidad; sin ella, parte de mis recorridos no hubiesen sido posibles.

A Alejandra Birgin por nuestra amistad y nuestras conversaciones; y a todas aquellas con las que converso apasionadamente de política en estos tiempos de desasosiego. A Elisa Castro, por su presencia permanente. A la Ronda de Ternura, por rondar la infancia.

A Nicolás Tolcachier, por tejer un puente de palabras y guiones musicales.

A Violeta Núñez, maestra y amiga entrañable. Por aprender el sentido de la búsqueda de los significados de las palabras, entre ellas, la palabra libertad.

A Adriana Puiggrós, maestra de tantas generaciones; su voz incita al pensamiento, sus posiciones espantan la oscuridad.

A Arianne Hecker y María Silvia Rebagliatti, por el corazón mirando al sur.

A los entrañables: Luis, Mona, Patri K., Héctor, Ro, Euge y Gustavo, por la vida misma.

A los colegas y amigos de la otra orilla, de la Universidad de la República, Uruguay: Eloísa Bordoli, Pablo Martinis y Antonio Romano, sin los que, en el *cruce* de todos estos años para pensar la educación “entre orillas”, incluso la pobreza, todo sería menos atrapante.

A Estanislao Antelo, por su disposición a sostener un tiempo de trabajo compartido en el tiempo.

A Jorge Vismara, por su colaboración con las imágenes y sus conversaciones *entre océanos*.

A mis hermanas, por estar siempre en el momento justo.

A mis sobrinos y sobrinas, la *troupe* de una familia con raíces y fronda, en especial a Sebastián Stáffora, el músico que con paciencia casi filial me hizo comprender las diferencias de los movimientos musicales de la sinfonía y la sonata.

A Ceci, por estar aquí, cerca y siempre en movimiento.

A Vero, por sus miradas del mundo y la cultura que enseñan... A Lucía Cañada, por su presencia y afecto en el momento preciso.

A Carmela, por sus ojos siempre abiertos al mundo con sus tres años recién calzados en sus pies pequeños. A Jere, por llegar en momentos que precisan florecimientos. A sus padres.

A mis viejos, mis abuelos y bisabuelos, estos últimos analfabetos en (otras) tierras lejanas que aún no conozco... ¿Cómo saldar la historia de padres que

comenzaron a trabajar de niños? Mi tesis los piensa en su ausencia. Su historia se repite en otras historias que ya no me pertenecen, pero que insisten en su traumatismo para seguir pensando las infancias populares. Herencias y obstinaciones.

A quienes educan siempre, más allá de los discursos edulcorados o culpabilizadores. En su nombre, a dos educadoras entrañables: Susana Barcos y Elcira Bugarin.

A “Valtuille”, por su ternura, sostén y amor de cada día...

Por último, a quienes insistieron para que no desista de cruzar la orilla y habitar otras tierras y experiencias: mis dos hijos, porque son viento y brújula y sin ellos la vida poco cuenta. A mis hijos, Federico y Pablo, a ellos: ¡Gracias!

ÍNDICE

Presentación y agradecimientos	7
Índice de contenidos	15
Abreviaturas.....	19

PRELUDIO

LA ESCUELA ANTES DE LA ESCUELA

La primera cita.....	21
Itinerarios compartidos	28
Andares, pasajes y cruces	32
Caminar, investigar (pesquisar).....	37
Mirar	41
Investigar como experiencia.....	44
Los puntos de vista	53
El conurbano.....	56
Una tesis en movimiento	63

IMÁGENES QUE CUENTAN I

La puerta y el patio	71
----------------------------	----

PRIMER MOVIMIENTO: *ALLEGRO*

INICIAR - COMENZAR

Un papel que inicia.....	75
Crear escuelas: apuestas y deudas	78
Escuelas “del fondo”	86

Crear escuelas, organizar barrios, ocupar territorios	90
El barrio y la escuela. La escuela y el barrio	93
¿Una escuela para “los pibes” del barrio?	96
Una escuela que comienza.....	99
La alquimia del humor.....	108
Contrapuntos.....	110
Exclusiones y conciertos	111
Los/as que recién llegan	116
El primero en llegar	118
Ser parte.....	125
La puerta abierta desde el primer día: “Llegó el momento”.....	129
Inundación, lluvias. No siempre se puede llegar a la escuela.....	135
Recibir-visitar: “armar otro lazo”	139
El brasero y la visita: un niño que guía a su maestra.....	143
Tiempo de visita y conversación	148

IMÁGENES QUE CUENTAN II

Presencias. La “salita”	152
-------------------------------	-----

SEGUNDO MOVIMIENTO: *ANDANTE*

¿UNA ESCUELA QUE “HACE ESCUELA”?

“Hacer escuela” en Villa Scasso.....	155
¿Una institución sin estigmas?	168
La escuela: un movimiento compartido.....	175
La mariposa y el violín	184

Una escuela que piensa y se pregunta sobre lo que hace.....	196
Tensiones y cooperación. Otra dirección posible.....	204
Una escuela que ronda.....	210
Rondas “especiales”	218
Una escuela que ensaya. ¡Un, dos, tres...!	222
Pessoa y el rap	227
“Yo soy chelista”. La música entre panes y violines.....	229
De la “escuela de los locos” a “la escuela de la Orquesta”	233
La escuela de los violines, la escuela de los colores, la escuela de los iguales....	235
Lo comunitario y lo común	236
La visita a la casa de Nahuel	239
Una escuela con nombres propios	247
La biblioteca... la marca de la escuela	252
La escuela con los pies en el aire.....	257
“Casa tomada”	259
Movimiento y música de la escuela: el pensamiento	266

IMÁGENES QUE CUENTAN III

Mujeres desde acá.....	269
El sueño de Luisa.....	274

TERCER MOVIMIENTO: *SCHERZO*

LOS JÓVENES Y EL COMEDOR

Un poco de historia.....	276
El barrio, las familias y la lucha por la subsistencia cotidiana	283

Los jóvenes del barrio y la escuela especial	288
Días difíciles	290
Puentes.....	297
Cupos, límites y transgresiones: palabras y sobremesa.....	301
Los veranos con comedor	304
El mediodía.....	311
El día del tenedor libre.....	318
Del comedor a la habitación propia	323

CUARTO MOVIMIENTO: *VIVACE*

ENTRE LA ELECCIÓN Y LA DECISIÓN: SER DOCENTE DE UNA “ESCUELA ESPECIAL”

Marcas, experiencias y decisiones.....	326
Escuela puerto: maestros y maestras que llegan y parten.....	345
Escenas inesperadas.....	351
Viajar	367
La infancia como territorio	374
Infancias de Villa Scasso: filiaciones y amarres	376
<i>Valedores</i> de la Infancia	384
La Carta: pensamos, imaginamos, hablamos	391

CODA

Páginas finales... Páginas que abren	396
<i>Última página</i>	411
ANEXO FOTOGRÁFICO.....	413
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	435

ABREVIATURAS

DC	Diario de Campo
EAEED	Entrevista a Asistente Educacional de Escuela Especial
ECEE	Entrevista a Casero de Escuela Especial
EDEE	Entrevista a Director de Escuela Especial
EDOS	Entrevista a Director de Orquesta Sinfónica
EEDEE	Entrevista a Equipo Directivo de Escuela Especial
EFEE	Entrevista a Fonoaudióloga de Escuela Especial
EIEE	Entrevista a Inspector de Educación Especial
EMGEE	Entrevista a Maestro/a de Grupo de Educación Especial
EMIES	Entrevista a Maestras Integradoras de Escuela Secundaria
EPATM	Entrevista a Personal Auxiliar Turno Mañana
EPATMyTT	Entrevista a Personal Auxiliar Turno Mañana y Tarde
EPCOS	Entrevista a Profesor de Clarinete de la Orquesta Sinfónica
EPEE	Entrevista a Panadero de la Escuela Especial
EPEFEE	Entrevista a Profesora de Educación Física de Escuela Especial
EPREE	Entrevista a Preceptora de Escuela Especial
EPRTMEE	Entrevista a Preceptora de Escuela Especial Turno Mañana
EPSSP	Entrevista a Psicólogo Social de Sala de Primeros Auxilios
EPTCEE	Entrevista a Profesor/a de Taller de Cocina
EPTEE	Entrevista a Profesor de Taller de Escuela Especial
EPVOS	Entrevista a Profesora de Violín de la Orquesta Sinfónica
ERBSP	Entrevista a Referente Barrial de Sala de Primeros Auxilios
ETSEE	Entrevista a Trabajadora Social de Escuela Especial
EVDEE	Entrevista a Vicedirectora de Escuela Especial

PRELUDIO

LA ESCUELA ANTES DE LA ESCUELA

La primera cita

Año 2015, agosto, primer lunes después del receso escolar. Son las seis y cuarenta y cinco de la mañana y todavía es de noche. La cita es en una esquina de la Ciudad de Buenos Aires. Todo permanece cerrado excepto por una verdulería iluminada en una de las cuatro esquinas. A partir de ese día será la referencia obligada para llegar sin equívocos. A esa hora nadie transita por la calle, salvo los autos que circulan por la avenida y uno que otro/a estudiante con uniforme. El encuentro con una de las integrantes del equipo de la escuela se combina a cincuenta cuadras del centro geográfico de la Ciudad de Buenos Aires. Sólo resta cruzar la avenida y desde allí partir hacia el barrio donde comenzará el trabajo de campo. (DC, agosto de 2015)

Durante el tiempo¹ en que se extiende la presencia cotidiana en la escuela finaliza el invierno y comienza la primavera. Esta mudanza enmarca otras. Las variaciones de la luz junto con la ampliación horaria y el cambio de temperatura se perciben gradualmente en cada salida, pero sobre todo al llegar al barrio. Los momentos de luz solar adquieren mayor nitidez y presencia en las barriadas populares, tanto como los colores de las ropas tendidas en el alambre tejido de cada vivienda cuando son iluminados por el sol.

Desde el centro geográfico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), el viaje se extiende por una hora. Varía en cada ocasión de acuerdo con el tránsito de

¹ El trabajo de campo se realiza diariamente durante algo más de tres meses consecutivos, desde fines de julio hasta noviembre de 2015, si bien el vínculo con la escuela se inició años anteriores y, en el marco de la investigación, continúa durante el transcurso de 2016. En el periodo más concentrado de indagación en la escuela, las jornadas de investigación se inician a primera hora y se extienden hasta la tarde. En ocasiones se completan ambos turnos, de acuerdo con las actividades y las dinámicas propuestas por la institución y los recorridos que se abren a partir de estar presente en la vida cotidiana de la escuela. Se realizan más de treinta entrevistas abiertas, en su mayoría al colectivo docente pero también al personal auxiliar y de cocina, padres, madres, caseros, entre otros. Asimismo, también se entrevista a quienes a lo largo de la historia de la escuela ocupan un lugar clave desde el punto de vista de esta investigación como, por ejemplo, el Inspector, quien lleva adelante todo el proceso de creación de la escuela y su apertura en los primeros años de 2000. Por fuera del establecimiento escolar se toma contacto y se desarrollan encuentros con las instituciones con las que articula la escuela: los jardines comunitarios y “la salita de primeros auxilios” del barrio de María Elena, entre otros. Durante el trabajo de campo se participa de viajes y salidas con los alumnos/as y docentes, más o menos informales, así como también viajes previstos al exterior. Se destaca la participación junto a quince docentes en un viaje a la República del Uruguay, en octubre de 2015, para participar de un Encuentro del Programa de Maestros Comunitarios durante tres días, en cuyo marco la “escuela especial” presenta su experiencia en el Parlamento uruguayo y visita la zona de Casavalle, en donde comparte una jornada e intercambia experiencias con una escuela primaria que trabaja con grupos populares de la ciudad de Montevideo.

camiones y la cantidad de transporte en general que circule en ese horario por las distintas interconexiones entre accesos y salidas del partido de La Matanza con la Ciudad de Buenos Aires. Parte del trayecto se realiza por las rutas N° 3 y N° 21. Para el regreso el punto de partida es el km 29; debajo del puente sobre el cruce de ambos caminos se hallan decenas de paradas de colectivos de corta y mediana distancia que trasladan a diario a miles de habitantes del distrito hacia diferentes destinos.

El transporte público² adquiere una enorme importancia en los cordones del conurbano bonaerense ya que el acceso a las fuentes de trabajo depende de su calidad, frecuencia y costo. Desde finales del siglo XIX en adelante, las extensiones de las redes ferroviarias y los caminos favorecen o limitan el crecimiento y desarrollo de los diferentes partidos que hoy conforman el Gran Buenos Aires³. La extensión del partido de La Matanza⁴ es muy amplia: hacia cualquiera de sus direcciones, las comunicaciones

² De acuerdo con la Subsecretaría del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), de un total de 2.525.000 puestos de trabajo, un 48% son ocupados por individuos que residen en el Gran Buenos Aires. Y de los diez millones de habitantes del conurbano, el 34% reconoce viajar, al menos una vez a la semana, hasta el centro porteño. En sentido contrario, el 25% de los residentes en la CABA reconoce viajar al menos una vez por semana hasta el Gran Buenos Aires, aunque sólo el 5% por trabajo. La razón principal que motiva los traslados hacia la Ciudad de Buenos Aires es de carácter laboral. El esparcimiento, la salud y la educación son los otros motores del tránsito para las personas. Véase *La Nación*, domingo 19 de febrero de 2014, consultado el 23 de febrero de 2016.

³ Los partidos que componen el Gran Buenos Aires son: La Matanza, Avellaneda, Almirante Brown, Berazategui, General San Martín, Hurlingham, José C. Paz, Lanús, Lomas de Zamora, Morón, San Isidro, Tres de Febrero, Ituzaingó, San Miguel, Esteban Echeverría, Ezeiza, Merlo, Moreno, Malvinas Argentinas, Moreno, Tigre, Quilmes, Vicente López y San Fernando.

⁴ En la actualidad ocupa una extensión de 323 km².

Las más antiguas divisiones territoriales de la colonia fueron los “pagos”, antecedentes de los partidos, que nacieron a partir de las primeras distribuciones de suertes y estancias. Los pagos eran extensiones de tierra de límites imprecisos a partir de los que se fueron dando las primeras mercedes de tierras, lo que posibilitó un lento poblamiento de la campaña.

Ya en el siglo XVII se comenzó a llamar a esta parte del territorio bonaerense “La Matanza”. Si bien el origen del nombre es incierto, se cree que hace referencia a la matanza de españoles ocurrida en 1536, cuando murió, a manos de los indios, Don Diego de Mendoza, hermano del Primer Adelantado del Río de la Plata. Seguramente este hecho hizo que a la zona se la comenzara a nombrar como “el lugar de la matanza”, quedando, con el tiempo, fijada la denominación en la toponimia bonaerense. Esta explicación es la aceptada por la AIRA (Asociación Indigenista de la República Argentina). En el siglo XVIII, el pago de La Matanza comprendía un extenso territorio al sudoeste de la Ciudad de Buenos Aires, que se fue recortando a lo largo de las décadas para conformar futuros municipios. En 1730 se erigieron los curatos de la campaña porteña, entre los cuales figuraba el de La Matanza. Quedó entonces demarcado el territorio del pago, cuyos límites eran: al norte, el río Las Conchas (hoy Reconquista); al sur, el río Matanza; al oeste, el Salado; y al este, la Ciudad de Buenos Aires, aunque aún no existía una delimitación certera del lugar. Con la designación de los Alcaldes de la Santa Hermandad, las divisiones judiciales y administrativas se crearon siguiendo los límites de la organización eclesiástica.

Después de malogrados intentos por fundar la Alcaldía del Pago de La Matanza, esta fue definitivamente autorizada por el virrey Ceballos el 31 de diciembre de 1777. El 1° de enero de 1778 se designaron los cargos en “los intermedios de Las Conchas y Matanza”. Así, esta fecha es considerada, desde hace setenta años por el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, como la de la creación del partido, porque se establece la presencia del estado virreinal en el territorio.

En el siglo XIX, luego de la Revolución, los cambios respecto de la anterior administración virreinal comienzan con el gobierno de Rivadavia y la creación de los Cabildos. Ya para el siglo XX, hacia la década del '30, La Matanza presentaba una fisonomía rural. Según datos proporcionados por el Censo Industrial de 1935, el partido tenía un total de 136 establecimientos industriales que ocupaban un total de 1.190 personas. Más tarde se sancionaron las primeras ordenanzas destinadas a la promoción industrial. La mayoría de los establecimientos se ubicaron principalmente en las localidades de San Justo y Ramos Mejía, más cercanas a la Capital Federal. De la mano de estas disposiciones, comenzó la urbanización a un ritmo acelerado.

Los incentivos otorgados tuvieron efectos positivos: entre 1935 y 1947 la cantidad de industrias se triplicó. Luego, entre 1947 y 1960, se produjo un proceso de modernización debido a la intensificación de la actividad industrial. Esto implicó un significativo aumento en la población acompañado por un incremento de la urbanización. El Censo Industrial de 1954 refleja este desarrollo, con un total de 1.638 industrias, y también el Censo General de Población de 1960, cuyo resultado es de 401.738 habitantes. La década

con otros municipios y con la Ciudad de Buenos Aires se constituyen en un eje vertebrador del acceso a un conjunto de bienes y derechos, entre ellos, el trabajo, la educación y la salud.

“El 29”, como se lo nombra y reconoce en los alrededores y también en la propia escuela, es un espacio urbano que condensa los rasgos más concentrados del conurbano bonaerense: su postergación y deterioro. Este cruce en González Catán⁵ devela una postal latinoamericana que define el rostro de la intemperie del conurbano bonaerense y naturaliza la reproducción de una ciudadanía de baja intensidad (O’Donnell, 1992).

Desde ese punto acceden al transporte público centenares de niños y niñas con sus madres y miles de trabajadores y trabajadoras, maestros y maestras que, con frecuencia, finalizan la jornada simple en una de las escuelas y, desde allí, toman otro medio para dirigirse a hacia otras instituciones esparcidas en decenas de barrios populares o, en el caso de los profesores y las profesoras de las escuelas secundarias, para trasladarse de una escuela a otra para cumplimentar sus horas de clase. Allí se configuran innumerables destinos que hacen del espacio urbano una frontera dinámica, en permanente movimiento, horadada por múltiples estrategias de supervivencia, individuales y colectivas.

En varias ocasiones se registra el viaje que una madre realiza, con frecuencia regular y siempre en el mismo horario, para llevar a su hijo desde el corazón profundo de La Matanza hacia la Ciudad de Buenos Aires, a practicar fútbol en un importante club. Al salir del barrio, ella proyecta y traza las tácticas cotidianas que se requieren para atravesar las fronteras urbanas y sociales. Cabe enfatizar la enorme dificultad que

del '70 marca una ruptura en el crecimiento industrial, a la que siguen un estancamiento durante los años '80 y el proceso de desindustrialización de los '90, producto de la aplicación de las recetas neoliberales auspiciadas por el Fondo Monetario Internacional. A pesar de este proceso, hoy en día el Partido de La Matanza sigue teniendo áreas rurales productivas, como Virrey del Pino, dedicadas principalmente a la actividad hortícola.

Según el Censo 2010 realizado por el INDEC, el Partido de La Matanza posee una población que asciende a 1.775.816 habitantes distribuidos en las siguientes localidades: 20 de Junio, Gregorio de Laferrere, Aldo Bonzi, Isidro Casanova, San Justo, Ciudad Evita, La Tablada, Tapiales, Ciudad Madero, Lomas del Mirador, Villa Luzuriaga, González Catán, Rafael Castillo y Virrey del Pino.

Fuente: <http://www.lamatanza.gov.ar/pages/historia.aspx>, consultado el 17/02/2016.

⁵ La localidad de González Catán, a la que pertenece la barriada de Villa Scasso, entre muchas otras, adquiere renombre con la famosa canción del cantautor español Joaquín Sabina *Dieguitos y Mafaldas*.

significa para los grupos familiares, sus integrantes y las comunidades en su conjunto tanto salir de los barrios populosos como regresar a ellos. Téngase en cuenta que en distintos barrios, como el de la escuela que se investiga, después de determinados horarios deja de funcionar el transporte que debería servir para que sus pobladores regresen a sus hogares. Las salidas y los regresos enmarcados en procesos de exclusión o de una inclusión excluyente (Villareal, 1996) muestran una situación muy compleja para las cotidianidades populares. En el caso de la escuela, los maestros, las maestras, los alumnos y las alumnas se inscriben en la vida cotidiana de cada lugar, la cual es reconocida, nombrada y resuelta de modos diferentes, pero, como se verá más adelante, es motivo de preocupación y de un constante trabajo educativo por parte de los/as docentes: el de ampliación de la autonomía del alumnado orientada hacia un despliegue de una ciudadanía más plena.

La primera cita representa para quien investiga el inicio del trabajo de campo, lo que incluye asumir la experiencia de la distancia hasta la escuela y del comienzo de un camino. Significa también trazar un recorrido entre dos mundos. Ese recorrido abre un tiempo y un espacio a ser transitado con otros/as para alcanzar el destino: la escuela especial de Villa Scasso, y con ella la vida que allí se vive. Durante el transcurso de este trayecto asoman las primeras notas, marcas e interrogantes: ¿hay un objeto/destino a ser alcanzado e investigado? ¿La escuela en tanto objeto de conocimiento y estudio se presenta al final del camino o al inicio? ¿Dónde están la escuela y lo escolar?

Esta escuela fue creada a principios de 2000 y cuenta con un edificio, cedido por la escuela primaria, que dispone de las condiciones básicas para su funcionamiento, mejorado y embellecido, a lo largo de todos estos años, gracias al esfuerzo de los/as docentes y los grupos familiares de los/as alumnos/as. En la actualidad, por detrás de la edificación escolar se abre un espacio verde con una huerta; uno de los laterales linda

con la escuela primaria, que, a su vez, comparte la medianera con un jardín de infantes; el otro, con una vivienda particular. En menos de cien metros lineales hay tres escuelas públicas de diferentes niveles educativos: inicial, primaria y educación especial.

La escuela especial funciona en ambos turnos; en la sede⁶ atiende niños y niñas en edad escolar, pero también adolescentes y jóvenes. Todo el alumnado se nuclea en seis grupos coordinados por parejas pedagógicas que se reorganizan cada año de acuerdo con criterios educativos decididos colectivamente. Al mismo tiempo, las y los docentes irradian su trabajo educativo a otras instituciones, ya que integran alumnos/as en la escuela común en todos los niveles.

Los/as docentes la nombran “la escuela de colores” porque la edificación se distingue por estar pintada de azul, rojo, amarillo, blanco y negro, aludiendo a la obra del artista plástico Piet Mondrian⁷. Ello permite visualizarla a campo traviesa y reconocerla sin dificultad desde el frente, que da a la avenida. El contraste de los colores de la escuela con el entorno es muy notable y llamativo⁸.

En los días previos a la inauguración de la escuela en la comunidad circuló que se abría “la escuela de los locos”. Hoy ya nadie lo recuerda así; sus nombres son “la escuela especial”, “la escuela del barrio”, o también “la del fondo del fondo”, como con frecuencia la mencionan quienes la integran cuando destacan logros difíciles de imaginar en estos barrios de difícil acceso. La relación entre la escuela y “el fondo del fondo” se conjuga como una metáfora que se abre y resignifica durante toda la investigación.

El barrio se extiende desde la ruta N° 3 a la N° 1001, que sale hacia el distrito de Morón; una avenida principal organiza hacia un lado y otro las manzanas urbanizadas.

⁶ Las escuelas especiales funcionan con un local escolar como sede y con una planta orgánica funcional de docentes que incluye a todos aquellos que cumplen en otras instituciones su horario de trabajo. Esta modalidad propia de la educación especial le otorga una singularidad única en todo el sistema educativo provincial.

⁷ Pieter Cornelis Mondriaan, conocido como Piet Mondrian (Amersfoort, 1872 - Manhattan, 1944). Pintor vanguardista holandés.

⁸ En el mes de noviembre de 2015, durante el trabajo de campo, junto a la artista María Wernicke la escuela se vuelve a pintar y se renueva el mural de la entrada. Se destacan nuevamente los colores, el amarillo y el rojo, además de las figuras elegidas, que fueron motivo de un día completo dedicado al arte por parte de los alumnos y la comunidad.

En los últimos años, el asfalto se extendió a calles laterales, lo que permite una mayor circulación de los vecinos y vecinas y el ingreso del transporte vital para los habitantes del lugar, ya que llega a sectores que antes no alcanzaba. El asfalto se combina con las calles de tierra. Hoy en día, las casas son en su mayoría de material; se observan construcciones nuevas sin terminar, ampliaciones de una habitación y de pabellones sanitarios, trabajos en los patios; detalles todos que se vinculan con las mejoras en las condiciones laborales de los grupos familiares⁹.

El trabajo en las cooperativas, ya sean municipales o de las organizaciones sociales, ocupa un lugar importante en los relatos vinculados al trabajo de las familias en la zona. Se registra la presencia de mujeres, con chaquetas que las identifican, que hacen durante el día tareas de limpieza en las calles, aunque su presencia no logra resolver el tema estructural: el de la recolección de los residuos, que acompaña el paisaje urbano de la barriada de manera constante. En una de las calles que corta la arteria de acceso principal al barrio, los residuos se acumulan diariamente formando focos de contaminación, “en un territorio marcado por la pobreza, la informalidad y la acción intermitente, selectiva y contradictoria del Estado” (Auyero y Berti, 2013: 33). Las familias, para salir a la avenida, deben caminar por los bordes de las calles ya que no hay veredas para transitar o son tapadas por metros cúbicos de residuos; todo se agrava los días de lluvia o inundación.

Los locales comerciales se extienden por la avenida principal con la fisonomía propia del conurbano. La feria de los días domingo es la más importante y clausura el ingreso al barrio por su tamaño, al ocupar la arteria principal. Durante la semana circula mucho transporte por la avenida, por la cual se accede a las escuelas; no hay suficientes

⁹ A partir de los intercambios formales e informales con los padres de la comunidad, en actos, en la puerta de la escuela y en visitas a las casas, se destaca la importancia de la Ley de Asignación Universal Por Hijo, el ingreso de las cooperativas y la asignación por discapacidad de los alumnos que asisten a la escuela, la que recién en los últimos años se reconoce con mayor agilidad y se cobra adecuadamente. Dichos ingresos se traducen en mejoras en la vida cotidiana de los grupos familiares, a diferencia de lo que sucedía a comienzos de 2000 (de acuerdo con el relato de los docentes, estas mejoras incluso se traducen en la vestimenta de niños y niñas).

semáforos y el estado del asfalto obliga a reparaciones constantes. El deterioro del medio ambiente es importante y los niños y las niñas conviven diariamente con esta situación. Durante el trabajo de campo no se registran acciones estatales municipales para mejorar algunas de las variables que afectan las condiciones de vida de los habitantes del lugar, aunque sí medidas de carácter nacional, como, por ejemplo, unidades sanitarias y barrios financiados por planes federales, entre otros.

La plaza recuperada por el accionar de las vecinas y los vecinos también es utilizada para ferias; los espacios infantiles cuentan con algunos elementos básicos. En la entrada al barrio los pocos refugios que hay para resguardarse y esperar el transporte se encuentran en un estado de deterioro que se combina con la no existencia de espacios verdes cuidados dedicados a la recreación para la infancia y/o los adultos mayores. Hay pastizales; también zonas con barrios en construcción o finalizados, pero no se observa una planificación del espacio urbano que considere la calidad de vida de quienes lo habitan de manera integral, excepto por los logros de los movimientos sociales, las escuelas, las vecinas y los vecinos, los clubes, la comunidad en general, que obtienen conquistas concretas pero muy locales y con mucho esfuerzo.

La experiencia de la unión del vecindario, con diferentes niveles de organización política, les permite reclamar al municipio y avanzar en logros que de no ser así jamás se obtendrían: “Nuestra mayor preocupación es siempre la infancia, ¿no?”, expresa la enfermera de una de las salitas de primeros auxilios del barrio María Elena, barrio lindante al de la escuela. Infancia y salud e infancia y educación se articulan en una urdimbre social con una diferente graduación en la presencia del Estado como garante del acceso a dichos derechos.

Itinerarios compartidos

Cada semana, en otros puntos de la Ciudad de Buenos Aires, se encuentran las y los profesores de la Orquesta Sinfónica de Villa Scasso, que funciona en el establecimiento escolar. Junto con su Director, dan clases todas las semanas a los/as alumnos/as de la escuela y también a vecinos y vecinas del barrio. Cada miércoles se citan en una esquina de la Ciudad; durante el invierno, en ocasiones comparten de pie un café para mitigar el frío; desde ese punto de encuentro parten hacia Villa Scasso. Una hora o un poco más les resta de viaje.

El mapa de los lugares de encuentro y los itinerarios compartidos se entraman con los de otros/as docentes que viven en La Matanza; aquellos/as que tienen transporte propio llevan a los/as que no lo tienen, a los/as que viven cerca entre sí o a aquellos que se acercan hasta el camino acordado. Profesores y profesoras, integrantes de la Orquesta, se citan y entrelazan sus recorridos para llegar. Viajan de a uno, de a dos, de a tres, de a cuatro, para acercarse hasta la institución que se constituye en un lugar de encuentro. La distancia recorrida varía para unos y otros, pero es significativa para todos. Llegar o salir de la escuela implica un esfuerzo desde cualquier punto geográfico, incluso para aquellos/as que viven más cerca, debido a la dificultad que representa la escasa frecuencia de los medios de transporte que ingresan a los barrios de Villa Scasso.

A partir de estas “citas de maestros y maestras” que inician el día escolar extramuros de la escuela, a primera hora se comienzan a esbozar las primeras preguntas. En los trayectos se entrecruza e intercambia información necesaria para la organización de las actividades, se arman propuestas e impresiones sobre situaciones escolares, se exponen las novedades y se preparan las sorpresas del día. ¿Dónde empieza la escuela? ¿La escuela comienza antes de la escuela?

Itinerar, andar, recorrer el trayecto para llegar a destino, se conforma como un rasgo común a casi todos y todas los que comparten el trabajo en “la escuela especial”, sin distinción de cargos y/o funciones, salvo por pocas excepciones: la pareja de caseros designada por el Estado para cuidar el establecimiento. Y Luis, quien habita en la escuela desde hace un tiempo sin marcas cronológicas precisas; en territorios donde tener un techo es crucial, la escuela ofrece uno de manera contingente¹⁰, que la ubica frente al límite ante la figura de quien lo ha perdido todo y se protege dentro del espacio escolar. Su presencia, que forma parte de la primera imagen al llegar a la escuela, interpela a quien investiga: ¿qué significados adquiere la presencia cotidiana de Luis? ¿Cuál es su condición? Pero, sobre todo, cuando vivimos en estado de excepción (Agamben, 2005): ¿qué lugar ocupa la escuela en términos simbólicos y materiales en los territorios de la desigualdad?

Antes de que la escuela comience su jornada, la puerta se abre y la panadería se pone en funcionamiento. La escuela antes de la escuela encuentra en Luis, *el extranjero*, la figura cotidiana de la puesta en juego de la hospitalidad. Es el primero en levantarse, para que las marcas de su presencia no se identifiquen, para que no se perciba que duerme en la escuela.

Compartir itinerarios físicos incluye otros movimientos y entrama el despliegue de recorridos pedagógicos comunes. La vida escolar comienza así mucho antes de ingresar a la institución y articula posicionamientos, decisiones conjuntas, contradicciones, proyectos y propuestas. Traza líneas.

¹⁰ En determinadas zonas urbanas, suburbanas y también rurales, los edificios escolares son los únicos que como edificaciones estatales tienen las dimensiones necesarias para “abrigar”, “proteger”, “refugiar” población en caso de emergencia. La ausencia de espacios edilicios en los barrios populares se extiende a zonas suburbanas pero también rurales. La importancia de los locales escolares, por ejemplo, en el caso de las inundaciones, es un tema recurrente y de larga data en el distrito de La Matanza, donde las escuelas, frente a situaciones de este tipo, son inmediatamente requeridas por las autoridades de Defensa Civil para la evacuación de familias. Ello genera en cada ocasión un conjunto de situaciones que profundizan las escenas de exclusión dentro del espacio escolar, a lo que se le suma la pérdida de días de clase, en una cadena de constante discontinuidad pedagógica en el cumplimiento de la obligatoriedad del calendario escolar en las zonas de escasos recursos. Un conjunto de factores inciden en las dificultades para el sostenimiento de los días de clase, en particular en las escuelas que atienden a grupos populares, entre ellos, las cuestiones de infraestructura y la desatención de los problemas ambientales y urbanos locales.

Para quien lleva adelante este trabajo de campo, desde el momento en que se inicia el recorrido y el camino compartido junto a otros y otras, se bocetan preguntas y se dibujan las primeras escenas escolares y notas de trabajo que marcan otros comienzos: el de la interpelación de la mirada de quien investiga (aspecto que se profundizará más adelante), el de la experiencia de un tiempo de trayectos, viajes y cruces en el atravesar la porosidad urbana del Gran Buenos Aires y, por último, el investigar por primera vez en una escuela de educación especial que trabaja con la discapacidad pero que no la nombra de la manera habitual. ¿Una escuela especial que no se dice especial? ¿Qué significa ser una escuela especial para los/as maestros/as de la 516? ¿Qué hace a lo “especial” de una escuela? ¿Cómo se configura una escuela especial?

Es decir, las primeras citas inician *un investigar* en una escuela que pertenece a la educación especial de la provincia de Buenos Aires, categorizada con la numeración propia de estas instituciones, conocidas como “las quinientos”, pero que, desde la llegada, se desmarca de dicho discurso, se desplaza y, en su apariencia, no ofrece indicios que la identifiquen como una escuela que pertenece a dicha modalidad.

La obstinación por comprender la experiencia de las escuelas que atienden las infancias populares y su vínculo con la cuestión de la igualdad no valdría lo suficiente, como lo sugiere Michel Foucault, si sólo asegurara apenas la adquisición de conocimientos y no pensar diferente:

Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena de practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de cómo se ve es indispensable para seguir pensando o reflexionando. (Foucault, 1999: 12)

Caminar y “descaminar” desde la investigación es el punto de partida de esta tesis, que no procura un destino prefijado y parte de un desplazamiento teórico necesario que analiza lo que con frecuencia se nombra como “progreso del conocimiento”. La primera cita: salir al encuentro de una escuela “especial”.

Andares, pasajes y cruces

La cita de cada mañana a primera hora para llegar a la escuela significa un *pasaje* y un *cruce* entre la Ciudad de Buenos Aires y su área metropolitana, adentrarse al interior del propio conurbano. Las zonas más precarizadas se diferencian entre sí, tanto en las postergaciones como en los logros dentro del propio territorio bonaerense. Un barrio de chalets construido durante el primer gobierno de Perón se diferencia de uno de *monoblocks* tomado en la década de los '70, de los asentamientos ocupados en los '80 y de las villas de emergencia, enclaves urbanos próximos a la ruta.

Cada docente tiene un itinerario definido en términos de su economía de tiempo y de gastos, como parte de una estrategia laboral que mide y considera los traslados a las escuelas; el recorrido individual, cuando se dispone de vehículo propio, siempre incluye “levantar” a otros colegas en el camino. En el caso de la escuela especial, ello significa que durante el camino es necesario *mirar* si en las paradas de los colectivos hay otros docentes o auxiliares esperando el transporte en cualquiera de sus puntos. El gesto recurrente consiste en invitarlo a subir para llegar juntos hasta la escuela.

Una solidaridad implícita, que no es ni siquiera nombrada como tal, se ejerce día a día, se realiza de manera pragmática e incluye a todo el personal: los/as docentes, el panadero, el casero. Las tecnologías de la comunicación son una herramienta que colabora con las posibilidades de confirmar las citas y los encuentros¹¹. *Mirar* el camino (*olhar*, en lengua portuguesa) es parte de los modos en que se transita el camino

¹¹ En la escuela y en las cuadras cercanas a ella no hay conexión a internet; sin embargo, este condicionamiento es resuelto por los docentes mediante sus propios teléfonos celulares, con los cuales se comunican con las familias, entre maestros, con el chofer de la combi, las auxiliares, incluso con el alumnado que dispone de uno. Todo el tiempo se apoyan en las tecnologías para sortear las dificultades y los obstáculos que les imponen las propias condiciones materiales del barrio. La comunicación entre los integrantes del equipo es fluida: grupos de *Whatsapp*, de *Facebook* cerrados u otras herramientas son utilizadas para organizarse sin límite horario; incluso, cuando el Director de la orquesta de la escuela viaja a China, en donde integra un conjunto internacional, se mantiene en contacto, relata las dificultades para conseguir “locutorios” desde los que comunicarse, mientras narra su viaje y sus actuaciones en ese país tan distante de Villa Scasso.

Por otro lado, es posible cargar saldo en la tarjeta SUBE —tarjeta electrónica que permite abonar el costo del pasaje en el transporte público— en un quiosco cercano, una pequeña ventana de una casa particular que atiende una señora. Ella explica que el costo es más alto que el de CABA, \$ 3 pesos adicionales la carga, debido a que paga un precio muy caro para lograr ofrecer este servicio. La escuela se halla a tan solo un poco más de treinta kilómetros de la Ciudad de Buenos Aires, pero las desigualdades de acceso tanto a los servicios como a un conjunto de derechos básicos son mayores.

conversando. Se anda y se llega mirando, *olhando*... Tiempos que se fragmentan e hilvanan entre el mirar y el conversar.

Bucear en estos sentidos será parte de esta indagación. Por cierto, mirar hacia afuera no sólo remite a una supuesta realidad que se encuentra a la vista, sino también a una disposición a ir hacia el encuentro de un territorio donde se extiende el conurbano bonaerense en toda su heterogeneidad, vitalidad, intensidad y complejidad: la posibilidad de transitar la investigación como experiencia. Vamos hacia la escuela “especial” mirando con “especial” atención en cruces y paradas; un conjunto de interrogantes se abren entre el conversar, el mirar, el caminar y la escuela, mientras el pasaje/paisaje se asemeja a una película de viajes (una *road movie*) por las tierras matanceras.

Ingresar al Gran Buenos Aires supone reconocer su composición actual, resultado de diferentes etapas de expansión que, como capas geológicas, se traducen en los distintos grados de urbanización —efectos de una insuficiente planificación como una constante de su desarrollo—; en las características locales diferenciadas y desiguales producto de las transformaciones generadas tanto por la industrialización del conurbano desde la década del '30 hasta mediados de los '70 como por la desindustrialización iniciada a partir de los '70 (Rougier y Pampín, 2015); en los fuertes contrastes y problemas que persisten sin solución —basta con nombrar, por ejemplo, las inundaciones y la recolección de residuos—, y en todo otro conjunto de variables socioeconómicas, políticas y culturales. Sobre todo, significa advertir el *pasaje* por una frontera porosa cargada de representaciones y significados construidos históricamente que nombran su identidad pero desde el punto de vista de una visión capital-céntrica (Gorelik, 2015).

Ante estas tierras que rodean la metrópoli, se erige

...una muralla de prejuicios en la opinión pública que presenta al conurbano como una suerte de *Far West* violento y peligroso, como una cintura amenazante —en términos sociales, culturales o ambientales— de la ciudad capital concebida como su antítesis: sea que se denuncie la injusticia presente o un orden natural ante el que se deben perfeccionar las barreras de protección, ambas versiones obstaculizan por igual la percepción de un fenómeno mucho más complejo y variado. (Gorelik, 2015: 22)

¿Qué significa este *pasar* cada día? ¿Qué sentidos se construyen al atravesar la porosidad de las fronteras urbanas y suburbanas para llegar hasta la escuela? ¿O la reiteración cotidiana produce un traslado mecánico y repetitivo? En los días de lluvia, los de sol e incluso los días de inundación en el distrito, a unos pocos kilómetros más allá de la escuela, el paisaje se modifica diariamente. La vitalidad de un conurbano “conurbanizado” por la ciudad capital, como metáfora de la fragmentación social, se hace presente con sus variaciones y matices (Segura, 2015).

Como ya se ha dicho, llegar a Villa Scasso significa adentrarse en el conurbano bonaerense, a uno de sus partidos más densamente poblados, La Matanza, partido creado en el siglo XIX y reconocido tanto por su importancia estratégica en términos políticos, en especial en periodos electorales, como por el peso de los movimientos sociales que allí se crean en los '90 —por ejemplo, la Corriente Clasista y Combativa¹²—. El conurbano, el mayor asentamiento poblacional del país (Bruno, 2015), es un referente de sentidos tanto para su población como para quienes lo atraviesan.

El cruce de las rutas para llegar, el serpentear de por medio la intensidad de un transporte de camiones, colectivos y automóviles que acceden a la Ciudad de Buenos

¹² La Corriente Clasista y Combativa (CCC) es un movimiento político-gremial vinculado al Partido Comunista Revolucionario que posee tres vertientes de trabajo: la de los trabajadores activos, la de los desocupados y la de los jubilados. En el distrito de La Matanza, en abril de 1998 se conforma la de los desocupados, que nuclea organizaciones barriales como, por ejemplo, juntas vecinales. La lucha por la tierra y la vivienda es uno de los ejes de la organización en esta zona, que tiene su epicentro en el barrio María Elena, lindante a al de la escuela.

La antropóloga Virginia Manzano investiga en su tesis doctoral las actividades cotidianas de grupos barriales vinculados con la organización de los/as desocupados/as, entre ellos, la CCC y sus prácticas de gestión en las políticas estatales. Véase Manzano, V. (2007). *De La Matanza Obrera a Capital Nacional del Piquete. Etnografía de procesos políticos y cotidianos en contextos de transformación social*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Tesis de Doctorado.

Aires, por los barrios en sus márgenes de diferente clase, más o menos populares, de chalets o *monoblocks* extremadamente deteriorados, despiertan pensamientos. La estación de “Lafe”¹³ es un espacio que desde la madrugada se llena de extensas filas de personas que esperan los diversos transportes para llegar a sus trabajos en la ciudad capital. Nudo urbano donde los semáforos no funcionan y madres con niños/as y bebés cruzan las calles entre camiones y colectivos, donde la circulación de millares de personas se asemeja a una postal latinoamericana: compone un cuadro que abarca ya a América Latina y no sólo a La Matanza. Los pasos de la gente hacia un desarrollo progresivo, con un talón de Aquiles: la desigualdad en “...un tiempo al servicio del control social que define atrasos y adelantos. Una cronopolítica que es una biopolítica: el tiempo imperial de civilización y barbarie, de las dos culturas, legalidades, territorios y temporalidades” (Ludmer, 2010: 45).

El tiempo de traslado hasta la escuela es un tiempo de conversación sin la mediación de las formas escolares: se cruzan voces *entre* las propias historias de trabajo, las de los chicos/as, las voces de la propia escuela y de otras escuelas de La Matanza. Una primera inquietud toma forma en el camino: para investigar la escuela y al colectivo de maestros/as en sus modos de *hacer escuela* es necesario caminar y encontrar la escuela por fuera de ella. Parte de la historia educativa de los/as docentes del conurbano transcurre en el andar, en los itinerarios para llegar a los establecimientos escolares, en sus traslados diarios, que se inician y se comparten con quienes se dirigen a otras instituciones educativas.

Lo que acontece en este tiempo *chrónos* de recorridos *hacia* la escuela se transforma en un *tiempo de hacer escuela antes de la escuela*, en el cual parte de lo que acontece en ella, luego, ese mismo día u otros días, se vincula con las interacciones, los

¹³ Laferrere es una de las localidades más populares del distrito. “Lafe” es el modo en que se denomina tanto a la localidad como a la estación ferroviaria de Laferrere, punto de referencia obligado para trasladarse, sobre todo hacia la Ciudad de Buenos Aires, pero también de gran importancia comercial y de concentración de servicios públicos y privados. Es común que los alumnos/as de la escuela no se acerquen hasta el centro del municipio, la localidad de San Justo, pero sí frecuenten Laferrere.

cruces y los pasajes previos: una escuela *antes* de la escuela. Un *antes*, un *tiempo*, descolonizado por la administración y tomado como propio por este colectivo docente, por todos y todas los/as que se encuentran en la escuela para enseñar. En otras palabras, se empieza a hacer escuela mucho antes de pasar la puerta del edificio educativo, en un tiempo anterior al tiempo escolar.

Los *andares* de los/as maestros, maestras, músicos, profesionales y auxiliares dibujan un mapa cotidiano, una cartografía; sus pasos dejan marcas, huellas, como frágiles filigranas que se dibujan y esfuman cada día para volverse a replicar en días siguientes. La continuidad o discontinuidad, la interrupción o la dislocación de estas presencias se ligan con lo público, lo común, con los gestos sencillos que pueden ser leídos no como fotogramas de una película sino más bien como una constelación de fenómenos que se conciertan en el despertar de un gesto (Agamben: 2010). Sus efectos —abiertos— acrecientan ritmos, los intensifican, los aquietan, los lentifican, como borradores, acaso bocetos de los capítulos de una futura sinfonía.

Caminar, investigar (pesquisar)

Caminar, pensado aquí como metáfora, se comprende como una introducción en las sensaciones del mundo: no se centra sólo en la mirada, no sólo permite descubrir lugares y rostros desconocidos sino también "...extender corporalmente el conocimiento de un mundo inagotable de sentidos y sensorialidades" (Le Breton, 2015: 26). La selección de la escuela que se investiga parte de estas itinerancias y encuentros. La búsqueda de experiencias, su análisis y su comprensión son pensados también desde un *caminar* en diálogo con la posibilidad de *investigar*.

Las caminatas tienen sus referentes en la historia del pensamiento, como, por ejemplo, en Rousseau, quien describe las caminatas en soledad como una fuente inagotable de observaciones: "muchos días empleé únicamente en entregarme a los placeres de la independencia y la curiosidad. Iba errante dentro y fuera de la ciudad, huroneando, visitando cuanto me parecía curioso y nuevo" (Rousseau, 1889: 82). El caminar se vincula también con el tiempo, con la posibilidad de experimentar una dimensión de tiempo diferente, ya que se pone en suspensión lo que abruma la existencia y permite el fluir del pensamiento. Caminar, recorrer y salir de la escuela al barrio incluye para las/los docentes, y también para quien investiga, la posibilidad real de pisar con los propios pies lo que es nombrado y clasificado, materializar la fisonomía de los datos, que adquieren corporalidad en los sujetos que habitan los espacios tantas veces estigmatizados.

Con suma frecuencia, la temática de la pobreza reduce a los sujetos a una condición cuantitativa. No se desmerece la relevancia de este tipo de información, pero estas perspectivas se refieren a poblaciones completas como las ubicadas en este "fondo del fondo" del segundo cordón del conurbano bonaerense, clasificándolas en pobres, nuevos pobres e indigentes, y estableciendo un marco que no permite comprender su

experiencia al resistir los procesos de exclusión. Cabe señalar que estas clasificaciones, por las que se presentan disputas políticas muy importantes, eluden la complejidad de la vida cotidiana de conjuntos habitacionales donde residen miles de personas y donde la vida no está sujeta sólo a su condición social. Por el contrario, esas mismas personas que conforman la data numérica ocupan tierras, caminan para medirlas con sus pies, caminan para llegar a la ruta e ir a trabajar o estudiar. O para cortarla y reclamar sus derechos cuando no hay ni pan ni trabajo. Habitan los espacios y vulneran su propia condición de vulnerabilidad como acto de resistencia.

Contabilizar vidas como precarias, elaborar cifras que se repiten y que presentan esas repeticiones como irremediables, pone en el centro de la cuestión si no habría una manera más incluyente e igualitaria de reconocer la precariedad y que ello adopte la forma de una política social concreta de cobijo, trabajo, comida, atención médica y estatus jurídico. Aunque paradójico, desde el punto de vista de Judith Butler, la precariedad no puede ser propiamente reconocida; en todo caso, lo que sí puede ser es aprehendida, captada: lo que sin duda propone es que debería haber un reconocimiento de la precariedad como condición compartida de la vida humana; todos tenemos la obligación de cooperar para que otros no mueran, porque todas las vidas merecen ser lloradas (Butler, 2010).

Este caminar diario para ir y volver y estos movimientos dispersos u organizados pujan por el acceso a la educación, al trabajo, a la salud, al acontecer político, y van dejando huellas en la memoria, en la historia del barrio, los barrios y las comunidades. Vidas precarias que insisten en hacer pública su precariedad.

Caminar es parte del flujo de un sector del barrio, y también de sus maestros y maestras, que cuando no cuentan con transportes se desplazan a pie. Para el Director, “caminar el barrio” es una manera de saber a la escuela allí presente. Caminar, conocer,

salir, se conjugan en un mismo glosario que, como desarrollaremos más adelante, abre sentidos paradójales.

Pensar la investigación como camino invita a reflexionar también sobre el tiempo y la lentitud. No se enseña a caminar, todos aprendemos por nosotros mismos cómo hacerlo, quizás simplemente mirando cómo otros caminan... Más tarde, comenzamos a andar cada vez más deprisa. La velocidad crece en función de ganar tiempo. ¿Es posible pensar que el motivo de este andar deprisa sea el miedo de no llegar? La lentitud, expone Gros, es lo contrario de la precipitación. Esta última, junto con la velocidad, acelera el tiempo y acorta los días; se segmenta el tiempo para que ocurra una gran cantidad de cosas. En sentido contrario, el caminar con calma estira el tiempo, lo profundiza, intensifica los paisajes, las cosas que se ven se aproximan y se van instalando en el cuerpo. El tiempo se profundiza en el espacio (Gros, 2010). ¿Qué acontece con el tiempo que se vive en la escuela?

Es posible pensar la relación del caminar y la lentitud con la investigación. ¿Qué sucede cuando se investiga en una escuela especial? ¿Cuáles son los tiempos de vínculo con los actores de la comunidad? ¿Cuán lentamente transcurre y cómo se vive el tiempo en una escuela especial? ¿Es también especial la vivencia del tiempo? Estar presente desde una investigación sostenida justamente en la presencia como *caminante* permite ser parte de la escuela gradualmente y “sin ser visto”, y habilita intercambios, sobre todo con los alumnos y alumnas cuando la situación lo requiere. Todo ello conlleva una posición vinculada al tiempo, al reconocimiento de las otras temporalidades que se cruzan en la vida de una institución en red con otras, a un cierto andar despacio en el espacio y el tiempo, para que se ahonden otros modos de andar y otros tiempos puedan tener también lugar. Al compartir las mismas condiciones que el conjunto y sostener una distancia que permita aprehender lo que acontece en el modo que acontece, se

consigue desnaturalizar las miradas obvias sobre un espacio y un tiempo especiales, reconocer la pluralidad de puntos de vista, experimentar la diferencia¹⁴.

En el transcurrir de los días y de los recorridos hacia la escuela, los viajes, los trayectos y el movimiento asociado al conversar y al mirar son inspiradores para la investigación. En la misma dirección, Rousseau afirma que sólo puede pensar efectivamente, componer, crear, inspirarse, caminando (Gros, 2010). El caminar, el llegar al corazón del conurbano cada vez, implica el mirar y la posición del que ve; estar atento no es sólo un ejercicio exterior sino también, y sobre todo, atender lo que acontece con uno mismo (Masschelein y Simons, 2008). Lo interesante del camino de la investigación que se abre es descubrir una escuela que viaja, compone, piensa y crea también caminando.

¹⁴ A lo largo de la investigación fueron muy frecuentes los intercambios con “los chicos”, como se los nombra en la escuela, con los cuales se comparten todos los tiempos escolares y se construye un vínculo durante los meses de trabajo.

Uno de los martes en que se desarrolla, durante la mañana, el día de juegos en el salón del comedor, están desplegados los juegos de mesa y los docentes participan activamente junto con los/as alumnos/as. En una de las esquinas, en la dirección opuesta a la cocina, se encuentran dos adolescentes muy jóvenes pintando, frente a dos atriles. Una de ellas dibuja con especial creatividad; sus trazos son muy bellos; de hecho, sus pinturas decoran una de las aulas de la escuela. Me acerco a las alumnas y les solicito autorización para tomarles una foto. Una de ellas gira su cabeza, me mira y sonríe, pero no responde; la otra se ríe con sonoridad. Vuelvo a consultar y no recibo respuesta, pero sí sonidos que denotan aprobación. Me dispongo a sacar las fotos; una alumna se acomoda, posa; la otra continúa dibujando y solo durante un instante gira su cabeza. Les agradezco y les ofrezco la máquina para mostrarles la fotografía. La que se comunica más me aclara que la otra joven, la que dibuja de manera excepcional, no oye.

Esta escena no fue la única en la que descubro de manera accidental las dificultades de los alumnos. Los docentes nunca comentan ni señalan los obstáculos de ellos, solo sus logros. Observar esto repercute en mis reflexiones sobre la igualdad y la construcción de la diferencia y, desde el inicio, modifica la posición sobre la discapacidad.

Mirar

La pregunta por la mirada ocupa un lugar primordial en la investigación: la mirada de los maestros y maestras sobre la discapacidad y la educación especial, sobre los alumnos y alumnas con los cuales trabajan, la escuela, las familias y el barrio. Sobre todo, en relación con la tensión entre la igualdad y la desigualdad.

Mirar aquello que se conoce desde una mirada extranjera, advertir lo nuevo, lo que se desconoce y alojar el asombro (Fonseca, 1998) se sostiene como punto de partida metodológico de esta investigación: pensar la investigación educativa desde un estar presente, un andar, salir al encuentro de lo inesperado, lo desconocido y abrirse al mundo, en consonancia con la perspectiva que propone Jan Masschelein para pensar la investigación educativa como formativa. Una investigación educativa que "...torne algo público, para tornarse atento al mundo en su verdad y, en este sentido, que la investigación educativa ponga a disposición una percepción sobre el mundo que no era percibida" (Kohan, 2014: 16).

Este trabajo de investigación representa un ejercicio del mirar. Parte de la premisa que ofrece John Berger respecto de que no *vemos* aquello que no *miramos* (2011). Existe una brecha entre ver y mirar, así como entre el mundo "real" y las palabras que lo explican:

La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos el mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él. Nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos. Todas las tardes vemos ponerse el Sol. Sabemos que la Tierra gira alrededor de él. Sin embargo, el conocimiento, la explicación, nunca se adecua completamente a la visión. El pintor surrealista Magritte comentaba esta brecha siempre presente entre las palabras y la visión en un cuadro titulado *La Clave de los Sueños*. Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas. (Berger, 2010: 13)

Los marcos de referencia, los conocimientos construidos y las creencias modelan nuestra mirada. Esto hasta tal punto que, por ejemplo, en la Edad Media el fuego era asociado al infierno tanto como permitía exorcizar a los herejes; por otro lado, la burguesía recién llegada buscaba en la pintura su resguardo moral; deseaba adornar sus hogares con cuadros donde los pobres eran felices y los acomodados, la fuente de esperanza del mundo (Berger, 2010).

El mirar también representa un diálogo: ser mirado por otros/as y desde otros/as, cuestión que acontece con frecuencia durante la investigación. A modo de ejemplo, en el momento en que se lleva adelante una de las entrevistas fuera de la escuela, una abuela dirigente comunitaria —coordinadora de “la salita”— sostiene la mirada en reiteradas ocasiones, nombra y repregunta: “¿Ud. sabe lo que es el hambre?”. Ante la pausa y el silencio respetuoso de quien la entrevista, sostiene su mirada, que se colma de recuerdos. El pasado se asoma en el presente y define la postura de las mujeres de ese barrio pensando los tiempos próximos. La historia reciente es relatada primero por los ojos, por lo que vieron y vivieron, y después por las palabras, que expresan la determinación de no volver a ver ni a vivir el pasado reciente. Habla primero la mirada desde la memoria; luego, es alcanzada por las palabras¹⁵:

En la medida en que no es más que pura comunicabilidad, todo rostro humano, hasta el más noble y el más bello, está suspendido sobre un abismo. Pero este fondo amorfo no es más que la propia apertura, la propia comunicabilidad... Por eso todo rostro se contrae en una expresión, se endurece en un carácter y, de este modo, se adentra y sumerge en sí mismo. El rostro se expone, no es algo que trascienda la cara: es la exposición de la cara en su desnudez, victoria sobre el carácter: palabra. (Agamben, 2010: 88)

¹⁵ Esta entrevista es parte de un conjunto de tres que se realizan en “la salita de primeros auxilios” del barrio María Elena, barrio vecino a la escuela, con la cual esta mantiene desde hace años un trabajo articulado, tanto de atención urgente de los alumnos y alumnas y extensión de certificados para actividades deportivas, como de iniciativas compartidas: por ejemplo, el concierto de una Orquesta de Cámara y de la propia Orquesta Sinfónica de Villa Scasso, integrada por alumnos, alumnas y vecinos de la comunidad. Este último concierto se realiza en la plaza en homenaje al Dr. Chino, quien impulsó la salud y la atención sanitaria en estos barrios, en particular en María Elena. En todas estas barriadas populares un médico es una figura poco frecuente y las necesidades a atender, muchas e importantes.

Los modos de ver presentan un mirar que no es neutro ni pasivo; mirar no es una simple ventana que se abre al mundo. El mirar actúa sobre el mundo y sobre la sociedad. Por ello, advertir los propios modos de ver los lugares, las experiencias, la vida de los/as otros/as en territorios marcados por el estigma, signados por el discurso mediático de la violencia, significa reconocer los marcos desde los cuales se mira (Butler, 2010). Y reconocer los desplazamientos que se realizan y su transformación.

Investigar como experiencia

Investigar en la escuela especial implica reconocer y advertir el propio mirar sobre la escuela, la educación, los grupos populares, la infancia y la discapacidad, para luego conocer las miradas de los docentes y de la propia escuela sobre estos temas. En este punto es conveniente señalar desde dónde se parte y las diferentes tradiciones sobre la investigación en educación.

A partir del aporte de Jan Masschelein y Simons se pueden describir dos tradiciones. En la primera de ellas el objetivo de la investigación en educación es producir los conocimientos científicos sobre la realidad educativa para optimizar la práctica:

El interés de la investigación pedagógica en la realidad educativa se centra en campos u objetos de conocimiento verdadero. A partir de allí, la investigación puede ser cualitativa, cuantitativa, empírico-analítica o interpretativa, tener finalidad práctica o ser teórica o fundamental. (Masschelein y Simons, 2014a: 59)

Según este abordaje, es el investigador el que, cumplidas las tareas de la investigación, está en condiciones de hablar de un conocimiento verdadero ante la sociedad y sobre la práctica educativa a los educadores. Esta es la tradición dominante en la actualidad.

Ahora bien, los autores sugieren seguir una segunda línea de pensamiento —en la que se inscribe este trabajo de tesis—. Hablan de una segunda tradición, definida como fragmentada, tentativa y en la cual el acceso a la verdad a partir del conocimiento no desempeña un papel central, sino que trata, en primer lugar, de una transformación de la condición de existencia del investigador y, en segundo lugar, de una función del conocimiento pensada como cuidado de sí y de los otros, no como una verdad revelada sino como un principio de acción: una verdad incorporada como condición de la acción pedagógica (Masschelein y Simons, 2014a: 64).

Para comprender la educación pensada como “cuidado de sí” es preciso remontarse al desarrollo socrático en relación con afirmar el sentido y el valor de educar. Y para ello “...hay que educar, pero no a la manera de los que se dicen educadores profesionales de su tiempo sino para transformar, antes que nada, nuestra relación con nosotros mismos” (Kohan, 2004: 201).

De manera sintética, este trabajo de tesis, una investigación de carácter educativo, comparte las características que Masschelein le atribuye a la investigación en educación y que Walter Kohan describe como sus tres marcas principales: la primera, recién mencionada, por la que el investigador se envuelve en la investigación de modo tal que él mismo se transforma; la segunda, aquella que la convierte en educativa justamente porque aborda un tópico, un tema, un problema o una cuestión que le confiere sentido a esa práctica como educativa; y la tercera: una investigación es educativa porque trata de tornar algo público en un “tornar-se atento al mundo en su verdad y hacer disponible la investigación para cualquiera” (Kohan, 2014: 16).

Este último aspecto adquiere un sentido privilegiado para este trabajo, dado que propone la investigación, y al propio investigar, como un modo de poner a disposición una percepción sobre el mundo que no era perceptible hasta el momento. En este caso se trata aquí de intentar develar de qué formas la escuela “hace escuela” y pensar si, junto con ello, produce operaciones de verificación de igualdad en territorios signados por la desigualdad. En otras palabras, nos interesa abrir la mirada a prácticas donde la igualdad parece ser vivida y no simplemente deseada, y donde la emancipación es una manera de vivir la desigualdad según el modo de la igualdad (Rancière, 2014a).

Desde esa forma de atención y presencia en el mundo, el trabajo de campo amplía y cobra sentidos cada día. Pero, al mismo tiempo y como contrapunto sensible, significa hallarse con un conjunto de teorías estudiadas que en determinados momentos

se constituyen en un muro, lo que provoca la necesidad de atravesarlo y construir nuevas preguntas. En ese intento, durante el diálogo con Foucault, las palabras de Deleuze son orientadoras:

Por otra parte, desde que la teoría profundiza en su propio campo se enfrenta con obstáculos, muros, tropiezos que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo de discurso el que, eventualmente, hace pasar a un campo diferente). La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro. (Deleuze y Foucault, 2000: 8)

La presente investigación se inscribe en un proceso abierto como condición de posibilidad de una experiencia distante de toda perspectiva mecánica y determinista, en una línea de exploración atenta a los sujetos, a sus relaciones, a la escuela, y también a lo no perceptible, a lo desconocido, a lo inesperado y a su propia transformación, la transformación de quien investiga. En esta dirección, el investigar significa comprender y analizar la experiencia del colectivo docente y la escuela desde una práctica investigativa que dé lugar al descubrimiento, aloje el asombro e incluya y reconozca otras posiciones, miradas y puntos de vista no previstos. El investigar representa una oportunidad para quien lo hace de transitar nuevos caminos que nos interroguen y permitan el ejercicio de otras maneras más creativas e intrigantes del preguntar (Fischer, 2002).

Así, esta investigación sobre la escuela especial de Villa Scasso intenta hacer perceptible el modo en el que niños, niñas, maestros, maestras, auxiliares, músicos, panaderos, padres y madres, abuelos y abuelas *hacen escuela en el fondo del fondo*, allí donde las retóricas igualitarias se opacan y las desigualdades cobran real envergadura. No aspira a revelar una verdad esencial ni a hallar soluciones mágicas para la problemática de la educación en sectores populares, sino que asume un posicionamiento

teórico que no se propone formular verdades sino renovar las preguntas, ampliar la mirada.

Ello implica una atención específica no sólo a los sujetos con los cuales se interacciona sino también una atención al mundo, el que, incluso para esta investigadora, no se torna perceptible desde un principio. En este punto, el investigar a modo de camino, el investigar cómo atender al mundo, se convierte en experiencia. No se privilegian las respuestas certeras sino las preguntas inquietantes, porque el no saber es visto como una fuerza, “...no en su carácter de ausencia sino de presencia, de afirmativa que nos empuja a seguir pensando lo que pensábamos que ya no valía la pena pensar” (Kohan, 2015: 71-72).

Usualmente, la investigación de una tesis es pensada como una tarea solitaria, pero en esta ocasión está habitada por presencias y búsquedas cotidianas, próximas y distantes, en un ir y venir por territorios que se sobreimprimen en el tiempo y el espacio aunque resulte asombroso o linde lo espectral.

Durante el período del trabajo de campo, resuenan los escritos del filósofo Walter Benjamin, quien sabe que en ocasiones “encontrar palabras para lo que tienes ante los ojos puede ser muy difícil” (2012: 88). Habla de su paso por Moscú, en el contexto de la Revolución Rusa y los años posteriores. ¿Qué vínculo podría establecerse entre el Moscú de Benjamin con la escuela de colores de Villa Scasso? Escribe el filósofo hacia 1926:

La porosidad es de este modo ley inagotable de esta vida que redescubrimos sin cesar. Digamos que una pizca de domingo se encuentra escondida dentro de cada día de la semana, y una de cada día laborable se encuentra escondida en el domingo.
(Benjamin, 2012: 13)

Los escritos de Benjamín aproximan no sólo una mirada —difícil de hallar, por su minuciosidad, en otros textos del período— sobre aquellos días en Moscú, sino que traen y atraen al presente la vitalidad de los comportamientos individuales y colectivos

en escenarios donde las miradas superficiales no se detienen. Es desde este tipo de óptica que puede preguntarse: ¿qué esconde esa intensidad de movimientos particulares que se ensamblan en la cotidianeidad escolar de Villa Scasso, barriada popular?¹⁶.

En esta dirección es posible vincular, además, las apreciaciones de Benjamin con las reflexiones de Masschelein y Jorge Larrosa sobre la investigación educativa, en cuanto a los modos en los que el investigador —tanto como el educador o el cineasta— sale al encuentro sobre el mundo y con el mundo a partir de una forma específica de atención y de presencia en él (Kohan, 2014).

Benjamin recorre las calles de Moscú y, en ese andar, destaca que los niños son importantes en la imagen de las barriadas proletarias... Lo expresa de la siguiente manera: “Pero en medio de todas las imágenes de una miseria infantil no superada el que preste atención verá una cosa: el orgullo liberado de los proletarios concuerda como tal con la actitud liberada de los niños” (Benjamin, 2012: 31). Así, “el que preste atención verá...”: es posible detenerse en la infancia de la escuela de Villa Scasso, prestar atención y ver: en medio de las imágenes del barrio, en el centro del patio de la escuela, toca la Orquesta Sinfónica, y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes hacen sonar los violines, los contrabajos, las trompetas y los oboes; asumen una actitud liberada de su propia discapacidad. Allí acontece una nueva cita, un nuevo comienzo. La cita con la infancia, el presente y el porvenir.

En cuanto a las propias citas de esta investigadora con maestros/as, filósofos/as, cineastas, artistas, escritores/as y pensadores/as de diferentes campos para que acompañen el viaje de indagar en escuelas de sectores populares, plantean un doble movimiento: el del *estar* y el de *no estar allí*. Un *no estar allí* como la apertura de un

¹⁶ Respecto de esta vitalidad y particularidad que se esconde, ponemos por caso los perros. Los perros en las escuelas de sectores populares no son un dato con rango científico como para ser nombrados, pero sí ocupan un espacio en el día a día escolar. Su presencia cotidiana en el comedor, los patios y las aulas ofrece un agregado de sentido sobre la escuela pública: perfora la imagen sacralizada del dispositivo escolar, desdibuja su contorno, lo disuelve con el entorno, del que, con gran esfuerzo, se distingue —por caso, el resto de las instituciones: la sociedad de fomento, el club, la unidad básica, etc.—.

hueco, una salida para encontrar(se) con los hilos pedagógicos que atraviesan los caminos de la historia de la educación y el pensamiento, y que, aunque de manera discontinua, se han preguntado por la educación de las otras/otrora infancias.

Las imágenes cotidianas de la desigualdad requieren como contrapunto la presencia del pensamiento para interrogarlas y sostener la pregunta por la justicia, incluso cuando investigar y hallarse ante el dolor de los demás precisa para su traducción otros lenguajes, ya que su pura descripción no encuentra palabras (Sontag, 2003). El lenguaje a ser utilizado a la hora de la escritura significa un límite, frontera y pasaje que, a partir de la transformación experimentada durante la investigación, nos enfrenta a la búsqueda de las palabras propias, aquellas que nos permitan “reencontrar una complicidad primera con el mundo que funde para cada uno la posibilidad de hablar de él, de hablarlo, de decir el mundo”, tal como lo expresa Dufourmantelle (2015: 140).

En este mismo sentido, dicha autora afirma:

Y, lentamente balbuceamos, buscamos nuestras palabras, extraña expresión aquí de acaparamiento puesto que las palabras nunca son primeramente nuestras, siempre son las palabras de otros, u otras palabras, habladas por aquellos que nos preceden... pero nos agarramos de que las palabras nos salvan si las hacemos nuestras. Como si nuestro mundo sólo debiera su presencia a algunas palabras pronunciadas en la oscuridad. (Dufourmantelle, 2015: 141)

La experiencia de la presente investigación realizada intenta reflejarse también en el modo de decir y nombrar, distanciándose del tamiz de una forma discursiva preestablecida que la despojaría de su vitalidad, su movimiento, incluso del detalle que proveen las imágenes registradas, las cuales, como una pintura del pensamiento, muestran en un gesto los significados más profundos de un concepto.

Las variaciones de la luz desde donde se parte y, junto con ello, los cambios que se producen posibilitan para quien investiga una pregunta sobre su propio punto de vista, desde el cual observa, mira, escucha y participa (Bourdieu, 1999). La primera

pregunta es cómo desarmar o poner en suspenso lo discursivamente construido en relación con la temática de las escuelas que atienden grupos populares, para salir al encuentro de la experiencia de esta escuela especial de Villa Scasso sin prescripciones o certezas ya sedimentadas que clausuren la mirada. En primer término, significa poner en discusión el propio corpus teórico referido a la educación y la pobreza, colocarlo entre paréntesis y, en dicha suspensión, sumar otras lecturas y claves de comprensión desde estas realidades complejas, otras conceptualizaciones que partan de reconocer que las escuelas son lugares difíciles de describir, y abandonar un punto de vista único, central y dominante.

Foucault, al imaginar su *Historia de la sexualidad*¹⁷, hizo un largo camino de búsqueda respecto de cuáles serían sus preguntas básicas. Fisher lo sintetiza del siguiente modo:

En esa operación, comenzó dudando de lo que se anunciaba o de lo que se multiplicaba como verdad mayor en su tiempo: que éramos reprimidos, de que nos enseñaban ya largo tiempo atrás que el sexo se asociaba al pecado. Más que eso, Foucault asoció esa pregunta al tema mayor del poder, en la medida en que identificó que era preciso cambiar la mirada y abandonar ese ver más superficial que insiste en que su característica principal es ser fundamentalmente represivo y estudiar las prácticas en que se muestra su poder no sólo represivo sino propositivo. (Fischer, 2002: 53)

Foucault partió de la pregunta esperada, dudó de ella, trabajó sobre ella, la desmontó y se interrogó acerca de cómo se tornaba una pregunta necesaria en su tiempo, y se preguntó por otros modos de mirar.

Éste es el mismo sentido en el que trabajamos. Hemos realizado algunos recorridos durante los últimos años, tanto en términos laborales como académicos, en la enseñanza y/o la investigación, vinculados con la problemática de las escuelas, la infancia y la tensión entre la desigualdad y la igualdad con la mirada orientada hacia los

¹⁷ Véase Foucault, M. (1999). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.

grupos populares: numerosas lecturas y corpus teóricos que abordan la relación entre pobreza, marginalidad y exclusión, y ponen en discusión su vínculo con la educación, lo hacen desde perspectivas mecánicas y/o determinaciones económicas (Redondo, 2004; Redondo y Martinis, 2006 y 2015).

Hemos tenido la posibilidad de conocer las realidades escolares y experiencias educativas del conurbano bonaerense, el Alto de Bariloche, el Gran Córdoba, el Gran Rosario, la ciudad de Puerto Madryn, Río Grande en Tierra del Fuego, la población de Carboncito en Salta y las pequeñas aldeas y comunidades wichis en el Impenetrable del Chaco, entre otras. Asimismo, realidades en otros países: los barrios del Cerro en Montevideo, las poblaciones en Santiago en Chile, el barrio Suba en Bogotá, Duque do Caxias en Río de Janeiro¹⁸, por nombrar algunas. Todas y cada una de estas experiencias nos permiten reconocer problemas semejantes y también singularidades propias de cada comunidad y cada colectivo de educadores/as. Y, sobre todo, distinguir un rasgo en común: el de una enorme potencialidad, vitalidad y complejidad.

Este trabajo de tesis tiene por propósito atender y explorar la cuestión de la igualdad a partir de la indagación de una experiencia escolar —producida en un territorio donde se condensan las desigualdades, pero en el que, al mismo tiempo, se conjuga la vitalidad de los procesos sociales y educativos propios del conurbano bonaerense—, e invitar a conocer los modos en que esta escuela de educación especial de la provincia de Buenos Aires se acerca a la idea y a la experiencia de otras formas de

¹⁸ Desde la experiencia “Acunar”, atención nocturna de bebés en el barrio Suba en Bogotá, las “Casas Joven” en Montevideo, “La Casita de la Paloma” en la Matanza, “Las Guaguas” en Bariloche, el Proyecto “*Em Caxias, a filosofia en-caixa*” del Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, hasta la Biblioteca “Cachilo” de la ciudad de Rosario, en la provincia de Santa Fe, son todas experiencias que expresan y marcan propuestas y proyectos en barrios que son caracterizados con frecuencia solo por sus carencias, pobreza y exclusión, y que alteran la reproducción de lo dado. Algunas de estas experiencias pueden ser visitadas en Redondo, P. y Martinis, P. (comp.) (2015). *Inventar lo (im)posible, experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía; también, Kohan, W. O. y Olarieta, F. B. (coord.). (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario: Homo Sapiens.

hacer escuela, de otra manera de habitar el espacio y el tiempo escolares; en otras palabras, de vivir la escuela como *skholé*¹⁹ (Masschelein y Simons, 2014a).

¿Por qué esta escuela especial? La selección de esta institución surge a partir de una decisión construida a lo largo de varios años, previos a la investigación. Los encuentros anteriores nos permitieron pensar que en esta escuela era posible hallar situaciones educativas diferentes, significativas y/o inéditas, y conocerlas, sin aspirar a realizar una sistematización de ellas en función de una réplica. El objetivo de este trabajo de tesis es entender, relevar, conocer qué aspectos, elementos y principios permiten comprender aquello que acontece en una escuela ubicada “en el fondo del fondo” —en palabras de sus actores—, y determinar si tales características pueden ser pensadas en términos de la escuela como *skholé*; al mismo tiempo, nos interesa conocer en qué modos la oportunidad de una escuela desescolarizada se relaciona con la infancia, con las infancias, y, en ese vínculo educativo, cómo se produce y se “hace escuela”.

Por todo lo expuesto, esta investigación se ubica en un “*entre*”: entre desandar caminos investigativos consolidados e iniciar otros más nuevos e inciertos. Ello se ejemplifica en emprender un viaje al conurbano, tantas veces visitado antes, como si fuese la primera vez, y a una escuela popular, una escuela especial creada en plena crisis, en un barrio estigmatizado como muchos otros del conurbano, como si fuese la vez primera.

¹⁹ El término griego *skholé* significa, en principio, “tiempo libre”. El tratamiento amplio del concepto, las diversas lecturas sobre él y la impronta que el término adquiere en esta investigación serán desarrollados en capítulos venideros.

Los puntos de vista

Las primeras notas de este trabajo se registran e incluso se contrastan con las miradas de algunos/as entrevistados/as. Esa diferencia de puntos de vista sobre aquello que se *ve*, se *observa*, se *mira*, los supuestos que organizan la mirada, es el principio de futuros movimientos y abre nuevos interrogantes que interpelan la posición de quien investiga.

Durante los meses de trabajo de campo más intensivo, el cual se extiende a un año entre los ciclos lectivos 2015 y 2016, el salir al barrio en diversas ocasiones y por distintos motivos —entrevistar, acompañar a la escuela a visitar a las familias, conocer los jardines comunitarios y “la salita de primeros auxilios” de María Elena, acompañar hasta a la combi a buscar niños y niñas, participar de actividades de integración en escuelas primarias de la zona, visitar al grupo “El Altillo” en el Yo Sí Puedo²⁰— permite mirar y conocer los barrios que se atraviesan, corresponder la mirada con los datos y testimonios que se recolectan, acercarse sin pretensiones de objetividad a la vida cotidiana de los barrios populares.

Recorrer el borde del contaminado arroyo Dupuy implica conocer espacios y situaciones que conllevan un padecimiento social intenso. Allí, muy cerca, en “la salita” del barrio María Elena, se realiza la entrevista a la enfermera. Su biografía da cuenta de la historia política, económica y social reciente de los grupos populares en la Argentina y de treinta años de trabajo en esta comunidad. Al referirse al arroyo ella expresa su preocupación, pero desde un punto de vista distinto al esperado. En su narración,

²⁰ El grupo de jóvenes perteneciente a la Escuela Especial N° 516, denominado “El Altillo”, asiste al Yo Sí Puedo, una experiencia educativa en la zona de Villa Scasso, Laferrere y otros puntos del partido de La Matanza, que se define a sí misma como una Escuela Secundaria Popular. Se inicia como una organización territorial, barrial, que cuenta con una estructura edilicia y una oferta de primaria para adultos, así como otra, convenida con escuelas secundarias, que ofrece trayectorias de este nivel para adultos. En un principio, su inscripción política respondía al Movimiento Evita; actualmente continúa en el terreno del campo “de lo nacional y popular”, aunque en el año 2015, en un vínculo activo con la CTA del Partido de La Matanza, este espacio tramita la creación de su propio CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario), dependiente de la Dirección General de Escuelas y Cultura (DGEyC): “La denominación que ellos tienen, ‘Escuela Popular Secundaria’, es más la denominación que ellos tienen en términos políticos y de posicionamiento dentro de la zona; tienen varias sedes, está donde funcionamos nosotros, El Altillo, pero tienen varias sedes en escuelas en toda la zona de Scasso. Es una denominación para diferenciarse y posicionarse pero de alternativo no tienen nada, ya que estructuralmente ahora son parte del sistema” (EDEE, julio de 2016).

pondera lo obtenido gracias a las luchas por “la salita” que llevan adelante la comunidad y el movimiento social. Su perspectiva se ubica en una serie más larga de condiciones y refiere a una posición: la de los efectos en la salud del barrio de los niveles de contaminación que enfrenta y, también, la de haber compartido los reclamos. Para la entrevistada las condiciones actuales del arroyo son mucho mejores que las vividas anteriormente por la población, aunque el argumento pueda parecer contradictorio. La diferencia entre lo que percibe el que llega *desde afuera*, incluso desde una posición sensible, dista de la percepción de los propios actores. Esta tensión recorre las notas de trabajo e interpela a esta investigadora en varias ocasiones. Al decir de Benjamin, si se intenta captar “la realidad” en base a los hechos se “verá cómo los hechos le dan la espalda” (Benjamin, 2012: 21). Matices que diferencian.

Las citas con los otros, con quienes entran y salen del barrio, el andar con los maestros y maestras, con el equipo directivo y los integrantes del equipo de orientación escolar, perforan el muro de las propias concepciones, al mismo tiempo que transforman la propia posición con un trabajo sobre sí, como nos los sugiere Masschelein al situar a la investigación en educación y diferenciarla de la investigación científica, sosteniendo que “una investigación es educativa porque pone en cuestión, en primer lugar, al propio investigador” (en Kohan, 2015: 89).

Como ya fue desarrollado, esta investigación no aspira a construir una verdad, sólo a intentar dar visibilidad a aquello que se presenta como parte de la vida cotidiana de las familias de los barrios populares que asisten a las escuelas públicas; asimismo, reconocer la diferencia de los puntos de vista en lugares *difíciles* (Bourdieu, 1999) y la importancia de las variables del tiempo y el espacio.

Investigar en escuelas que trabajan en barrios populares requiere desarmar, desanudar un conjunto de explicaciones que justifican o sólo describen lo que allí

acontece, pensar en el territorio de lo común y el principio de la igualdad de las mentes como una operación pedagógica posible (Rancière, 2007). Implica reconocer los propios modos de ver, advertir los puntos de vista construidos, ya que experimentar la desigualdad en el día a día produce un conjunto de emociones y percepciones que convocan a la escritura y a hallar pistas... para pensar y volver a investigar.

El conurbano

La configuración del conurbano bonaerense a lo largo de las últimas décadas —la composición de los aros que rodean la Ciudad de Buenos Aires, la extensión de su territorio, la historia de su urbanización al calor de las luchas populares, las tomas de tierras, los asentamientos y el traslado de villas de emergencia desde la capital²¹— implica para quienes educan allí, en especial en distritos como el de La Matanza, Moreno, General Sarmiento y Florencio Varela, entre los más importantes, viajar muchos kilómetros para llegar hasta las escuelas que se hallan en puntos muy distantes de la cabecera de cada partido pero que no están ubicadas en zonas rurales²². Para adentrarse en estos barrios, que se extienden a decenas de cuadras de las rutas por las cuales se ingresa a los partidos, los/las educadores/as que no residen allí utilizan mayormente los mismos medios de transporte que los habitantes. Este transporte está compuesto por *remises*, combis o colectivos improvisados (comúnmente llamados “micros truchos”), todos descartados por su deterioro para un uso en el centro de la propia localidad o en la Ciudad de Buenos Aires, y que funcionan en las zonas más periféricas gracias a la inexistencia de controles urbanos y al incumplimiento de las regulaciones de los ministerios públicos correspondientes.

Los trayectos de los y las docentes del conurbano delimitan una temática a ser profundizada en futuras investigaciones: a pesar del interés que presenta comprender

²¹ Durante el trabajo de campo se produjo un nuevo asentamiento informal y durante el periodo de elecciones, en 2015, la toma de viviendas de planes federales que iban a ser adjudicadas. En diferentes partidos del conurbano, “los residentes más antiguos de los barrios obreros son propietarios, y están en mejor situación que los residentes de las villas y de los asentamientos, que todavía no han resuelto el problema de tenencia de la tierra” (Auyero y Berti, 2013: 39).

²² El distrito de La Matanza se industrializó más tardíamente que aquellos ubicados en la zona sur, como Avellaneda, Lanús y Quilmes, donde, en los últimos lustros del siglo XIX, las industrias estaban radicadas en la tradicional zona de acopio de Barracas al Sud y aprovechaban tanto el Riachuelo como el tendido ferroviario de la línea hacia el sur, lo que configuró la zona como “la cuna” de la industria argentina. Por su parte, La Matanza mantuvo, hasta mediados del siglo XX, su perfil rural, donde predominaban los hornos de ladrillos. A pesar del reforzamiento de la marcha de la industria hacia la periferia, “Moreno era la localidad menos industrializada y, junto con algunas zonas de La Matanza y otras del norte del conurbano, era de las pocas donde aún perduraba la actividad agrícola” (Rougier y Pampin, 2015: 209; el destacado nos pertenece). En función de la expansión de las empresas y la deslocalización urbana, después de 1953 se radicaron en la zona empresas como la Mercedes Benz en el límite con Cañuelas y la fábrica de montaje de tractores Fahr y Deutz. Ello fue acompañado por un rápido crecimiento, pero sobre todo de las localidades de San Justo y Ramos Mejía, que hasta el día de hoy se conforman como los centros administrativos, comerciales y culturales más importantes del partido.

sus efectos en la tarea de enseñar en las escuelas del conurbano, esta cuestión se aborda sólo tangencialmente en el presente trabajo. La construcción de sentidos de estos viajes y sus lugares de destino —como, por ejemplo, en el distrito de La Matanza, hacia “las escuelas del fondo”— abarca un conjunto de problemas, experiencias y narrativas pedagógicas a ser relevadas.

En diversos textos que abordan la cuestión relacionada con la mirada de las y los docentes sobre las comunidades con las cuales trabajan, con demasiada frecuencia se formulan hipótesis de tipo adjetivo y calificativo, ancladas en conceptos como “cultura de la pobreza” (Lewis, 1961) o una supuesta “condición de marginalidad” (Nun, 2001). Dichas representaciones, sedimentadas en el discurso educativo, se vinculan de algún modo con los trayectos y traslados de maestros y maestras, con las entradas y salidas a los barrios, con las concepciones sobre la pobreza, con los tiempos que se comparten en las escuelas durante los horarios de trabajo y con el propio estar o habitar *en los barrios desheredados*, en palabras de Bourdieu.

Asimismo, el discurso de la inseguridad ha penetrado como parte de las imágenes que diversos medios reproducen sobre quienes habitan en estas poblaciones, y se asocia necesariamente pobreza, marginalidad y/o exclusión con violencia, término que es fabricado y manipulado por otras voces: los hechos suelen tener como protagonistas sobre todo a los sectores medios y medios-altos, y derraman en los habitantes de los márgenes urbanos; sin embargo, a estos últimos pocas veces se los escucha hablar sobre sus problemas (Auyero y Berti, 2013). Las maestras y los maestros perciben que ingresan a trabajar a territorios signados por la violencia aun cuando la propia experiencia laboral no dé cuenta de ello. La circulación de las representaciones sobre las escuelas y el nivel de peligrosidad de los barrios se comparte en los actos públicos, que son los escenarios administrativos donde se eligen los cargos: allí se

ponen en juego los imaginarios anclados en el sentido común, producido por el discurso establecido sobre todo a partir de los medios de comunicación y sólo interrumpido por el prestigio de la escuela.

Un saber sobre las instituciones, sus características, los equipos directivos, la cantidad de tarea que hay que realizar, el barrio, los modos de llegar, la composición del salario y las características de los/as alumnos/as, integra versiones que definen la elección y la decisión de acceder a los puestos de trabajo en las escuelas más alejadas. Tal como lo expresa una de las integrantes del equipo técnico de la escuela al referirse a su decisión,

La opción por venir a este lugar... Yo no vivo cerca, implica un movimiento, más allá de que la escuela tenga ruralidad o se gana más porque tenga un sesenta por ciento²³. Uno en realidad lo invierte en la cuestión de tiempo y de la distancia en cuanto a venir hasta acá. Pero sabés... qué sé yo. Bueno, es como un deber que uno tiene. O, por lo menos, yo lo viví así. (EAEEE, agosto de 2015)

El conurbano se extiende en su margen oeste más allá de la Avenida General Paz. Su presencia, que rodea la Ciudad de Buenos Aires, es estratégica desde los puntos de vista político, económico, social y cultural, en la medida en que su expansión es cada vez mayor. La primera dificultad es la delimitación y la denominación de la zona: alcanzar un acuerdo, que se traduce en debatir la inclusión o no de la ciudad capital. Entre quienes pugnan por una u otra posición, se impone la posición del Estado:

A fines de los cuarenta, terció por definirla como aquellos partidos que la rodean pero que no son la ciudad capital —si bien, para el INDEC, el Gran Buenos Aires incluirá a una y a otros—. Lo cierto es que, desde entonces, conurbano y Gran Buenos Aires se usan excluyendo a la capital, y sobre esto se ha alcanzado consenso. (Kessler, 2015: 15)

²³ Las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, pertenecientes a la Dirección General de Escuelas y Cultura, son categorizadas por ruralidad o zonas desfavorables; esta clasificación, que implica desde un 30% hasta un 80% de bonificación en el salario, tiene el objetivo de compensar las distancias de los centros urbanos. Pero, desde décadas atrás, frente a la creciente complejidad social del conurbano bonaerense, se ha desvirtuado su incentivo original y produce efectos no esperados como, por ejemplo, que docentes, frente a su cierre de carrera, se trasladen a esas escuelas para cobrar eventualmente sus jubilaciones con un mayor porcentaje. Esto genera una cantidad de dificultades en el universo de escuelas que gozan de esa diferencia por su localización geográfica o por un conjunto de factores de carácter social y educativo.

En la actualidad, conforman el conurbano veinticuatro partidos, con diferentes temporalidades de expansión y organización de sus territorios, que presentan similitudes pero también profundas diferencias.

Las lecturas posibles sobre el conurbano son múltiples así como sus periodizaciones, de acuerdo con el criterio que se establezca. Desde un punto de vista económico-social, se liga con la expansión urbana, que sigue de cerca los procesos de industrialización, su auge, decadencia y actual reconfiguración. Además, un dato insoslayable: una mirada política sobre el Gran Buenos Aires tendrá a la irrupción del peronismo como protagonista y a este territorio como el bastión central del peronismo (Kessler, 2015). A esto se suma el surgimiento, a partir de la década del '80, de los movimientos de ocupación de tierras y lucha por la vivienda: la experiencia piquetera como efecto de la desocupación.

Algunos datos que se consideran importantes: La Matanza junto con Florencio Varela y José C. Paz tienen el mayor promedio de personas por hogar. “En estrecha relación con el tamaño de los hogares, las condiciones de vida pueden variar de acuerdo con la capacidad económica. Los hogares donde más personas viven son los que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad” (Bruno, 2015: 184). La Matanza alcanza casi un 12% de hogares con al menos un indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas, a diferencia de Vicente López, que apenas supera el 2%. Este mismo contraste se halla en su tasa de analfabetismo: el primero posee una tasa del 2,1% y el segundo, del 0,4%. En relación con la Ciudad de Buenos Aires, la tasa de analfabetismo de La Matanza es cinco veces mayor.

En el conurbano, se cumple la asistencia al sistema escolar allí donde el Estado lo garantiza, pero esta desciende en la franja etaria de 15 a 17 años: un 13,6% manifiesta que asistió alguna vez a la escuela pero que no lo hace de manera regular. El acceso al

sistema universitario se amplió con la creación de las nuevas universidades asentadas en el territorio del Gran Buenos Aires —un 5% de la población de más de 25 años cumplimentó una carrera—. La universidad como un horizonte posible emerge a partir de la proximidad de los centros universitarios de reciente creación en la última década (Bruno, 2015).

Los partidos en el conurbano pueden pertenecer a una sección electoral, a un departamento judicial, a una región educativa o a una región sanitaria diferente; estas áreas, denominadas “multifuncionales” (Vapñarsky, 1998), representan importantes obstáculos al momento de tener que resolver y atender situaciones puntuales del alumnado y de familias de la escuela que requieren intervención del Estado por fuera del ámbito escolar.

La conformación permanente de nuevos barrios distantes de la ruta —por ejemplo, asentamientos que con frecuencia no figuran en la información cartográfica— significa que, apenas transcurridos unos meses, el ingreso al barrio y al partido se torne distinto²⁴. En estas fisonomías cambiantes se tensionan las transformaciones de los últimos diez años, como barrios enteros construidos, asfaltado y alumbrado, con otros rasgos de carácter estructural no resuelto: la pobreza —cuyo estallido y acentuación se da durante los largos años noventa y hasta los primeros años de 2000—, que enmarca esta investigación y su desarrollo. Los estudios de las imágenes de los medios periodísticos señalan que la representación del conurbano como espacio caracterizado por una persistente crisis social se torna la representación dominante durante los primeros años de la década del '90, donde sus rasgos fundamentales son la marginación, la pobreza, el delito y los problemas sanitarios: los territorios al interior del conurbano

²⁴ Durante los primeros meses de gestión del gobierno electo el 10 de diciembre de 2015, la implantación de ciertas medidas económicas produce un mayor índice de desempleo y un aumento de la pobreza. Se registra la instalación de un nuevo asentamiento a unas pocas cuadras de la escuela investigada, con un nivel muy alto de precariedad y con pocas posibilidades de desarrollo en los terrenos ocupados. De acuerdo con los testimonios de maestras de la institución, es probable que las tierras sean desalojadas en poco tiempo debido a que poseen propietarios. Las condiciones de vida de esas familias, con niños, niñas, adolescentes y jóvenes, evidencia un nivel de pobreza extrema y exclusión muy alto.

ganan la distinción de *los cordones* (Segura, 2015). La figura del delito ya no se vincula con la mano de obra desocupada, como en los primeros años de la democracia, sino con los jóvenes de sectores populares asociados a una “nueva delincuencia” y esto, su vez, se relaciona con la necesidad de reforzar la seguridad en el Gran Buenos Aires. Estas imágenes se consolidan en las décadas siguientes.

El afán de esta tesis no es presentar un estudio sociológico del conurbano pero sí enmarcar la escuela pública investigada en él como un fecundo territorio de experimentación social, en parte por la acción del Estado pero, en tanta o mayor medida, por parte de la sociedad: sindicatos, asociaciones, movimientos y agrupaciones políticas (Kessler, 2015). Capturar sus metáforas e intensidades desde la presencia y perspectiva de los propios actores —maestros, maestras, auxiliares, niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, doctores/as, enfermeras/os, dirigentes piqueteras/os—, que componen un cuadro móvil y que fueron entrevistados/as en diferentes espacios tanto en la escuela como fuera de ella, en conversaciones más y menos formales, en tiempos escolares y no escolares, en visitas a casas de familias o durante otros recorridos realizados en el barrio y en instituciones u organizaciones sociales²⁵.

En territorios suburbanos donde la precariedad y la fragilidad de la vida asumen una materialidad cotidiana (Butler, 2010), enmarcar la mirada desde una perspectiva de experimentación social abre otros caminos investigativos, como así también reconocer que la escuela investigada y las escuelas próximas despliegan su tarea en momentos en que emerge, de acuerdo con los estudios de Adrián Gorelik, una nueva fractura que se

²⁵ Durante el trabajo de campo se realizan treinta entrevistas en profundidad y se comparten múltiples espacios escolares, en especial todos aquellos donde se producen acciones que incluyen a los/as niños/niñas, adolescentes o jóvenes junto con los/as docentes de la escuela: diferentes recorridos establecidos, como, por ejemplo, el itinerario de la combi, o surgidos informalmente; actividades de integración en otras escuelas; un viaje al exterior, a la República del Uruguay, donde participa un colectivo de quince docentes durante cuatro días, en octubre de 2015; y un viaje con los/as alumnos/as del grupo “El Altillo”, del 23 al 25 de junio de 2016, al Tríptico de la Infancia en la ciudad de Rosario, Santa Fe, donde el colectivo de adolescentes y sus profesores/as fueron recibidos por su equipo de coordinadores de los espacios (La Isla de los Inventos, La Granja de la Infancia, El Jardín de los Niños y la Plataforma Lavardén) y la Ministra de Cultura de la provincia, María de los Ángeles González.

solapa a la existente hace más de medio siglo entre Capital Federal y Gran Buenos Aires
como

...síntoma del agotamiento del proceso urbano expansivo; en este simplificado contraste entre los mundos de la riqueza y los mundos de la pobreza se condensan las manifestaciones más extremas de la desigualdad socio-urbana características de un patrón de urbanización complejo y fragmentario. (Segura, 2015: 149)

Una tesis en movimiento

Hacemos una escuela que pueda mirar al cielo y no tanto el suelo. O al horizonte... Que se pueda aprender a compartir, donde puedan volar los libros. Una escuela donde se pueda pasar del otro lado, donde un salón sea dos salones pasando por un hueco y el comedor pueda ser un lugar donde sucedan otras cosas y el patio de la escuela, un día, sea un concierto, y nos parece que ahí se pueden alterar ciertos preconceptos, interrumpir la idea en torno a que ciertos sujetos o ciertos sectores pueden hacer o no determinadas cosas. Nosotros tenemos una orquesta con violines, con trompetas, todo lo que debe tener una orquesta, con música clásica, y nuestros chicos aprenden y están haciendo música... Nosotros creemos que tenemos que proponer otros destinos posibles. Y ahí está la orquesta y los chicos tocando. (DC, presentación del Director y una docente de la escuela durante las Jornadas de Maestros Comunitarios en el Palacio Legislativo del Uruguay, Montevideo, 18 de octubre de 2015²⁶)

La escuela especial se crea en el año 2003 y ocupa las instalaciones que pertenecen a la escuela primaria —la cual se muda al predio lindante, a un edificio monumental construido en el marco de la reforma educativa bonaerense—. Ya creada la nueva institución, pero sin las condiciones aún para iniciar actividades (luego de ser utilizado por integrantes de un movimiento social que precisa espacios para llevar adelante sus tareas, el edificio se encuentra en reparaciones), comienza su organización y, sobre todo, inaugura un movimiento, el de las preguntas para iniciar su trabajo educativo: ¿cómo hacer?, ¿cómo empezar?

Esta misma pregunta atraviesa el inicio de esta escritura: ¿cómo hacer para dar cuenta de una investigación sobre una escuela que no se detiene y que está siempre en movimiento? Luego de numerosas lecturas, que incluyen el material relevado en el campo, asumimos la decisión de traducir en la estructura de la tesis el modo de *hacer escuela* hallado, develado y descubierto en el marco de esta tesis doctoral. La apuesta consiste en poner en diálogo el contenido con la forma; dicha decisión suspende la lógica de las tesis tradicionales y propone una “tesis en movimiento”, una tesis que

²⁶ En adelante, también “presentación en Montevideo, 18 de octubre de 2015”.

establece un ritmo, en diferentes tiempos, como la estructura de una sonata o una sinfonía²⁷. Una “tesis sinfónica”.

¿Por qué una tesis sinfónica? Porque consideramos que se adecúa más a los sentidos de la búsqueda de conocimientos llevada adelante, al movimiento producido, a los intentos de desplazar los saberes conocidos, a “...darse penas y trabajos, comenzar y recomenzar, intentar, equivocarse, retomarlo todo de nuevo de arriba abajo y encontrar el medio aún de dudar a cada paso...” (Foucault, 1999: 11). Es probable que esta estructura no agote la búsqueda de sentidos que propicia, pero abre otras oportunidades también, e incluso, en términos académicos.

La presente tesis se organiza en cuatro movimientos: *allegro*, *andante*, *scherzo* y *vivace*, junto con un preludio y una coda como una finalización posible de la obra. También se agregan, en otro género discursivo y con textos breves que separan los movimientos, las “Imágenes que cuentan”, que narran, en un lenguaje leve, casi poético, aquello que precisa de la imagen y la poesía para aproximar, como con una lente invisible, a un lugar real o imaginario. La última página se presenta para que oficie de primera a un futuro texto: recuerda a Baruch Spinoza, y lo eterno, en una cita de Berger, en la que habla del deseo, como un modo de concluir la sinfonía y sostener la resonancia de su escritura. Una “tesis sinfónica” que investiga una escuela “especial”, y que dialoga con ella y con su colectivo de educadores, busca que la pluma tiemble allí, suene allí y, en ese movimiento, en un territorio marcado como con una herida abierta de alambre de púas (Anzaldúa, 1987) por la desigualdad, pensar y escribir *con los pies en el aire*.

²⁷ En el siglo XVI, el término “sinfonía” designaba una obra concebida para un conjunto de instrumentos y voces. En el siglo XVII, se utilizaba para nombrar una pieza instrumental que precedía a la ópera y al oratorio. Fue en el siglo XVIII cuando la palabra *sinfonia* tomó su sentido definitivo: una composición en varias partes para orquesta y concebida según la forma de la sonata, con lo que puede decirse que es una sonata para orquesta. Véase De Pedro Cursá, D. (1993). *Manual de Formas Musicales*. Madrid: Real Musical.

Los capítulos/movimientos parten del nacimiento de la escuela, el *Primer Movimiento*: un tiempo de negociación, una escuela creada pero sin edificio, la designación y la llegada solitaria durante un fin de semana de su director y el comienzo de su recorrido durante los primeros años en una comunidad que enfrenta una situación social muy comprometida, tal como lo expresan las familias, las auxiliares, las y los docentes. Las marcas del origen de un movimiento *allegro* que incluye el entusiasmo y las preguntas. Y también las decisiones. La primera de ellas: dejar la puerta abierta desde el primer día, línea inicial de un boceto, el de constituirse como “una escuela del barrio”, a diferencia del resto de las escuelas de educación especial del distrito. Estos pasos iniciales asumen el ritmo sinfónico de un *allegro* desplegado junto a un movimiento cromático energético después del preludio, la obertura de esta sinfonía que ya se comienza a componer en Villa Scasso.

Una característica propia de la educación especial es que sus escuelas se conforman como sede, pero una parte de su tarea educativa se organiza e irradia en el trabajo compartido con otras instituciones de diferentes niveles, donde se integran alumnos y alumnas en escuelas primarias, secundarias y de adultos, y jardines de infantes comunitarios u oficiales. En esta escuela de Villa Scasso, en la actualidad, una parte del personal trabaja todos los días en la sede —que nuclea a sus alumnos y alumnas en seis grupos entre los dos turnos, mañana y tarde— y otra, en las integraciones. En la sede, cada grupo de alumnos/as está a cargo de una pareja pedagógica —esto mismo intenta replicarse en los demás establecimientos que integra el personal—. En el trabajo territorial e institucional se suman los dos equipos de orientación escolar y el equipo directivo, como así también los/as profesores/as especiales: de Artes Plásticas, de Educación Física y aquellos que enseñan en el Programa de las Orquestas.

La escuela funciona diariamente en el local escolar que oficia de sede y al que se le dedican muchos esfuerzos para que refleje estéticamente la propuesta educativa. Asimismo, se desarrolla el trabajo de integración —*leitmotiv* de la educación especial desde la década de los '90 —, lo que significa que una parte de su colectivo docente se desempeña en otros establecimientos escolares: escuelas primarias, jardines comunitarios, el jardín oficial más próximo, el Centro de Adultos de la Escuela Lasalle de González Catán y el “Yo Sí Puedo”, que cede un espacio donde “El Altillo”, grupo de adolescentes y jóvenes de la escuela, realiza actividades en contraturno o en turnos alternados.

Las formas escolares más tradicionales instituidas por la modalidad de educación especial son interrumpidas en esta escuela y se crean otras que dialogan con la intencionalidad pedagógica que proponen y llevan adelante. Este rasgo de alterar las formas tradicionales se irradia en el barrio y en red con otras escuelas; se explora, desde la posición que asumen los docentes en sus modos de “hacer escuela”, un tiempo andante de construcción con avances y retrocesos, pero que les permite instituir otros principios, aspectos y elementos que organizan prácticas institucionales y pedagógicas compartidas y que, como se lo desarrollará en el *Segundo Movimiento*, implica y propicia toda una línea de pensamiento y de permanente búsqueda y acción.

El *Tercer Movimiento* de este trabajo abre un tiempo y un espacio para lo inesperado, para una escritura de lo inédito, para aquello que se articula entre partes de una misma obra: se proponen, sin un orden específico y en la medida en que la propia investigación los sugiere, pensamientos propios que emergen de la lectura y el análisis del material recogido. El primero de ellos, el ingreso de un supuesto joven peligroso al comedor de la escuela deja una marca que se actualiza: la llegada de aquel que está por

fuera como expresión de los incompetentes, de los *sin parte*; el joven es alojado y nombrado en la escuela, aunque no sin tensiones.

El último y *Cuarto Movimiento* bucea en el campo de las elecciones y las decisiones del colectivo de educadores/as respecto de su formación y el acceso a la educación especial, específicamente, a la escuela 516. ¿Por qué elegir un trabajo, una tarea donde el/la otro/a a quien va dirigida es calificado/a desde la discapacidad, nombrado/a y categorizado/a sólo por su diferencia? En un abanico de matices, la decisión de ser profesores y profesoras de la educación especial alberga hallazgos que interesan e invitan al pensamiento y la reflexión. En las voces de sus protagonistas, es la *desnudez*, el *desvestirse*, el primer acto formativo que acontece dentro de la escuela y en la conformación de un equipo que articula el *pensar* como un movimiento constante —“como el agua que fluye”, en palabras de Marguerite Yourcenar—. En ritmo *vivace*, se hilvanan los testimonios relevados y su análisis nos permite comprender el *hacer* pedagógico de esta escuela así como también la mirada que se ensambla en la urdimbre institucional sobre la infancia. Infancia, infancias y pedagogía.

Las *Imágenes que cuentan* expresan la decisión de acompañar esta escritura con retratos que se intensifican en el propio andar durante la investigación, por ejemplo, en las salidas al barrio —la figura y la escritura de Walter Benjamin acompañan el camino. Con el libro *Imágenes que piensan*²⁸ en mano, su lectura inspira e invita... a caminar por los bordes del arroyo Dupuy y narrar las imágenes además de capturar material fotográfico²⁹—.

Frente a lo indecible de algunas escenas, se comienza a escribir sobre aquello que conmueve e inquieta de un modo que la cámara fotográfica revela pero de manera insuficiente; la escritura rasga el papel y marca la diferencia. Se intenta un registro

²⁸ Véase Benjamin, W. (2012). *Imágenes que piensan*. Madrid: Abada. El autor narra, describe y detalla los recorridos por Moscú, en épocas donde bulle la Revolución Rusa en las calles.

²⁹ El material fotográfico recaudado durante la investigación cuenta con miles de imágenes. Algunas de ellas, una mínima porción, pincelan el final de este trabajo, en el Anexo Fotográfico.

diferente, se abandona el canon académico, se intercala una escritura sensible como parte de esta tesis de investigación. *Imágenes que cuentan* son textos breves, son parte de los modos de ver aquello que se mira y que urge nombrar.

El propio acto de escribir es un movimiento en tiempo real, que en la atención y concentración que demanda, transforma al escritor. En términos de sus respectivas orientaciones temporales, la descripción es retrospectiva y la transformación prospectiva. Sin embargo, proceden en tándem. Hay un cierto paralelo, en este sentido, con la práctica del arte. (Ingold, 2015: 223)

El contrapunto de una escuela en movimiento —desplegado a lo largo de estos cuatro movimientos, su preludio y su coda— se produce en un tiempo que contrasta con un (otro) tiempo: el de las pobreza, que detiene (otros) futuros posibles de manera inflexible clausurando destinos. Pesa: se registra en los hombros de las mujeres apoyadas en la pared exterior de “la salita”, próxima al contaminado arroyo Dupuy³⁰, que esperan la vianda cada mediodía para alimentar a su familia. La vivencia del tiempo *chronos* que se percibe dentro del espacio de la sala de primeros auxilios, donde unas mujeres cocinan para cientos de personas, contrasta con la del exterior, donde, sin marcas temporales aparentes, como un tiempo sin tiempo, sólo se espera el reparto de viandas. Para quien investiga, y como coordinada de este trabajo, transformar de manera genuina los modos de pensar y de sentir sólo es posible si se funda en una observación cercana y atenta, incluso frente a escenas que nos enfrentan a aquello que nos implica de manera radical. Ya que no obtenemos conocimiento parándonos fuera del mundo, conocemos porque nosotros somos el mundo. Somos parte del mundo en su devenir diferencial. Contrastes y escritura.

³⁰ El arroyo Dupuy se encuentra en el Marco del Planeamiento de Saneamiento Integral; aun así, la Autoridad de Cuenca Matanza-Riachuelo informa de establecimientos que continúan enviando sus efluentes líquidos a la cuenca. Los vecinos y vecinas que habitan en sus proximidades padecen la contaminación, como así también los frecuentes desbordes e inundaciones. Diversas organizaciones ambientales no gubernamentales reclaman a las autoridades municipales que atiendan esta problemática, de consecuencias muy graves tanto para la salud como para la calidad de vida en general de la población de Laferrere. Sin embargo, se continúa dilatando su solución definitiva. Véase ACUMAR, Memorando N° 81, noviembre del 2014.

Otra urdimbre educativa se teje y dibuja por Villa Scasso... Esta tesis doctoral intenta sostener, también desde la escritura, una reflexión teórica sobre la propia investigación educativa y se asumen en este plano diferentes herencias. Por un lado, la formación pedagógica, pero también una inquietud, una sensibilidad por los aportes de la antropología. Sin la pretensión de enmarcar ni definir este trabajo de investigación como etnográfico, no se escapa al intento de abrir un espacio para una indagación generosa, abierta y crítica de las condiciones y potencialidades de la vida humana (Ingold, 2015). Cierta comprensión etnográfica atraviesa esta investigación educativa más que por una aspiración de documentación por un deseo de llevar adelante un investigar sensible, próximo, que no aspira a alcanzar una descripción densa, como propone Clifford Geertz³¹, pero sí a acercarse como una pintura, un tipo de pintura, que describe con la densidad y opacidad del óleo, una descripción de carácter etnográfico enmarcada en una mirada antropológica (Ingold, 2015). Asimismo, se procura abrir interrogantes propios de un hacer filosófico en el terreno de la educación, que atraviesan la investigación y la escritura y la transforman; allí donde la opción es elaborar conclusiones cerradas o construir certezas y/o enunciados afirmativos, la apuesta de este trabajo doctoral se orienta hacia la construcción de preguntas renovadas. En el desarrollo de esta tesis, este punto de inflexión representa una verdadera transformación. ¿Cómo pensar, y dar cuenta de, una escuela que se des-nombra de todo aquello que la etiqueta *a priori*? ¿Es posible pensar la desigualdad y, en un mismo movimiento, la emancipación? ¿Cómo nombrar, documentar, presentar una escuela anclada en territorios desheredados pero en continuo movimiento?

En principio, esta escritura compone una “tesis sinfónica” en territorios segregados, pero no por ello menos humanos. Un preludio y un primer, segundo, tercer y cuarto movimientos entrelazados: el inicio, el “hacer escuela”, los niños y niñas, los

³¹ Véase Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

adolescentes, los jóvenes y sus docentes, que confluyen en una experiencia que interroga sobre las posibilidades de una escuela en los territorios de la desigualdad e insiste en pensar dicha relación traccionada por la emancipación y la igualdad. Para terminar, una coda final que, a modo de conclusión, no intenta presentar verdades alcanzadas, sino, por el contrario, dar cuenta de la posibilidad del movimiento como pensamiento, incluso allí donde las marcas que desigualan insisten en negarlo y opacarlo.

IMÁGENES QUE CUENTAN I

La puerta y el patio

Apenas pasadas las seis de la mañana, Liliana, la primera auxiliar, sacude la modorra de la escuela. Abrir cada día la puerta de una escuela en Villa Scasso significa más que el gesto mecánico de abrir los candados que la cierran por la noche. La primera en acompañar este gesto es una alumna que diariamente comparte este momento inicial, cuando no hay bullicio de otros/as alumnos/as ni en el patio ni en las aulas. Se escucha el gallo y los sonidos del entorno, sonidos del conurbano en el “fondo del fondo”.

La puerta, de tejido de alambre con marco de hierro, se abre; es corrediza. Su estructura dista de ser la de las instituciones del centro del distrito, de paneles de madera, de gran porte, que lucen distintas y marcan diferencias ya desde la entrada. Por el contrario, esta puerta de alambre podría pertenecer a otro espacio, no educativo, pero es el ingreso a una escuela.

Esta institución educativa es vecina de otras dos. A su lado, un edificio monumental; sin embargo, a pesar de tener la misma antigüedad que la escuela especial, poco más de una década, su aspecto exterior denota un gran deterioro; sus paredes casi sin pintura no asemejan un lugar donde circula la infancia, las infancias³². Más allá, el jardín de infantes, también estatal, se encuentra en mejores condiciones. Estos dos edificios escolares próximos, que se enlazan uno con otro, tienen sus puertas cerradas: sólo se abren en el horario de ingreso y de salida o cuando alguien llama, pero durante el resto del día están herméticamente selladas.

³² El edificio lindante a la escuela especial fue construido durante la reforma educativa de los '90 en la provincia de Buenos Aires, bajo la gestión del gobernador Duhalde, con el objeto de establecer la nueva estructura académica y, en especial, el Tercer Ciclo. Su carácter arquitectónico es monumental. Al momento de su construcción, el costo de este tipo de edificios duplicó los cálculos del Colegio de Arquitectos de la provincia. Desde el inicio, presentaron la dificultad de su mantenimiento y un enorme contraste con los entornos urbanos donde están emplazados. Las organizaciones gremiales denunciaron su construcción por un conjunto de factores, entre ellos el sobrepeso. Actualmente se evidencia el deterioro, a pesar de contar con pocos años. Estas “nuevas” escuelas se construyeron en el marco de una desinversión en infraestructura en el resto de las instituciones educativas. Véase <http://www.lanacion.com.ar/64248-las-escuelas-son-la-piedra-de-la-discordia>, consultado el 20/06/2016.

Es muy temprano, todavía no son las ocho de la mañana. Hace frío. En el conurbano el frío se percibe siempre más intensamente que en las zonas centrales, muy urbanizadas. Para llegar a la escuela se ingresa desde la ruta por una avenida asfaltada y en reparaciones casi continuamente. En los últimos años se asfaltaron algunas de las calles laterales, pero las calles de tierra componen aún el paisaje suburbano.

Los carros son conducidos por hombres sin edad; llevan puesta la capucha de los buzos o camperas, apenas pueden verse sus ojos. Son casi las ocho, ya están circulando, y con megáfonos o a voz en cuello, sin bajarse del pescante, ofrecen verduras, productos para la limpieza y objetos varios. Algunas mujeres sin abrigo atraviesan las cortinas de tiras de plástico que cuelgan de los huecos de sus puertas y se asoman para mirar qué ofrecen. Tal vez adquieran algún fuentón necesario para lavar la ropa. Vuelven a ingresar rápido a sus viviendas; el frío aprieta y empuja para adentro.

Al frente de una ellas, en uno de los cercos de alambre, se ve la ropa tendida. Es temprano aún y los/as chicos/as del barrio no circulan hacia las escuelas. La ropa cuelga sin broches, apoyada apenas; se escurre en el frente del hogar, en una de las tantas casas bajas, modestas, levantadas en etapas, con una habitación siempre en construcción, a medio hacer, en la barriada conocida como Villa Scasso, aunque no figura en los mapas con esa nominación.

Otros carros toman por una de las calles importantes que ingresan al barrio y retiran basura. El camión no siempre pasa; por sólo dos pesos por casa los carros hacen el trabajo. La basura se acumula en los bordes de la calle y se estrechan las posibilidades de caminar sin sortear residuos. Los días de lluvia, sin hablar de las frecuentes inundaciones, la escena se agrava: llegar a la escuela, a las escuelas, no es sencillo. Las madres, las abuelas, las tías, cuando el barro se acumula y hay sólo un par

de botas, cargan a uno de los/as chicos/as a babucha³³... Acrobacia, malabarismos, equilibrio... artes de lo invisible, para que “los más nuevos” se escolaricen. A veces, antes de llegar a las escuelas, les avisan que la maestra no está y encaran el regreso tan cargadas como venían.

Algunos autos de modelos viejos, casi fuera de uso, carros y bicicletas aportan lo suyo. Son los vehículos que circulan en el barrio. Hombres o mujeres por igual manejan las bicicletas y llevan uno, dos y hasta tres pasajeros si son pequeños... La bicicleta alivia el recorrido, todos abrazados para no caer. Al parecer, aquí nadie se cae con frecuencia. ¿Equilibrio?, ¿tácticas?, nos interrogaría De Certeau. Tácticas populares. La bicicleta y la escuela. Infancias y bicicleta son un binomio que se conjuga con la autonomía y el crecimiento; en barrios populares permite llegar a la escuela, facilita la continuidad, lo más difícil de sostener: la escolaridad de los hijos y la continuidad pedagógica en las aulas. ¿Equilibrio?

La puerta de la 516 está abierta y un aroma a pan recién salido del horno se huele al transponerla. Al dejar a los chicos en otras escuelas, padres, vecinos y vecinas pasan a comprar el pan dentro de la escuela “especial”. En momentos de hambruna, hacer pan es una respuesta a la necesidad visceral de las familias, un modo de resistencia. Más tarde, se constituye en un proyecto que termina conformándose como la panadería del barrio: en las cuadras próximas no hay otra, sus precios son muy accesibles, también para quienes enseñan. Política, escuela y cultura. Pan, puerta, panadería.

Luis, con su pulóver verde, ya prepara el mate en la pequeña cocina, en la entrada a uno de los espacios escolares donde los y las docentes firman el presente. Allí también se encuentra el baño y el equipo técnico cuenta con un lugar para reunirse. Un

³³ “A babucha”: coloquialmente, a cuestras; sobre los hombros o las espaldas. Véase RAE, *Diccionario de la lengua española*, edición *online*: <http://www.rae.es/>.

momento más y, con pava y mate en mano, mientras el sol ingresa en diagonal al patio dibujando una línea de luz, Luis ya se ubica en la puerta. Allí, sentado en una silla, saluda a todo el que llega, con el perro echado a su derecha. Su saludo, en una escuela donde no hay portero que controle la entrada, carga de significados esa puerta abierta... “Buen día, maestra”, “Buen día, Luis”.

Las paredes pintadas con los colores de Mondrian se mantienen en la sombra; el sol amplía su ángulo de luz en el patio, lo ensancha. El patio es de baldosas grises rectangulares, cruzado por alambres tendidos en el aire tensados entre las paredes de ambos lados, alambres que sostienen todo tipo de propuestas y colores. El verde del terreno de atrás lentamente se asoma.

Un juego de luces compone de a poco una escena escolar infrecuente. Van ingresando los alumnos y alumnas con sus capuchas y abrigos de diferente espesor. Por el ángulo sigue ingresando el sol. En un momento, cuando el horario de entrada se aproxime, tan inexorable como el sol, todos, docentes, niños, niñas y adolescentes, saldrán juntos y formarán una ronda, una ronda de inicio de la jornada, del día escolar. Es un gesto delicado, imperceptible: el grupo desordenado, los cuerpos que intentan reparar el frío, que buscan el sol que ya ensanchó su espacio de influencia en las baldosas, se instala allí y la palabra comienza a circular, del modo en que circula en la escuela, de un modo muy “especial”.

PRIMER MOVIMIENTO: *ALLEGRO*

INICIAR – COMENZAR

Un papel que inicia

En la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, a la que pertenecen las escuelas públicas, archivan en algún armario un papel. Una hoja que marca un antes y un después para una institución, sobre todo para las poblaciones infantiles, de adolescentes, jóvenes y adultos del lugar: el acta de creación de la escuela. Un papel despojado de todo lenguaje pedagógico pero que asigna los cargos docentes y otorga un número a la institución que la acompañará toda su historia.

Este papel, en apariencia neutro, establece una diferencia para centenares, miles de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de poblaciones enteras. Es el acta de creación, por la cual bregan funcionarios/as y comunidades durante años hasta su obtención. Allí se consigna burocráticamente la numeración que la pone en serie con otras escuelas ya existentes y las que vendrán. Expresa un acto de *filiación* al sistema educativo, una garantía de acceso a un bien social, el derecho a la educación pública. Una resolución burocrática que suma una marca más en la extensa y compleja trama de la historia de la educación argentina y de la provincia de Buenos Aires. En principio, es sólo una cifra, desnuda y despojada, pero representa la materialización de una respuesta a una necesidad y a un derecho. Quizá, también represente el comienzo de una (otra) historia, un inicio completamente nuevo o, por el contrario, se sumará a lo ya conocido en la biografía de sus destinatarios/as, la reproducción de lo dado. Un papel como punto de partida, y la educación como la posibilidad de escritura de una carta para navegar

atravesando el mundo y la cultura. Un papel, un pasaporte a la educación, a la oportunidad de enfrentar la aventura de lo desconocido (Núñez, 1999).

En La Matanza, partido del conurbano, a veintiocho kilómetros del límite con la Ciudad de Buenos Aires, la resolución de creación de la escuela especial 516 le permite a un colectivo docente³⁴ iniciar un camino, un itinerario (no) escrito por las letras consignadas y la numeración de una nueva escuela. Ese austero lenguaje aloja la oportunidad de una (otra) escritura que incluye como actores, a partir de ese momento, a los/as maestros/as, niños, niñas y comunidades.

Lo que acontece en mayo de 2003 está sin escribir. Serán las/os futuras/os protagonistas quienes portarán las nuevas marcas para rasgar el papel e iniciar la historia de una escuela que se crea.

Esta tesis se propone indagar, comprender desde su *inicio* —durante 2003, en un país surcando una crisis muy profunda—, ¿de qué modos esta escuela que se abre *hace escuela*? Sin nada más que un papel como punto de partida y un edificio ocupado por un movimiento social, ¿cuáles fueron los primeros pasos? ¿Y las primeras marcas? ¿Qué aconteció en el punto de partida?

En una barriada muy humilde, Villa Scasso, a cuarenta cuadras de la ruta N° 3, en “el fondo del fondo”, se crea una escuela de educación especial; su número, el 516; su especialidad, “mentales”, en la jerga de los/as docentes. Etiquetamiento, clasificación que pronto es abandonada, desde los primeros gestos institucionales. Bastó con que se presentase uno de los primeros niños del barrio que nunca se había escolarizado, un niño hipoacúsico. Hoy, ya un joven, integra, en carácter de ex alumno, la Orquesta como trompetista. Su sordera no representó un obstáculo para formar parte de una

³⁴ Al nombrar al colectivo docente también se incluye al personal auxiliar, ya que, por las características de la escuela, ocupa un lugar de pares con el conjunto de profesores/as y profesionales que forman parte del equipo institucional, el cual cuenta con una psicóloga, una fonoaudióloga, un director de orquesta, músicos, etc.

escuela que se orientaba a atender a alumnos/as con “retardo mental” ni para integrar la futura Orquesta y tocar la trompeta.

Ese primer gesto no sólo significa una situación excepcional para aquel niño, al que le permite contar con una escuela especial frente a su hogar —muy distante del centro urbano—, sino, y sobre todo, que algo diferente comienza. La preocupación de esos/as maestros/as recién llegados/as será cómo construir una escuela que parta de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano y de develar el principio de desigualdad, el viejo principio que embrutece, se haga lo que se haga, y de desplazarlo/remplazarlo por el principio de la igualdad, el que emancipa sin importar los procedimientos (Rancière, 2007).

Crear escuelas: apuestas y deudas

El primer paso, el único que cuenta según el dicho popular, no resulta siempre fácil: nos arranca de la tranquilidad de la vida cotidiana por un tiempo más o menos largo y nos libra a los avatares del camino.

Le Breton

Al comienzo, en el barrio se corre el rumor de que abre “la escuela de los locos”; pasada más de una década, el equipo de docentes la nombra y escribe como “la escuela de colores”³⁵. En el barrio hoy le dicen “la escuela de la Orquesta”. ¿Qué significa esa resolución de creación para un barrio invisibilizado, segregado y postergado? ¿Qué historia lega un papel cargado de sellos y una letra —en apariencia— sin cuerpo? Las primeras escrituras, las primeras marcas, los comienzos, los nacimientos, se inauguran al pasar la página o al atravesar la puerta.

Nace una escuela. Ese acto poco pretencioso condensa un innumerable conjunto de acciones, tanto administrativas como políticas, de autoridades educativas y de comunidades. En este caso se le suman las organizaciones sociales barriales, que con frecuencia demandan durante años la apertura de instituciones para que sus hijos/as puedan acceder a una vacante escolar y que sea el Estado el que garantice la educación en territorios invisibilizados por el nivel central.

En el caso de la educación especial, así como en la educación inicial, la tarea constante por obtener recursos estatales para la creación de instituciones educativas atraviesa las diferentes gestiones públicas, sobre todo a nivel distrital, en negociación con las autoridades educativas y políticas provinciales. Ello compromete de manera

³⁵ Como mencionamos, las paredes de la escuela, que continúa en el mismo edificio precario en el que comenzó, están pintadas con los colores de Mondrian; estos le otorgan una potencia especial que contrasta con la tonalidad que predomina en el barrio, especialmente los días de lluvia. El color dentro de las aulas también es muy valorado, es parte de una estética de la cual participan activamente los alumnos y alumnas. En esta clave, la escuela escribió el capítulo de un libro al que le pusieron, como título, “La escuela de colores”. Véase “La escuela de colores”, en Redondo y Martinis (2015).

particular al cuerpo de inspectores e inspectoras³⁶ de dichos niveles educativos. En cada momento político y, de acuerdo tanto con los montos otorgados para el presupuesto a educación como con las prioridades establecidas por las políticas educativas, se amplían o reducen las posibilidades para dar respuestas concretas a las demandas de expansión de la cobertura de la matrícula.

La matrícula escolar se presenta cuantitativamente, pero en el reverso de los números hay historias de vida, infancias en posición de desigualdad y una deuda social pendiente que se traduce en el terreno educativo diferenciando los puntos de partida de las trayectorias escolares. Pensar las creaciones de las escuelas en términos de respuesta a esta deuda alude a la igualdad, entendiéndola como un acto de reconocimiento político y comprendiendo a las políticas como aquellas que deben asegurar que “ninguna diferencia será la base, ni la excusa, ni el argumento justificatorio de una distribución que pondría en una orilla a los herederos y en otra a los desheredados de antemano” (Frigerio, 2006).

Toda creación de una institución escolar es esperada y recibida como un logro muy importante a nivel del distrito, donde las autoridades educativas más próximas a la vida cotidiana de las comunidades, como es el caso de los/as inspectores/as, ven reflejados años de gestiones y trabajo. Desde su función, en el caso de la provincia de Buenos Aires, son los responsables de una parte significativa de las tareas que posibilitan las creaciones junto con otras instancias en la escala jerárquica. Por este motivo conocen el esfuerzo y el tiempo que demanda el inicio de un expediente, su seguimiento y el largo trayecto que recorre hasta obtener la resolución de creación de la

³⁶ En el caso del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, se utiliza, para nombrar a los/las funcionarios/as que supervisan los establecimientos escolares, el nombre de “Inspector/a”, el que, a pesar de los cambios democráticos, asocia su figura al control y al seguimiento. Al mismo tiempo, es esta jurisdicción, luego de la dictadura militar, la primera que puso en marcha los concursos de ascenso jerárquico por oposición y antecedentes tanto en el caso de los cargos directivos como, tiempo después, en el de los supervisores, lo que genera una mayor movilidad en el sistema. En La Matanza se han realizado experiencias de trabajo de cooperación entre todos los supervisores del distrito, en búsqueda de soluciones a mediano y largo plazos para la educación de los sectores populares en el partido.

escuela, con la asignación de los cargos docentes y auxiliares para ponerla en marcha. Lo principal, en términos de política educativa local, está conquistado cuando se logra, por parte del nivel central, la resolución de creación de la escuela³⁷. Este proceso da cuenta de un campo de disputa y de relación de fuerzas de diferentes actores políticos.

La mayor cercanía de la supervisión o su énfasis en un carácter político o técnico generó distintos relacionamientos o configuraciones disímiles y cambiantes con otros referentes locales, lo que dio como resultado muy diversas situaciones —crecimiento, empobrecimiento, clientelismo, autoridades cruzadas— en la mencionada red. Incluso, ello redundó en la casi extinción o, por el contrario, fuerte incidencia de aquella figura de gobierno escolar específica de la provincia de Buenos Aires como eran los Consejos Escolares, una forma de gobierno que participa de la instancias electorales locales. (Southwell, 2015: 467)

La resolución de creación le permite a un/a inspector/a abrir la institución, asignar los cargos docentes y directivos, incluso en las peores condiciones edilicias y, a partir de dicha plataforma, continuar, junto con otras/os actoras/es institucionales locales, batallando hasta la obtención de un edificio nuevo o la mejora del existente. Ello implica una posición de los/as supervisores/as que no es homogénea en el cuerpo de inspección en un mismo distrito y que requiere un conjunto de prácticas de articulación política como parte de su trabajo territorial. Esta descripción se aleja del perfil tecnocrático que desde el discurso de la reforma educativa se formula en los años '90 y principios de 2000.

Ahora bien, cabe denotar que distritos como el de La Matanza, caracterizado —incluso míticamente— por niveles altos de combatividad de sus maestros/as y comunidades, se mostraron y se muestran inaccesibles para las autoridades

³⁷ En el proceso de solicitud de creación intervienen diferentes instancias que deben avalar el pedido: jefaturas distritales y regionales. En el caso del Partido de La Matanza, por su magnitud, representa una sola región y cuenta con inspectores jefes, tanto distritales como regionales. El trámite, una vez elevado a la sede del Gobierno provincial en La Plata, debe ser avalado por la Dirección del nivel educativo correspondiente, para luego transitar otra serie de instancias que demoran el expediente. Diferentes actores entran en juego: las comunidades y sus organizaciones, los sindicatos docentes, los vínculos políticos con quienes están en el gobierno del momento, entre otros. La capacidad de movilización de cada actor influye para lograr prioridad en la larga lista de necesidades educativas a ser resueltas. La trama es verdaderamente compleja.

centrales³⁸. Los/as inspectores/as están más próximos/as a las necesidades de las comunidades, acuciantes en términos educativos. Una puja por recursos y réditos de diferente índole en los territorios, desde mediados de los '90 en adelante, asumió una intensidad particular: en la medida en que la desigualdad se profundizaba y las rebeldías de las poblaciones en los barrios crecían, esta puja se multiplicaba.

En este partido del conurbano bonaerense que se extiende a lo largo de la ruta provincial N° 3, la oferta de educación especial con la que se contaba durante ese período era más que insuficiente para dar respuesta a las necesidades educativas existentes. Sobre todo “en el fondo”, allí donde se condensaban grandes bolsones de pobreza, la ausencia de escuelas de educación especial se tornaba muy significativa. Uno de los inspectores entrevistados que ejerció su función durante aquellos años así lo expresaba:

A finales de los noventa se presentaban dos situaciones: por un lado, escuelas que estaban en edificios desastrosos, escuelas creadas, que estaban en funcionamiento... Y la otra situación era que las zonas que se habían ido poblando más no tenían escuelas especiales; las escuelas especiales estaban localizadas en la zona céntrica o más cercana a la General Paz. En el año 1995, cuando yo empiezo, había doce escuelas especiales y la más alejada era la 513, cerca de la estación de González Catán. (EIED, noviembre de 2015)

El conocimiento de la situación se relevaba a partir de las escuelas que existían. Según el testimonio de quienes protagonizaron esa etapa, a las escuelas existentes le llegaban pedidos desde “Catán, Casanova, Castillo, Laferrere, de todos lados; lo mismo sucedía con la 513 de Catán, uno empezaba a ver de dónde venían los pibes y venían de zonas donde no había nada” (EIEEE, noviembre de 2015).

³⁸ La estructura del sistema educativo provincial es férreamente jerárquica y así se ha mantenido durante años, incluso a lo largo de las últimas décadas transcurridas en democracia. Si bien está organizada en regiones con cierto nivel de descentralización, las decisiones y definiciones principales se dan en La Plata, capital de la provincia —es por ello que las movilizaciones de los sindicatos docentes, de las comunidades de padres y de las organizaciones sociales siempre se dirigen allí—. En los diferentes niveles jerárquicos del sistema se ha acumulado un *know-how* muy importante sobre cómo moverse para obtener lo que se demanda; referentes barriales, punteros políticos y directores de escuela acumulan en su haber viajes a La Plata por reclamos que pueden abarcar desde sueldos de docentes no abonados hasta recursos para reparaciones de edificios o construcciones nuevas. En esta compleja trama, el capital social y político que se posee tiene mucho peso cuando se achican los recursos disponibles.

Dichos barrios, enumerados rápidamente en la cita anterior, tienen entre sí distancias muy extensas y presentan importantes dificultades de traslado, ya que crecían y siguen creciendo sin planificación alguna, al costado de la ruta. Por ello, sea cual fuere la distancia a la que vivan, las familias primero deben llegar hasta la ruta para, una vez allí, tomar otro transporte. Salir del propio barrio ya es de por sí difícil. Desde aquel momento proliferan y aún funcionan, aunque en menor medida, los transportes “truchos”, colectivos y/o *remises* sin regulación alguna por parte del Estado nacional, provincial o municipal; se trata de servicios de traslado de bajo costo que cuentan con unidades descartadas por las líneas de transporte o vehículos particulares, cuyas condiciones de deterioro les impiden funcionar en zonas con controles de circulación, pero que en estos barrios muy populosos son utilizadas con mucha frecuencia. La calidad del servicio es muy baja, el transporte empeora más aún, pero se gasta menos. La desregulación de lo público es un rostro frecuente de la presencia/ausencia del Estado en todos los espacios que se transitan cotidianamente, a excepción de los escolares.

Durante los noventa, una familia con una/o de sus hijas/os con alguna discapacidad debía trasladarse muchos kilómetros para recibir atención educativa, y eso significaba, en términos económicos, un presupuesto demasiado alto³⁹ para sostener por parte de las familias de sectores populares. Lo más frecuente era que gran parte de la población infantil que requería este tipo de atención no asistiese a ningún servicio

³⁹ Al realizar el trabajo de campo, salir del barrio, por ejemplo, hasta la ruta, que dista a 4 kilómetros, requiere de un transporte y, de allí, otro hacia la dirección de destino. En algunos casos, uno más, si es necesario otro trasbordo. Para llegar a la Ciudad de Buenos Aires y acortar el tiempo de los trayectos se deberá acceder al transporte público de media distancia, lo que encarece el costo, o combis, no reguladas por el Estado, que también tienen costos altos. El tema del traslado al trabajo o por temas de salud es uno de los problemas que afecta la vida cotidiana del barrio y de las barriadas lindantes, sin contar el estado de las paradas y sus espacios, donde, incluso por miles, las personas, en su mayoría trabajadoras y trabajadoras, acceden al transporte sin ningún tipo de refugio y los pocos que hay están en pésimas condiciones. Un trabajador o trabajadora que vive en el Gran Buenos Aires puede no tener cercano un medio de transporte directo hacia su trabajo, por lo cual debe tomar dos o tres medios diferentes; puede tardar una hora y media, dos y hasta tres horas para llegar, extendiéndose en mucho su jornada laboral. A ello se le suma el deterioro del transporte público: las personas viajan hacinadas en trenes y colectivos durante todo el recorrido (Battistini, 2012).

educativo⁴⁰. El padecimiento social se condensaba en las comunidades más aisladas, en situaciones de pobreza extrema. Como veremos más adelante, al momento de instalarse la escuela, no había siquiera una panadería en el barrio. El pan y su producción son resueltos como parte de una iniciativa que surge en “la escuela de colores” y que hasta el día de hoy funciona dentro de ella, integrando el cotidiano escolar y barrial.

Frente a la imposibilidad de brindar cobertura a las necesidades educativas de niños y niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad, a nivel de la inspección se plantearon estrategias que permitiesen hacer crecer la educación especial construyendo acuerdos con otros niveles educativos para ampliar y crear nuevas escuelas sin grandes erogaciones del nivel central, con el objetivo de poder avanzar, en principio, hacia la cobertura de la matrícula más desatendida: la de los sectores sociales que habitan en las condiciones más desfavorecidas.

Por una parte, se construyen acuerdos con otros pares, es decir, inspectores/as de otros niveles, por ejemplo, el nivel primario: se le solicita la cesión de los edificios que va a dejar, ya que se trasladará a otros nuevos, construidos a partir de la aplicación de la reforma educativa. Y, por otra, se le pide a las escuelas primarias aulas prestadas para abrir allí una escuela especial, al lado de un terreno conseguido para una futura construcción, y, desde tal domicilio, comenzar a demandarla.

Así lo relata uno de los supervisores:

Nos planteamos dos cuestiones. A fines de los noventa, tomamos contacto con las inspecciones y las escuelas —a algunas escuelas les estaban construyendo un edificio nuevo— para que antes de que pasaran a un edificio nuevo nos cedieran el viejo. Pasó con la 516. Así se creó la 516; cuando se muda la 196, teníamos el expediente en marcha. Recuerdo que tuvimos reuniones con las escuelas para pedirles relevamientos, escuelas con más de mil pibes. Y, por el otro lado,

⁴⁰ A doce años de creada la escuela especial en la comunidad de Villa Scasso, durante la realización del trabajo de campo se acercaron a la institución familias con niños en edad escolar y con diversos tipos de dificultades que no habían transitado ningún tipo de experiencia escolar. Diferentes factores, familiares, económicos, culturales, se combinan para que los puntos de partida de las biografías escolares de algunos niños se produzcan varios años después de lo que corresponde reglamentariamente pero, sobre todo, para su crecimiento y desarrollo.

empezamos a ver dónde había terrenos en otra zona al mismo tiempo que empezamos a tramitar el expediente de creación; eso implicaba todo, la búsqueda del terreno, el armado del proyecto, los llamados a infraestructura hasta que saliera la construcción. Ahí tomamos una decisión buena, aunque complicada para sostener para quienes estuvieron a cargo: le pedimos a la escuela de al lado un aula o dos para que funcionara la escuela [la 516]; así se creó y esto aceleró en un punto la construcción. (EIEE, noviembre de 2015)

Esta doble estrategia de solicitar la creación de las instituciones, por un lado, y conseguir los terrenos y bregar por las construcciones, por el otro, permitió en pocos años la creación de varias escuelas y profundizó un rasgo propio de la educación especial en La Matanza: el de la integración, que, como se desarrollará más adelante, es constitutiva de su especificidad pedagógica en el marco de la articulación con otras escuelas, docentes, organizaciones, comunidades y barrios en el conurbano.

A ello se le sumó otro elemento novedoso, desde la perspectiva de quien gestionó la creación de la escuela:

Nosotros planteamos en ese momento pedir las creaciones con un par de sujetos preestablecidos, por ejemplo, retardo mental, corriendo la lógica de “leve, moderado y severo”, y también sumarle la formación laboral; el objetivo era establecer espacios de continuidad. La idea era que estas escuelas fuesen para los pibes del barrio y que pudieran ir a estas escuelas, más allá de la discapacidad que tuviesen. En el expediente de la 516 seguro puse que no era pura, que era para retardo mental y no recuerdo... pero calculo que también formación profesional... Esto fue toda una discusión y lo sigue siendo... todavía. (EIEE, noviembre de 2015)

El pedido de que no sean “escuelas puras” sólo puede ser comprendido en un marco discursivo propio del sistema educativo provincial, ya que asociar lo “puro” a una escuela, en principio, asombra. La ruptura de esa calificación se comprende a partir del pedido de que sea reconocida como una “escuela del barrio”. Ello produjo efectos educativos inmediatos, ya que permitió que al abrir su puerta fuese habitada con entusiasmo por el colectivo de maestros/as, que asumió que su alumnado sería el del barrio, sin diferencias. Las infancias de Villa Scasso —¿con discapacidades?—

comenzaron a llegar sin pedir permiso y la escuela respondió alojando las diferencias sin remarcarlas e ignorando aquello que las etiquetaba.

Desde el comienzo, la ruptura de los etiquetamientos se abre paso junto con (o en el marco de) la creación de la escuela especial, que, en su propia diferencia, se pregunta:

¿Hace falta un discurso sobre la locura para una relación pedagógica con los “locos”? ¿Es imprescindible saber sobre la sordera para una relación pedagógica con lo “sordos”? ¿Se vuelve un prerrequisito un dispositivo técnico sobre la deficiencia mental para una relación pedagógica con “los deficientes mentales”? ¿No podríamos tener una relación pedagógica con la infancia si no sabemos, primero, “todo” lo que hay que saber sobre ella? ¡He aquí la cuestión! (Skliar, 2009: 146)

Escuelas “del fondo”

Articular, integrar con otros, boceta en parte una estrategia necesaria para la propia existencia de la escuela y la educación especial. Para quien investiga, lo “especial” se comienza a hallar más en un afuera que en un adentro. O, por lo menos, en las primeras formulaciones en un pasaje “entre” el afuera y el adentro durante el inicio de la tarea educativa de las escuelas “del fondo”.

Las *escuelas del fondo* —connotadas, en un principio, peyorativamente en el distrito por ser todas de grupos populares que se asentaban en territorios poblados en condiciones muy adversas— reciben maestros y maestras que viajan y cubren importantes distancias para llegar a sus lugares de trabajo. Estos desplazamientos construyeron y construyen sentidos pedagógicos en el propio traslado. Sin embargo, en las últimas décadas el pasaje de barrios populares a peligrosos generó cambios en términos cualitativos y profundizó procesos de estigmatización de las poblaciones que habitan en las barriadas populares, donde enseña una parte importante de la docencia bonaerense.

La referencia a “las escuelas del fondo” es de uso habitual entre los y las docentes del distrito de La Matanza, y se relaciona con la ubicación —a lo largo de la ruta N° 3— y la distancia de los dos centros urbanos más importantes: el primero, San Justo, cabecera del municipio y donde funciona la Universidad de La Matanza; el segundo, Ramos Mejía, que concentra la actividad comercial, cultural y educativa de los sectores medios y medios altos del partido. Ambos centros distan decenas de kilómetros de lo que imaginariamente se nombra como “el fondo” —del que también distan mucho en cuanto a acceso a bienes y servicios—.

Luchas sociales y políticas se vinculan con los cortes de la ruta N° 3, ruta por donde se trasladan diariamente las/los docentes para llegar a las escuelas *del fondo*.

Los/as maestros/as y profesores/as que educan allí, además de viajar, se visten con ropas que pueden adquirir en las ferias de los barrios donde trabajan u otros lugares similares —ropas que acortan la diferencia con las personas que allí viven— y usan los transportes “truchos” para llegar a los barrios. Los transportes truchos, las segundas marcas en los alimentos que se consumen, la vestimenta, el deterioro del medio ambiente, todo ello marca las identidades de los docentes matanceros que trabajan en el fondo. A modo de ejemplo, una de las profesoras del Instituto de Formación más cercano a la escuela narra que al salir, pasadas las once de la noche, a la ruta ya se saluda todos los días con las mujeres que ejercen la prostitución: territorios atravesados y habitados por mujeres desde diferentes posiciones, parte de su vida cotidiana. Con frecuencia, diversas escuelas asumen los problemas de la comunidad y se suman a las luchas locales para resolverlos, desde la solicitud de un semáforo para el cruce de la ruta hasta la creación de un jardín de infantes. Ruta y fondo.

Escuelas —y sus docentes— que anclan su historia y propuesta educativa en las comunidades se constituyen en referencias barriales; los/las maestros/as más jóvenes que saben de su existencia aspiran a trabajar en ellas. Al llegar a un barrio popular es difícil localizar una dirección por la ausencia de señales: las escuelas públicas se transforman —según las voces de sus pobladores— en referencias que indican hacia dónde ir. ¿Qué otras señales ofrecen las escuelas?

Una enseñanza se refiere a lo que da señas. Quien enseña hace señas, señaliza. Y una seña es un signo de entendimiento. En ese sentido, *enseñar* es como *mostrar*. “¿No me enseña, por favor, cómo llegar?”. “Sí, tome por acá, vaya por allá”. El famoso *insignare* que todos estudiamos alguna vez es, en cierta medida, señalizar o significar, hacer signo, dejar signo, rastros, marca. Una teoría del reparto de signos siempre es útil para la pedagogía. (Alliaud y Antelo, 2009: 22)

¿Qué signos reparten las escuelas de sectores populares? ¿Qué enseñan? Y, sobre todo, ¿qué transmiten?

El juego de exclusiones e inclusiones que la escuela argentina llevó adelante tuvo como horizonte político una identidad nacional común al interior de un orden político y económico que dejó en el camino la lengua, las costumbres, las identidades y otras formas culturales de la población a quienes se pretendía incluir (Dussel, cit. por Serra, 2011).

Es posible ubicar los procesos de inclusión y exclusión que atraviesan las escuelas de sectores populares en las últimas décadas en el marco de las transformaciones vividas desde mediados de los '70. Sin pretender construir una serie histórica ni tampoco abrir una nueva categorización para pensar el sistema educativo, nos inquieta prestar atención y plantear preguntas sobre la estructura de los sectores populares en la Argentina, su heterogeneidad en las formas de organización y sobre las acciones que responden a estructuras cuya complejidad multiplica y diferencia constantemente intereses y expectativas sociales, económicos, políticos y culturales:

Mientras en los sesenta era la clase obrera la que permitía establecer una definición mucho más clara de los límites de los sectores populares, en la actualidad la determinación del entorno al cual podemos aplicar ese concepto es mucho más vaga y flexible. Si dicha clase obrera estalló en pedazos las preguntas que siguen son: ¿cuál es la composición del mundo del trabajo y donde ubicamos hoy a los sectores populares en la Argentina?" (Battistini, 2012: 61)

El interés sobre la flexibilidad de la frontera que define a la clase obrera y las transformaciones del mundo del trabajo —en particular, su precarización— abre un abanico muy amplio de posiciones que incluyen “determinadas situaciones respecto al ingreso económico, el posicionamiento social y ciertos parámetros culturales que pueden establecer pertenencias comunes, pero que a la hora de plasmarse en organización tienden a diluirse para dejar lugar a otros intereses y relaciones” (ibíd., 69). Los aportes de Battistini en torno a la heterogeneidad estructural del mundo del trabajo y las tramas de la desigualdad social que operan sobre los sectores populares

nos permiten construir una serie de interrogantes en torno a las relaciones entre escuela, trabajo docente y sectores populares: ¿cómo se vinculan estas transformaciones con el trabajo docente en escuelas que atienden grupos populares? ¿La tarea de enseñar adquiere una porosidad, una complejidad específica, diferente respecto de otras?

Sin la pretensión de abordar exhaustivamente estas preguntas en esta tesis doctoral, nos interesa señalar que ser docente en las escuelas del “fondo” abre nuevas preguntas sobre los vínculos entre “lo popular” y la enseñanza en términos culturales y políticos, donde las indeterminaciones actuales para definir dichos grupos permitan comprender lo nuevo y lo diferente en cada momento de la historia. Y, de este modo, impugnar la relación mecánica que se establece entre escuelas, pobreza, marginalidad y/o exclusión.

Crear escuelas, organizar barrios, ocupar territorios

La emergencia y proyección de la educación especial se conjugó con una crisis estructural y un empobrecimiento social de una magnitud inédita en el país, que puede referirse como el *enmarcamiento* (Butler, 2010) de dicho proceso. Como bien lo describe Maristella Svampa (2015), la situación de desocupación no se hizo sentir solamente en los grandes cordones industriales, como en la Región Metropolitana de Buenos Aires, sino también en el interior del país, donde el desmantelamiento de las economías regionales y la profundización de la descentralización administrativa produjeron una descolectivización acelerada. A mediados de los noventa comenzaron a realizarse multitudinarios cortes de rutas que tenían como protagonistas a los pobladores de comunidades enteras: Plaza Huincul y Cutral Co, en Neuquén, y General Mosconi, en Salta, se organizan en el movimiento denominado “piquetero” —nombre con el que también se reconocerá a todo/a aquel/la que participa de él—. A partir de 1997, estos repertorios de acción (piquetes, puebladas) serán retomados por las incipientes organizaciones de desocupados del conurbano bonaerense (Svampa, 2015).

En el Gran Buenos Aires, o conurbano bonaerense⁴¹, donde las condiciones de vida de los grupos populares se agravaba aceleradamente y se multiplicaban las redes de supervivencia, se conjugó la emergencia de un movimiento social y organizativo que tendrá una expresión contundente en el Partido de La Matanza: en María Elena y en Villa Unión, barrios lindantes, manzana de por medio, al de la escuela especial. Estos acontecimientos en el distrito se orientaron hacia la obtención de una visibilidad negada:

La pobreza no es resultado sólo de los bajos ingresos de sus habitantes, sino de la falta de inversión pública y privada. Son personas sumidas en un grado máximo de

⁴¹ Las denominaciones “conurbano bonaerense” y “Gran Buenos Aires” suelen ser utilizadas por igual para referirse a los 24 partidos que conforman en el presente el Gran Buenos Aires (diferenciado de la Ciudad de Buenos Aires). Pero es necesario considerar que esta demarcación puede variar respecto de los usos administrativos, la organización por regiones sanitarias, educativas, departamentos judiciales y secciones electorales (Kessler, 2015).

exclusión, ya que a sus carencias materiales se les suma una escasa organización política y social, en la medida en que se encuentran alejados y desconectados de los espacios públicos con visibilidad nacional, donde sus demandas o protestas puedan hacerse escuchar. (Kessler, 2014: 204-205)

A partir de los años '80, este territorio inicia un proceso de ocupación de tierras por parte de diferentes actores y también de traslado de villas de emergencia de la Ciudad a la provincia, entre ellas, la del barrio de Colegiales. Se originan asentamientos que extienden y expanden las fronteras de la urbanización con formas en extremo precarias y una población muy vulnerable, caracterizada por la presencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que atraviesan situaciones de un profundo desamparo social. Pero, al mismo tiempo, estos pobladores se afirman en el territorio, que demandarán como propio y organizarán como barrios. Tal como lo expresa el psicólogo social de “la salita” de María Elena, los grupos desplazados de las villas de la Ciudad de Buenos Aires y, sobre todo, del Norte argentino —Tucumán, Salta, Formosa— migraron espontáneamente, pero luego organizaron la movida de los barrios: La Juanita, María Elena, 17 de Octubre, 24 de Febrero, entre otros, todos con cierta simultaneidad.

La lucha más fuerte fue que los barrios fueran barrios en el futuro y que no fueran villa, que no se formaran pasillos; la lucha fue intensísima. Limpiar los basurales, limpiar la basura, significaba qué hacer con los vecinos que vivían de la basura; eran enfrentamientos fuertes. No que comían de la basura, sino que trabajaban de la basura. Fue un proceso social intenso. (EPSLS, agosto de 2015)

El hecho de que los y las habitantes de barriadas incipientes y precarias se organicen para que estas no se conviertan en villas se repite en la historia de otros barrios (Dubois, 2014). La antropóloga Lindsay Dubois, en su investigación en el barrio de *monoblocks* de José Ingenieros, refiere dicha situación:

Cada vez que antropólogos y científicos sociales se han interesado en los barrios urbanos de grandes ciudades como Buenos Aires, se han enfocado en barrios marginales. Quizás se dejaron llevar por la naturaleza aparentemente independiente

de estos asentamientos; una suposición que Perlman presenta en sus estudios sobre las favelas brasileñas (1976)... Me he preguntado si la insistencia de los habitantes de José Ingenieros de que su barrio no era un asentamiento, no era un cuestionamiento a mis propios intereses. Vive un grupo de gente humilde, pero no indigente, Poseen viviendas decentes con agua relativamente potable, la mayoría de los niños asisten a la escuela, etc. En este sentido, las vidas de los residentes de José Ingenieros no son tan diferentes de las de muchos argentinos de clase obrera urbana. (Dubois, 2014: 42)

La desigualdad durante la última década del siglo XX y principios del siglo XXI asumió ribetes traumáticos y no emergían en el escenario social horizontes de igualdad futura. Las cifras expresadas en el enunciado “la mayoría de los pobres son niños y la mayoría de los niños son pobres” (Sautu, 1995) interpelaba a aquellos que pensaban la educación no como un privilegio sino como un acto de justicia.

Poner en diálogo la educación y la justicia en La Matanza: en los territorios que se ocupaban sin los derechos mínimos garantizados, inscribiendo lo nuevo de un movimiento que tiene como antecedente una tradición sindical pero sin anclaje barrial, en la más absoluta carencia; allí, donde faltaba hasta lo más básico, crear, inaugurar, iniciar una escuela conjuga y tensiona en el imaginario la deshumanización más radical y la humanización que todo acto de construcción, como el de un barrio, una escuela, una casa, conlleva simbólica y materialmente.

El barrio y la escuela. La escuela y el barrio

En el corazón del partido, durante la década de 1990, las tomas de tierras o de barrios son acompañadas, en pocos años, por el surgimiento de formas de organización basadas en lo territorial: tal es el caso del barrio María Elena, con la Corriente Clasista Combativa, y, más adelante, El Tambo, con la Federación de Tierras y Viviendas (FTV). A las luchas por la vivienda se le sumarán los reclamos por recursos estatales para paliar el hambre, los cortes de ruta y las ollas populares en el centro del partido. También se reclama por la necesidad de más escuelas. Todas estas acciones responden a la organización territorial y tienen a las mujeres como protagonistas, que disputarán dentro de los propios movimientos un lugar diferente. La referente barrial relata:

Al comienzo nos asignaron a la Comisión de Damas. Después de que fuimos al Primer Encuentro de Mujeres, volvimos y les dijimos a nuestros compañeros “Nosotras queremos dirigir también como ustedes”. A muchos no les gustó, pero nosotras estábamos dispuestas a todo. (ERBSP, septiembre de 2015)

Barrios excluidos, barrios en movimiento. Barrios que se presentan como analizadores de una desigualdad persistente, “una de las claves de bóveda para entender procesos políticos, sociales y culturales, presentes y pasados” (Kessler, 2014: 15).

En el caso de las autoridades educativas, tanto a nivel local como provincial, el aumento de población que se instala en los territorios (hasta hace poco tiempo despoblados) exige ir dando respuesta. Para ello es necesaria la creación de escuelas que permitan el acceso a la educación a aquellos que se han asentado o lo harán en los futuros barrios⁴². La burocracia del sistema educativo provincial no facilita la rapidez de las gestiones. Sólo cuando existe una decisión política que acompaña se alcanza en menor tiempo el objetivo de una creación y/o la construcción de un edificio escolar.

⁴² Durante una sola noche, hasta cuatro mil personas alcanzaban a ocupar tierras, sobre las que luego demandarían políticas que incluyeran los servicios mínimos: agua, luz, cloacas. Al comienzo, las familias se instalaban con carpas improvisadas de *nylon*, iniciando un proceso de toma de tierras que tendría éxito si no eran reprimidas y desalojadas.

Una trama de intereses y presiones locales y provinciales se entrecruzan y es necesario aprender para poder manejarse en su interior.

La búsqueda de terrenos para nuevas escuelas y la apertura de los expedientes para creaciones son tácticas (De Certeau, 1996) que asumen algunos inspectores con una clara posición política respecto de la importancia de la educación pública: en el caso analizado, los de educación especial, que conocen lo que sucede en el territorio porque ya habían ejercido como directores de escuelas, experimentando y recibiendo desde esa función una demanda de matrícula imposible de satisfacer. Saben en detalle la realidad de los barrios que no reciben atención educativa de educación especial bajo ninguna de sus formas, pero no cuentan con el poder ni los recursos para resolverlo directamente.

La invención de tácticas y/o estrategias para sortear los conflictos y crecer fue un modo de atravesar esa nueva escena social y educativa que se presenta desde fines de los noventa y que luego se agrava con la conformación de una sociedad cada vez más excluyente (Svampa, 2005). El inspector del distrito afirma que lo importante fue

Acordar con la inspección de primaria si no tenía problema y con el director: pedíamos la creación de la escuela especial, salía la resolución de creación con ese domicilio, salía con el número, la directora, un equipo y las maestras. Como no tenía posibilidad de atender alumnos en sede porque no tenía aulas, la escuela salía integrar. Tenías una institución creada; no era más fácil pero tenías un mejor marco para pedir la construcción. Vos decías: “Acá está el terreno”; esto aceleró en algún punto la construcción. Si nosotros esperábamos la construcción del edificio y ahí pedir la creación, hubiesen sido tiempos más largos, digamos; puedo suponerlo, suponemos que generó una construcción del laburo distinto... Así el laburo empezó por la integración, por el contacto con la escuela, la articulación, el contacto con los docentes con los que se compartía integración... Y así abrimos varias escuelas. (EIEE, noviembre de 2015)

Conocer las necesidades educativas de los barrios para abrir escuelas es parte de un mismo movimiento: la articulación con otros actores.

La tarea se hizo con las primarias y jardines; se creó con una cantidad mínima de alumnos y, al tiempo, ya cubría la posibilidad que tenía hasta ese momento. Así se

crea la 516, a partir de un comodato con la 196, que se muda al edificio nuevo. Ya tenía el expediente en marcha. Recuerdo reuniones en el barrio, con equipos directivos de las escuelas primarias comentando que se iba abrir una escuela especial; a partir de esas reuniones construimos el relevamiento. (EIEE, noviembre de 2015)

Fruto del análisis de las entrevistas realizadas, es posible pensar que lo primero fue el barrio: la presencia de la escuela antes de ser nombrada como un proyecto posible, como una futura creación, es anticipada en los intercambios y en las visitas a todas las escuelas primarias y jardines de Villa Scasso, donde se hizo el relevamiento que justificará y argumentará la necesidad de la creación de una nueva escuela.

La noticia de la llegada de una nueva institución a barrios populares siempre es bienvenida. De algún modo, la escuela llega antes de ser creada; las otras escuelas de los otros niveles son parte de su creación y su nacimiento: prácticas de articulación que no se describen pero sí se inscriben en la historia escolar del distrito posibilitan la ampliación de la urdimbre educativa de una localidad. Esas historias mínimas no están escritas, pero en parte han definido el acceso de comunidades muy postergadas a otros niveles educativos. (El conurbano es un yacimiento de historias no escritas, sobre todo aquellas que permiten que la educación pública, incluso en condiciones muy adversas, crezca y se amplíe a partir de prácticas de articulación de actores dentro y fuera del sistema.)

Una escuela primaria colabora, coopera con la solicitud de creación de un jardín de infantes, de una escuela especial, de un centro de adultos, de una escuela secundaria. Dependerá del marco de políticas nacionales y provinciales que estas prácticas locales se amplíen y sean reconocidas; de lo contrario se recorrerán circuitos burocráticos sin alternativas de salida a mediano plazo. Así, en Villa Scasso, la institución que se abre viene a paliar de alguna manera esta falta de vacantes en el distrito y, al mismo tiempo, amplía la frontera de lo público.

¿Una escuela para “los pibes” del barrio?

A la noche, me avisan que habían ocupado el edificio. Primero, me voy a la escuela primaria, me acuerdo de que en la puerta había dos o tres hombres cuidando la escuela, y me dicen: “Usted no puede entrar”. “Me presento como inspector”, explico. Pude detectar que dentro de la misma organización de ocupación del edificio había varios sectores; dos me dejan pasar y empiezan a aparecer otros que quieren participar de la charla. Empecé a contarles por qué habíamos pedido la escuela, que la habíamos pedido para los pibes del barrio. Ellos responden que también quieren hacer cosas para el barrio, una escuela de oficios; les respondí que una cosa no impide la otra, que se podía hacer junto con las otras. Y que el edificio era suficientemente grande para poder compartirlo, la escuela estaba pensada para los pibes del barrio, y que creía que nos podíamos poner de acuerdo. (EIEE, noviembre de 2015)

El edificio en donde se instalaría la escuela especial había sido ocupado. Durante la primera reunión con la organización que se hallaba en él, las posibilidades propuestas por la supervisión no habían sido aceptadas. En una segunda reunión se vuelven a exponer los mismos argumentos. El inspector observa que, al menos en ese momento, el edificio escolar ocupado funcionaba sólo como un lugar para estar; y si bien el grupo necesitaba un lugar de encuentro donde organizar los cortes de ruta y la búsqueda de la subsistencia, ya tenían otro, que también era una escuela, conocida como “la escuela amarilla”. Hasta el día de hoy, ese edificio continúa siendo utilizado por esa organización social, conocida con ese mismo apodo.

El supervisor relata las peripecias que sortea para lograr resolver la cuestión:

Vengo a una segunda reunión, había mucho quilombo, algunos dormían pero había un grueso... Estaban, no se veía que pasaba algo más allá del estar. La búsqueda de la subsistencia, los cortes de ruta, [no era] más [que] un lugar de reunión de encuentro del barrio, que ya tenían otro, cuando ocuparon la 197, que rápidamente la ocupan. De esa experiencia trataron de replicarla en la 196. Cuando vi que esa reunión estaba complicada, lo que yo les digo es que “si acá no va a haber escuela hay que decírselo al barrio. Piénselo y vemos...”. (EIEE, noviembre de 2015)

En los barrios del conurbano existen pocos locales para ser utilizados por la comunidad (excepto aquellos dedicados a servicios religiosos, sociedades de fomento o clubes), en donde se puedan realizar reuniones o tener encuentros comunitarios, sociales, culturales, *políticos*. Durante los '90, las escuelas, como “la última frontera de lo público” (Redondo y Thisted, 1999), se constituían en los únicos espacios con posibilidades de alojar las convocatorias barriales. Así, el movimiento que se estaba organizando en el barrio María Elena, primero bajo la órbita de la Junta Vecinal y luego ya como la Corriente Clasista y Combativa (CCC), encuentra en la ocupación de los edificios escolares que se “vacían”, transitoriamente, la posibilidad de contar con un lugar: esto es coincidente con la táctica diseñada por la supervisión de la educación especial del distrito, sólo que esta última es de carácter institucional y responde al sistema educativo al cual pertenece el edificio.

Durante el momento en el que en el distrito se estaban renovando edificios de escuelas primarias, así como la supervisión de educación especial construyó una estrategia para obtener la cesión de los edificios viejos y crear futuras escuelas, también los movimientos sociales veían en los mismos espacios vacíos la posibilidad de ocuparlos y gestionarlos para realizar actividades comunitarias. El conurbano bonaerense adolece en su conformación de espacios estatales para otro tipo de actividades que no sean estrictamente las ligadas a educación, salud y, en casos aislados, destacamentos policiales. De un modo u otro, esto evidencia la ausencia en los barrios populares de espacios que *alojen* a las nuevas generaciones, por un lado, y que, al mismo tiempo, faciliten, permitan, cooperen con la organización del barrio en función de mejorar sus condiciones de vida.

En estos territorios, lo que más crece junto con la población son las escuelas. La expansión del sistema en todos sus niveles educativos mucho tiene que ver con el

trabajo de los inspectores y su gestión conjunta con la de los directores de otros niveles. La existencia de una escuela primaria motoriza la solicitud de creación de un jardín de infantes; la existencia de ambos, de una institución especial, una escuela secundaria y un centro de adultos. Este crecimiento en educación no ocurre del mismo modo en el campo de la salud, la recreación o el cumplimiento de otros derechos, de acuerdo con la percepción de los actores sociales y políticos del barrio. Como bien lo plantea Kessler, la desigualdad presenta multidimensiones y la resolución de un aspecto no significa que sean atendidos otros temas que afectan, por ejemplo, las condiciones de vida de la infancia, la adolescencia y la juventud de una comunidad (Kessler, 2014).

Me pongo en contacto con los compañeros de la CTA y pido una reunión con Alderete. Voy al edificio de la 197 que habían ocupado y allí, en el SUM grande, con Alderete y otros, vuelvo a decir lo mismo, que no había problema para compartir el edificio; yo ya había informado al Consejo Escolar, en ese momento estaba Pirosolo. Sé que, recuerdo, me dio la impresión de que se resolvía compartiendo el lugar o... Nosotros teníamos el relevamiento original, que estaba en el expediente original, y el contacto con las escuelas primarias por las reuniones previas de la zona. Sale el expediente de creación de la escuela y la cesión del edificio. Así se pudo resolver. Salió la creación, el Consejo Escolar define alguien como casero, se metió una familia a vivir, y, ahí, con la creación, se solicita la intervención de Infraestructura. Había que hacer arreglos que incluían la vivienda. Se conforma la escuela. Allí ya ingresa el director y después ingresan los maestros. (EIEE, noviembre de 2015).

Una escuela que comienza

Al principio, a los pocos días de llegar, el equipo de la escuela nueva deja el espacio de la primaria y cruza hasta ese edificio sin luz, con pastizales, “terrible” en palabras de la auxiliar mientras enfatiza el recuerdo tomándose la cabeza. Durante la entrevista lo reitera varias veces: “al principio era terrible, pero entramos igual”.

El primer día, en condiciones de absoluta precariedad edilicia, al cruzar la puerta se preguntan qué hacer: si cerrarla o dejarla abierta. Esta escuela, aún sin alumnos/as, sin aulas, sin indicios de ser una escuela por el estado en el que se halla, sí cuenta con la puerta de entrada, la que define quiénes entran y quiénes no. En una zona connotado por su nombre, *Villa Scasso*, asociado a la escasez, a lo que falta⁴³, no significa un dato menor el gesto que determina quiénes quedan adentro y quiénes quedan afuera.

La escuela abre la puerta el primer día. Recibe a las familias y siente que las familias la estaban esperando. Organiza un primer desayuno compartido, en plena crisis y sin gas. Pero es el primer día... La escuela inicia en absoluta precariedad, con unos mojones colocados en el pensamiento sobre cómo sería esa escuela. “Una escuela con un jacarandá”, dice el director, “soñábamos”. “Una escuela verde”... El inspector, el director, una mujer del barrio, la auxiliar, la maestra, nombran lo que se crea junto con lo que *no está* y *falta*. Se conjuga un glosario que se inventa, espacios que se imaginan y diseñan en el aire, a sabiendas de que coexisten con el traumatismo del hambre de los niños, las niñas y los/las adolescentes, con la falta de recursos y la urgencia de salir a buscarlos. Redes *entre* escuelas conforman una urdimbre que los inspectores, con oficio,

⁴³ La Escuela Especial N° 516, creada en 2003, se encuentra en la zona de Villa Scasso, allí donde confluyen las localidades de González Catán, Laferrere y Rafael Castillo. Tal como ya fue detallado, el surgimiento de los barrios que integran esta zona se inscribe en una historia de asentamientos y toma de tierras característica del distrito, que data de unas décadas atrás. En los últimos años, comenzaron a recibir los servicios públicos, con variaciones de acuerdo con el nivel de organización de cada barrio y comunidad.

Es pertinente aclarar que el uso de esta denominación no se corresponde con la data cartográfica: no se halla en la documentación municipal, sino que está legitimada por su uso. Asimismo, connota que el nombre *Scasso* se relaciona tanto fonética como semánticamente con la palabra *escaso*, cuya etimología nos ofrece, entre otros, los siguientes significados: “Desgarro superficial de un tejido” (*Enciclopedia Espasa Calpe* [1988], tomo XIX. Madrid). Y con “*scárto*”: “deshecho” (*Diccionario Avanzado Vox. Italiano-Spagnolo. Español-Italiano*. [2002], vol. X. Barcelona: Vox - Zanichelli).

tejen con diferentes actores para encontrar de ese modo la única posibilidad de ampliar la oferta de la educación especial en el fondo de La Matanza. Esa urdimbre se renueva en cada creación.

El propio acto de poner en marcha una escuela sin recursos, de crear de la nada, de imaginar la realización de un proyecto, es expresado por el cartel de bienvenida a las familias desde el primer día: “Vamos a ser pocos pero podremos hacer mucho”, “Esta va a ser una escuela al principio pequeña”⁴⁴.

Lo poco y lo mucho, lo pequeño y lo grande, lo que comienza, lo que se inicia, funcionan como disparadores que abren la puerta de la nueva escuela, que no se sabe exactamente cómo será pero que ya enuncia en otro cartel: “Comienza a funcionar la escuela. Tenemos muchos proyectos, muchas expectativas y muchas ganas”. De acuerdo con el relato de las/os protagonistas de esos primeros años, sobran las dificultades, los obstáculos, pero predominaban (predominan) las ganas. Dice el director: “Siempre pensamos con alegría”.

Lo mucho y lo poco se oponen, pero al pensar con alegría dejan de ser opuestos, y un referente ya no remite al otro mecánicamente. El director y las maestras del inicio recuerdan el primer día: “fue con mucha emoción” (EEDEE, agosto de 2015). Esta escuela, a diferencia de otras, al momento de su apertura mostraba algunas particularidades: la asignación de un local escolar que perteneció a una escuela primaria⁴⁵ transferida un edificio nuevo contiguo; su localización a cuatro kilómetros de la ruta principal de acceso, lo que le otorga una inscripción en el barrio; y la previa ocupación del edificio por parte de un movimiento social comunitario que, desde

⁴⁴ La Escuela Especial N° 516 inicia las clases con diez integrantes como todo personal docente: un director, seis maestras/os (tres de integración y tres en sede) y tres integrantes del equipo técnico. Al momento de la investigación, doce años después, el equipo institucional cuenta con un equipo directivo, cuarenta y seis docentes/profesionales y seis auxiliares: un incremento de su planta orgánico-funcional (P.O.F.A.) muy grande.

⁴⁵ En el marco de la aplicación de la reforma educativa bonaerense, se llevaron adelante ampliaciones de aulas y creación de edificios nuevos para implementar la EGB con la inclusión del Tercer Ciclo. Los modelos edilicios construidos fueron cuestionados por los gremios docentes, debido a los excesivos costos y a la dificultad que representó su mantenimiento, desde el inicio, para las comunidades. Edificios monumentales en barrios extremadamente empobrecidos eran una postal de principios de 2000; en pocos años se verían seriamente deteriorados.

mediados de los '90, se había organizado en los barrios lindantes, la Corriente Clasista y Combativa (CCC).

Lo que *no está y falta*. Como ya fue dicho, la escuela especial y este movimiento compartían las condiciones apremiantes: la falta de recursos, y la voluntad fundamental: la urgencia de salir a buscarlos.

Nosotros queríamos un barrio, no una villa. Los terrenos los calculamos a pie, los medimos todos con nuestros propios pasos; las tierras tenían dueño, nosotros queríamos pagarlas, no que nos las regalen. Medimos a paso de hombre las manzanas, nos organizamos. Primero, armamos la Junta Vecinal: éramos quince, después treinta y nueve. Y así fuimos a La Plata. (ERBSP, septiembre de 2015)

Estos pasos de hombre que miden las futuras manzanas —las familias sin ningún dinero, en tierras que en esos momentos eran puro descampado, sin agua, sin luz, sin cloacas— pueden mirarse en diálogo con el director y sus maestros/as dibujando en el aire —señalando el espacio de la biblioteca, el de las aulas, de una escuela que no existe en tanto tal, pero que ya está representada/creada en sus imaginaciones—.

¿Es posible pensar una intersección, un territorio común entre las familias que organizaron un barrio, a pie y con piquetes, con el cura de la parroquia, con el médico que levanta una sala de primeros auxilios, con una referente barrial, con mujeres que colaboran a puro pulmón y con el colectivo de educadores que boceta esta escuela que no es escuela todavía?

Los docentes caminan, los vecinos miden a pie las manzanas, el médico se calza las botas para salir a curar y atender en una sala precaria, las mujeres abandonan “lo doméstico” y salen a las rutas, marchan con sus hijos e hijas en busca del pan que falta. Tiempos que se tensionan pero que ponen en acto cuerpos vivos frente a la mortificación que ofrece el capitalismo a los/as pobres. Cuerpos que se mueven, vitales, pies que miden, mujeres que cocinan, maestros y maestras que imaginan y un espacio común, andan... Cuerpos en movimiento.

El *andar*. El caminar surge a partir de la investigación, las entrevistas, el tiempo compartido, las observaciones y los propios recorridos realizados con los y las docentes, y con niños y niñas, como una acción, un *modo de ser* de la escuela, una *manera de estar*. Una acción, un espacio/territorio que se cruza o atraviesa: un viaje. Un viaje que a partir de los testimonios relevados inicia un camino para pensar y abrir preguntas.

Kohan afirma que

Cada pregunta inicia un camino para pensar. Cada pregunta no señala la posibilidad de abrir nuestro pensamiento a lo que todavía no hemos pensado. Cada pregunta no abre la fuerza del no saber, no en su carácter de ausencia sino de presencia, de fuerza afirmativa que nos empuja a seguir pensando lo que pensábamos que no valía la pena pensar. (Kohan, 2015: 70-71)

Estos pasos que cartografían un mapa, que dibujan en el imaginario de esos pies lo sueños de quienes impulsaron y defendieron la construcción de un barrio, la creación de la escuela y el comienzo de algo inédito, nos convocan a explorar

Un camino diferente, una idea diferente no en el sentido de *educare* (enseñar) sino de sacar afuera más de *e-ducere* como conducir para afuera, dirigirse para afuera, llevar para afuera. Educar y mirar no significa adquirir una visión crítica o liberada, mas sí liberar nuestra visión. No significa tornarnos conscientes o despiertos, mas sí tornarnos atentos, significa prestar atención. Educar o mirar requiere una práctica de investigación crítica que realice una mudanza práctica de nosotros mismos en el presente en que vivimos, y no una fuga de él (en dirección a un futuro mejor). Esa práctica de investigar no depende de un método, mas sí de una disciplina; ella no requiere de una metodología rica, mas pide una pedagogía pobre, prácticas que permitan exponernos, prácticas que nos lleven a la calle, que nos desplacen... Gustaría de pensar sobre lo que es esa práctica de pesquisa educacional crítica comenzando con un ejemplo: el ejemplo de caminar (y copiar). Consecuentemente educar y mirar significa un convite a caminar. (Masschelein, 2008: 36)

Lo común, lo compartido como deseo o necesidad de dar respuestas a lo urgente surge en el inicio de esta escuela especial. Los inconvenientes y obstáculos se cruzan y multiplican pero también afirman decisiones, primero mínimas, y luego posiciones

institucionales. La dificultad primera: la llegada a la escuela a cuarenta cuadras de la ruta. En palabras del director,

En cuanto a los inconvenientes, el mayor fue al principio la falta de asfalto... Eran calles de tierra... Eso fue fundante. Mirá que sólo fueron tres años al comienzo de la escuela... pero es un recuerdo narrado hasta por quienes no lo vivieron. Ahí había una toma de posición. Si los chicos podían llegar, nosotros también. El barro, las caídas, embarradas, los cortes larguísimos mientras se hacía el asfalto. Yo creo que esa marca de insistencia es interesante. En ese momento éramos “la especial” del distrito más aislada y lejana de los centros del distrito. Para los de especial era bien “la del fondo”... Por otro lado, siempre estuvo la idea de que cualquier inclemencia que podamos sufrir nosotros seguramente estaría potenciada en las casas de muchos chicos... Por eso es que nunca se suspendieron clases por falta de agua, gas o luz... (EDEE, julio de 2016)

A la distancia, los primeros años traen anécdotas que circulan con humor, sobre todo las caídas y el llegar embarradas/os a la escuela. Durante el trabajo de campo se presencia aquella posición inicial: cuando, por diferentes motivos, otras escuelas públicas de la zona suspenden las clases, la escuela especial no lo hace; si bien las inclemencias del tiempo dificultan mucho más la llegada para una parte importante de las familias —incluso para las que cuentan con la combi—, toda la comunidad sabe que la escuela está abierta y que allí hay clases. Ello parte de una decisión de carácter implícito para el funcionamiento institucional: el *caminar* y el *andar* por el barrio durante los años transcurridos, el visitar —como veremos en el próximo movimiento— a las familias, incluye un saber, un conocer, un mirar que le permite a la escuela representar-se la vida de los otros, saber por fuera de sí, prestar atención, como nos sugiere Jan Masschelein (2008), y establecer una relación que pondera la importancia de abrir su puerta incluso en los momentos de mayor inclemencia. (Ahora bien, esta situación se modifica los días de medidas de fuerza de las organizaciones gremiales docentes. A pesar de que no desarrollaremos esta cuestión en el presente trabajo, vale decir que la continuidad y la discontinuidad pedagógica en la educación de las infancias

populares es una problemática que requiere una atención específica, y que los días de clase distan de la cantidad señalada como cifra ideal a ser alcanzada para garantizar la calidad de la educación.)

Hasta 2009, varios años después de que la escuela abriera sus puertas⁴⁶, las cuadras sin asfaltar representaron, para quienes llegaban desde el primer día, andar, caminar, viajar, al igual que el conjunto de los que habitaban y habitan el barrio. Así lo recuerdan integrantes del equipo: “Veníamos caminando, sí, veníamos caminando. No había transporte. No estaba el asfalto así que veníamos dentro del barro. Así empezamos... Los días de lluvia nos caímos muchas veces por el barro” (EPAEE, octubre de 2015).

Parte de las imágenes que más adelante compondrán nuestra investigación seguirán estos recorridos. El andar, el caminar, el recorrer y el salir al barrio son acciones, gestos que la escuela y su equipo realizaron desde el inicio y sostienen con regularidad hasta el día de hoy. ¿Qué sentidos adquiere este caminar? ¿Se conforman simplemente como acciones individuales? El andar ¿se liga con el mundo? ¿Con qué mundos? ¿Permite mirar y hallar algo nuevo, aunque sea en barrios tan estigmatizados por nuestra mirada? ¿Qué se ve al caminar? ¿El caminar para llegar transforma al que camina? Aquello que se presentó como el único modo de llegar comienza a delinear otro modo de habitar el barrio y, sobre todo, el vínculo con la infancia y la educación.

En la actualidad, este *caminar* es asumido por la escuela como un rasgo identitario propio, como una manera de ser y *hacer escuela*. De manera formal e informal, las y los docentes relatan sus recorridos, cómo cruzan para llegar a las otras

⁴⁶ El ingreso al barrio mejora a partir del asfalto, que se extiende desde la ruta en 2009. Sin embargo, el transporte público no tiene la frecuencia necesaria y de noche deja de ingresar al barrio, lo que afecta y modela la vida cotidiana de los habitantes de Villa Scasso. Esto impacta también sobre los/as maestros/as y profesores/as de las escuelas de la zona, que se organizan compartiendo traslados en vehículos particulares, con la combi de la escuela o con todo medio que los acerque a la ruta o al km 29, cruce de rutas donde es posible abordar numerosas líneas de transporte, incluso las que llegan a la Ciudad de Buenos Aires.

escuelas integradas por otros niños y niñas. Hacen camino... *¿Hacen escuela en el fondo del fondo?*

Una escuela que camina, anda... recorre y sale al barrio. Pero no sólo al barrio: cruza la ruta, otras rutas, sube al tren, va a otras provincias, incluso a otros países. ¿Qué movimientos incluye el andar, el caminar como un modo de hacer de esta escuela, una escuela que se inicia? Andar y mirar; mirar y conocer; conocer y reconocer; atravesar y llegar. Una cartografía de itinerarios que el colectivo de docentes recorre, dibuja y crea produciendo una escuela que discursivamente asume el movimiento como propio.

A partir de los testimonios recogidos de quienes fueron los primeros en tomar los cargos en la institución: el director, tres maestras, dos auxiliares, dos integrantes del equipo de integración escolar y el matrimonio de caseros, se describen los obstáculos y, sobre todo, la manera ingeniosa de resolverlos. Para cada uno implicó una decisión diferente según la función que le correspondía, distintos modos de zanjar los problemas que se presentaban, pero todas las situaciones implicaron por igual la voluntad, poner el cuerpo. El recuerdo mitiga las dificultades del comienzo. Durante el desarrollo de las entrevistas, los momentos iniciales más arduos son recordados con humor. A modo de ejemplo, quienes limpiaban y cocinaban enfatizan en su relato cómo resolvían por aquellos días el hecho de no tener gas para cocinar:

No teníamos nada... Cuando no teníamos gas, dijimos “¿Qué hacemos?”. “Bueno, vamos a hacer de comer”. Pusimos la estufa de dos velas, la enchufamos. Nunca me voy a olvidar, ahí abajo, hicimos esa olla que tenemos ahí, la hicimos con guiso. Hacía cero grado... sí. Cocinamos con esa estufa. Son lindos recuerdos. Después de ahí hacíamos la comida en el carbón, no había... seguíamos sin gas. Hacíamos pizza en el carbón, comida en el carbón, prendíamos carbón y preparábamos la comida. Éramos un lindo grupo. (EPATMyTT, octubre de 2015)

Las primeras escenas del inicio de la escuela, en boca de sus protagonistas, permiten descubrir y conocer las dificultades, no para ser descriptas, sino para pensar si

en las maneras de sortear los obstáculos que cada día enfrentaron los/as docentes, auxiliares y las integrantes del equipo de orientación escolar se estableció una marca, incluso indeleble, que hasta el día de hoy se actualiza: la de serpentear las dificultades o, incluso, revertirlas desde la voluntad de transformarlas.

Apenas nacida la escuela, el cartel de *bienvenida* dice:

“Esta va a ser una escuela al principio pequeña pero que podrá realizar grandes cosas. Queremos de a poco empezar a conocernos y que todos seamos parte de esta comunidad educativa, tomando como centro de nuestra tarea los chicos. Nos necesitamos unos a otros. Nos vamos a acompañar unos a otros, Y por eso... Nos damos la bienvenida”.

Y en el *souvenir* que se entrega a las familias se registran las siguientes palabras:

“Y así los tiempos comenzaron
a andar...
Y así las ruedas empezaron
a girar,
Y algo a pasar...
Escuela N°516 - 24/X/03”⁴⁷

Tiempos en plural que comienzan, ruedas que giran y aquello que no se sabe que vendrá: de un modo u otro, convocan un tiempo presente pero también uno por llegar. La *bienvenida* es para todos y a todas: docentes y auxiliares, papás y mamás, alumnos y alumnas. “Los chicos”, como se los nombra en la escuela, son el *centro de la tarea*. Desde el primer día y hasta hoy, los nombres de los alumnos y alumnas que —de manera continua o discontinua— asisten a la sede figuran en una cartelera en el comedor junto con las fechas de sus cumpleaños; allí también aparecen los nombres y fechas de todo el equipo de la escuela. En absoluta paridad, los habituales festejos de cumpleaños incluyen situaciones lúdicas amplificadas donde todos participan y son

⁴⁷ Este material es relevado a partir de un archivo sobre la historia de la escuela, organizado por la preceptora, en el que se guardan recortes, originales y reproducciones del material de las actividades (DC, octubre de 2015).

parte de un cotidiano muy potente. Todo el que, por un motivo u otro, comparte espacios y tiempos con el colectivo docente y de niños, niñas, adolescentes y jóvenes no es parte de la escuela sino hasta que atraviesa alguna celebración o participa, directa o indirectamente, de una de estas escenas.

La alegría y el humor son el elemento clave del cotidiano escolar, en los diálogos informales entre docentes, entre docentes y el colectivo de alumnos, entre docentes y el personal auxiliar. Incluso situaciones de reclamo son puestas en escena, transformadas y/o resueltas de alguna manera también con humor. Como ejemplo, el día del personal auxiliar: durante el desayuno, se invita a pasar a las auxiliares al frente del comedor, se les cubren los ojos y se recrea toda una situación lúdica y de festejo, en la cual se les obsequian, además, elementos para la limpieza que venían reclamando —como plumeros, etc.—.

En este cotidiano escolar, hay códigos implícitos de funcionamiento para resolver las dificultades en diversos modos. Salidas no formales que tramitan, de la mejor manera posible, diferentes cuestiones: la ausencia de maestros/as; alguna situación con un/a alumno/a en particular, incluso fuera de la escuela, pero de la cual las/los docentes se ocupan personalmente; algún corte de luz en el barrio; obstáculos para llegar, por ejemplo, la caída de postes que bloquearon el acceso, entre muchas otras.

En cuanto a proyectos y actividades, cuando surge algo para hacer, la vicedirectora expresa: “pensamos ‘Esto va a estar buenísimo, porque los maestros se van a sorprender’, y cuando a vos te sorprenden gratamente, te da alegría. Y que vos estés contento donde estés, eso destiñe inevitablemente en tu proceso de enseñanza” (EVDEE, septiembre de 2015).

La alquimia del humor

El deseo de llegar a la escuela —incluso de querer asistir los fines de semana, expresado por algunos de los alumnos y alumnas más grandes—, la disposición por parte de las/los docentes, el humor, el buen trato, el respeto entre todos/as los/as que están en la escuela, producen situaciones de celebración y alegría, como, por ejemplo, la *Boda del Gallo* y *Encender la Noche*, entre muchas otras. Estas escenas contrastan fuertemente con las imágenes que se registran a pocas cuadras en el barrio o en su entorno más próximo. ¿De qué modo se vinculan con la realidad?

Habitualmente, la realidad parece ofrecerse como destino. En tal sentido, ésta se nos muestra como si hubiera un mundo allí afuera, y sólo no restara soportarlo (padecerlo) o rechazarlo (enloquecer y no querer saber nada de él), topándonos inevitablemente de este modo con dos vertientes del destino. Cuando abordamos el destino como un recorrido hacia lo inevitable, nos encontramos con la tragedia. (Bertin, 2002: 27)

El otro modo de percibir, e incluso de *oponerse* a la realidad, se contrapone a la tragedia: el humor, que ofrece otra forma de experimentar el mundo, de responder a los lazos sociales, a la lengua, etc. Pilar Calveiro, en su texto *Poder y desaparición*, presenta a “la risa como una de las formas más eficientes de la resistencia del hombre porque reafirma la vida en un medio en el que se pretende que el hombre se entregue a la muerte”⁴⁸ (Calveiro, 1998: 116).

El humor, “algo instantáneo, alquímico en la producción del humor como acto, noble función de la magia que *subvierte la realidad* pero no la desaparece y es necesario: luego de la precipitación en la aparición del humor, permite reformularla y volverla a enlazar”⁴⁹ (ibíd., 1998: 29). La escuela y el clima institucional que la habita se anclan en el humor, en una interacción jovial y alegre, en la creación de propuestas

⁴⁸ La autora denota que los propios hijos de desaparecidos relatan de qué modos el humor les permite perforar el trauma de sus propias biografías.

⁴⁹ El destacado es nuestro.

pedagógicas y artísticas donde la tarea de cada día rompe/interrumpe una representación trágica de la realidad, incluso cuando ciertos datos apuntan en sentido contrario. El modo de afirmar los vínculos y la disposición a la tarea de educar permite tender puentes que suspenden la biografías anticipadas (Frigerio, 1992).

Contrapuntos

Además de padecer un mayor empobrecimiento social, o como producto de ello, hay poblaciones enteras que conviven con los desechos que producen otras, allí, donde viven y transitan cotidianamente. Para quien investiga, a la entrada al barrio y durante los recorridos por sus calles laterales, causa un gran impacto la existencia de basurales. “Cordilleras de basura”, dice el chofer de la combi que busca a primera hora de la mañana a los alumnos y alumnas de la escuela, y explica que, durante los días de lluvia —en ocasiones, por diez días seguidos—, las familias no se pueden acercar a la escuela o a las paradas de la combi ya que, además del agua, se lo impiden los basurales. El municipio no cumple con su compromiso al respecto y el modo en que resuelven los vecinos y vecinas la cuestión es pagándole a algunos de los carros improvisados que circulan para que “se las saque de las casas” por uno o dos pesos. Esto sólo traslada el problema a unas cuadras de distancia.

Los niveles de contaminación que se producen por la insuficiente recolección y las consecuentes formas improvisadas de manejarlo de manera individual afectan al bienestar común y generan un ambiente que, según los médicos de la sala de primeros auxilios más próxima, afecta la salud del conjunto pero, sobre todo, la de la infancia y los mayores de edad. Enfermedades que se consideran superadas a nivel genera —por ejemplo la tuberculosis— persisten en la zona y se vinculan con las condiciones de vida de la infancia.

Exclusiones y conciertos

Las *imágenes que piensan*⁵⁰ percibidas muestran una intensidad de la desigualdad heterogénea: por un lado, un mayor aumento de los niveles de ocupación y una reducción de la pobreza observada a partir de la cobertura que produce una legislación más igualitaria, como la Ley de Asignación Universal por Hijo, pero que convive, por otro, con condiciones de vida indignas para cualquier ser humano, sin distinción alguna.

Situación paradójica: se aumenta la inclusión, pero en condiciones de una vida cargada de exclusiones cotidianas. En términos del sociólogo Juan Villareal, el carácter excluyente tanto de la inclusión como de la exclusión explica la dimensión de estas problemáticas. La “salita” recibe como donación una ambulancia, pero sin médicos; el transporte se extiende al barrio, pero hasta un horario que no contempla a las/os trabajadoras/es; el saneamiento del arroyo Dupuy se inicia, pero no se finaliza, y continúa creciendo su expediente mientras aumentan las enfermedades de los/as niños y niñas que habitan sus orillas. La lista es extensa; anverso y reverso de un binomio: la inclusión y la exclusión en barrios populares (Villareal, 1996).

Las dificultades de acceso han disminuido notablemente gracias al asfaltado, que favoreció la extensión de una línea de transporte municipal que pasa por la puerta de la escuela. Al mismo tiempo, su frecuencia y calidad es propia de los barrios postergados: la ausencia de regulación de los horarios y las condiciones de las unidades de los medios de transporte que entran reproduce la estigmatización de toda barriada popular,

⁵⁰ Como ya ha sido desarrollado, este término se encuentra inspirado en la escritura de Walter Benjamin (2012). Ver apartados anteriores “Investigar como experiencia”, “Los puntos de vista” y, sobre todo, “Una tesis en movimiento”, su detalle del *Cuarto Movimiento* y nota al pie nro. 28.

connotada regularmente como peligrosa, donde no pueden entrar ambulancias ni otros servicios públicos, a excepción del aparato policial⁵¹.

Las características específicas de la desigualdad, incluso en los periodos en que disminuyen los índices de pobreza, tienen al menos dos planos: uno, el de sus consecuencias en el conjunto de la sociedad; otro, el de los efectos para quienes la padecen en forma más implacable (Kessler, 2014). Las disparidades que se observan en el acceso a los bienes materiales y simbólicos producen profundas diferencias. Ingresar en la profundidad de conurbano en el distrito de La Matanza presenta un (otro) país, donde se encuentran los peores ubicados en la escala social. Barrios desheredados para una ciudadanía subalterna.

En horarios nocturnos los colectivos no ingresan; los/as profesores/as y maestros/as deben lidiar con esta situación cuando programan salidas con los/as alumnos/as más grandes, por ejemplo, a barrios de la Ciudad de Buenos Aires —en una ocasión, Palermo, para que asistiesen a los ensayos de una banda de rock—. El hallar opciones para *salir* es parte de la tarea que lleva adelante y sostiene el colectivo de profesores/as. La opción de quedarse a dormir en un *hostal*⁵² o de permanecer en la casa de algún/a profesor/a hasta el primer colectivo de la madrugada le otorga otro tipo de dimensión educativa a esta experiencia.

El mayor problema para quienes habitan estos barrios es su seguridad personal durante los horarios nocturnos de regreso. Ésta depende de la trama de vínculos personales y sociales que se tejen: como en todo barrio popular, esas redes representan la mejor protección para moverse —lo que se contraponen a las voces de quienes postulan como medidas una mayor presencia policial o mayores niveles de

⁵¹ El papel que juega la Policía Bonaerense en el conurbano atraviesa la cotidianidad escolar de las instituciones que reciben adolescentes. Una reciente literatura comienza a tratar dicha problemática desde otro tratamiento narrativo, que escapa al lenguaje policial y periodístico. A modo de ejemplo, la novela de Cristian Alarcón *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia. Vidas de pibes chorros*, relata el caso de un joven de 17 años asesinado por la Policía, que “se convirtió entre los sobrevivientes de su generación en un particular tipo de santo” (2011: 13).

⁵² Conocidos comúnmente como *hostels* (por su palabra inglesa), son establecimientos de hospedaje de bajo costo, caracterizados por sus habitaciones compartidas.

penalización—. Como ejemplo, la casera de la escuela, quien también supo ejercer como enfermera, relata que, cuando a medianoche regresa caminando por el recorrido habitual desde la ruta, saluda a los jóvenes apostados en las esquinas, los “supuestos peligrosos sociales” del barrio. Afirma que nunca tuvo problemas y tampoco miedo; por el contrario, aún les consigue remedios, aunque ya no trabaja en el hospital.

El reconocimiento del otro es una moneda que no se ha perdido en los barrios de grupos populares, a pesar de que los medios de información difícilmente reponen las imágenes solidarias que allí se producen. La escuela que se abre —y que aquí se investiga— también asumirá una posición respecto de los jóvenes del barrio, tal como se verá en el Tercer Movimiento de este trabajo. Esta posición es la que sostuvo desde el inicio y hasta hoy, no sin conflicto, pero sin duda con logros significativos.

Las dificultades de la población de la localidad de Villa Scasso para entrar y salir de los barrios también deben comprenderse en el marco de los procesos de segregación de poblaciones enteras que quedan fijadas a sus territorios y, de este modo, cautivas en los lugares que habitan, lo que incide directamente en las posibilidades de continuidad de los estudios y en las opciones laborales futuras.

Las situaciones de desigualdad y exclusión difieren a lo largo del Partido de La Matanza. Por un lado, la calidad de vida mejora en relación con la proximidad a la ruta —como ya fue desarrollado, el bienestar de la población está verdaderamente condicionado por el transporte, por el acceso al barrio—; por otro, el deterioro de la infraestructura, las condiciones de seguridad, la baja o nula presencia de servicios de salud, de recolección de basura o de internet amplían la brecha y profundizan la disparidad entre el centro administrativo del distrito y la barriada de Villa Scasso. En términos culturales, incluso las autoridades municipales comprenden la diferencia de una manera específica. A modo de ejemplo, durante 2015 se programó un concierto de

música clásica en el centro del municipio —donde predomina una población de sectores medios y medios altos—, y para las localidades próximas a la escuela, un recital de cumbia. La distinción que le otorga a los sectores medios y medios altos del municipio el gusto por la obra legítima (Bourdieu, 2002) —como, por ejemplo, un concierto de música clásica— naturaliza y reproduce como política cultural una relación que refuerza un estereotipo: música clásica para unos, cumbia para otros, los del fondo del distrito⁵³.

En sentido contrapuesto, la escuela especial, “la salita” y otras organizaciones barriales realizan un concierto, en la única plaza del barrio, que supera todas las expectativas de sus participantes: un concierto de cámara en el corazón de las barriadas populares. Ello significó un trabajo “a pulmón”, tal como narran sus organizadores:

Decidimos traer una Orquesta de zona sur acá, lo que ahora es una plaza —antes un potrero—. Un doctor amigo que tiene una quinta en la zona, cuando se entera, nos pregunta: “¿Un concierto? ¿Acá?”. Se sumó la escuela, la 516, la salita y otras organizaciones. Pusimos una carpa gigante; tuvimos que financiar el micro porque venía de Villa Fiorito. Fue toda una movida pero tuvimos una Orquesta de Cámara acá, en el barrio. Fue espectacular, extraordinario, hubo setecientas personas. (EPSSP, agosto de 2015)

¿Te acordás? Que nos juntábamos a las siete de la mañana en San Justo y que fuimos, ustedes, el cura Alberto, nosotros, a pedir a la Municipalidad colaboración, a la Secretaría de Cultura, y que nos la negaron. Yo me acuerdo de que el director de la Orquesta que contacté en un concierto me preguntó si podía explicar que él iba a hacer la música y que la iba a explicar. Su idea era explicar de qué se trataba esa música, él quería terminar diciendo que esa música se terminó de escribir en el mil seiscientos, que la podíamos escuchar porque alguien la había guardado, pero alguien la había escrito. (ETSEE, agosto de 2015).

⁵³ Esto plantea un múltiple juego de representaciones, estereotipos, prejuicios y preconceptos que no serán abordados en este trabajo, pero que cabe denotar y plantear algunas preguntas en relación con ellos. Por un lado, la oposición de un gusto legítimo por la “alta cultura”, propia de los sectores más enriquecidos, contra la “baja cultura”, propia de los sectores más empobrecidos. Por otro, la mismísima existencia de una “alta cultura” enfrentada a una “baja cultura”, y, además, de la existencia de unas “condiciones de legitimidad” de unos gustos y otros dentro del amplio espectro de la cultura y de la sociedad en general. ¿Qué define lo alto y qué lo bajo? ¿Qué subyace en la categorización de la música clásica y qué en la de la cumbia? ¿Cuál es el amplio, acaso infinito, espectro de relaciones históricas, sociales, políticas y económicas que impactan en la definición de “lo cultural”? En el fundamento de todo esto, ¿qué es la cultura en sí? Como se ha dicho, este trabajo no aborda el estudio de tales representaciones y asociaciones, pero acusa recibo de ellas y denota su impacto, comprensión y/o reformulación en el caso de la escuela investigada.

Las desventajas de vivir en un *barrio desheredado* se tornan muy palpables en el día a día. La cocinera de la escuela vive en una localidad cercana del mismo partido, a diez cuadras de una estación ferrocarril; debe tomar dos colectivos y su viaje puede tardar más de una hora, lo mismo que puede tardar un/a profesor/a que se traslada por la ruta desde la Ciudad de Buenos Aires, a más de treinta kilómetros. Algunos de los que estuvieron presentes desde el inicio de la escuela recuerdan que en aquellos tiempos todo era mucho más costoso. Hoy, salvo algunas excepciones, cada miembro del personal expresa su deseo de permanecer en la institución hasta el final de sus carreras laborales. Una de las auxiliares comenta:

Al principio me costó mucho, ya te digo. Me costó mucho por el lugar. Era terrible venir acá los días de lluvia, porque era terrible, no había colectivo, yo me tenía que bajar allá... en el deportivo paraguayo, no sé si lo escuchaste nombrar. Y de ahí me venía caminando. No para mí... después me fui acostumbrando, es como todo, pero fue terrible. A mí me costó mucho. Mucho, por la zona, te digo. Ahora, creo que ya no me voy a ir, hasta que me jubile... (EPATM, agosto de 2015)

A más de doce años de creada, en 2003, la escuela que abrió sus puertas en un edificio arrasado, con un director y una resolución, hoy se ha convertido en un espacio educativo muy convocante tanto en el distrito como fuera de él. Las dificultades para llegar —el tiempo de viaje, el cruce de rutas, los transportes públicos— ya no son obstáculo para el despliegue de esta institución. Estudiantes de profesorados, músicos, pintores/as, escritores/as, filósofos/as y familias trasponen la puerta con el objetivo de llegar y compartir allí parte de la experiencia educativa que se lleva adelante a pesar de los avatares que pudieran surgir. La hospitalidad se percibe, en cada una de las ocasiones registradas, como un principio-rasgo que asume la escuela y que invita a trasponer el umbral.

Los/as que recién llegan

El/la que *recién llega* puede ser un padre, una madre, el director de la Orquesta, las auxiliares, un profesor que viene de visita, una escritora, la artista e ilustradora de cuentos infantiles que se acerca a hacer el mural, el cura del barrio, el médico o el psicólogo social de “la salita”; todos/as y cada uno/a que dialogue con la escuela o sea parte de su colectivo pueden ocupar la posición de recién llegado/a y ser recibidos/as de la misma manera. *Ser recibido o recibida*: esa recepción parece considerar cada presencia como única y singular. Las diferencias son asumidas por los/as alumnos/as, quienes se vinculan de maneras distintas, más o menos, con aquellos/as que circulan por la escuela —aunque están habituados a otras presencias muy diferentes de las que pertenecen al barrio—. Por ejemplo, tal como lo abordaremos más adelante, los días miércoles, los días de la Orquesta, entre otros de los muchos significados que adquirió su conformación tanto en la escuela como en el barrio en general, la llegada de los músicos, los/as profesores/as de violín, de contrabajo, de percusión de viento, de clarinete y el propio director, acerca otra estética, otros rasgos, otros modos de hablar y de moverse que no se disuelven ni mimetizan sino que, por el contrario, entran en relación con el mundo de la infancia de Villa Scasso. Y la infancia de Villa Scasso entra en la experiencia de vida de los músicos.

Día a día, la dificultad en el acceso a la escuela de una parte significativa del colectivo de docentes —una parte, porque quizás no para todos/as o, al menos, no de la misma manera— y también de las visitas —como artistas, escritores/as, filósofos/as, científicos/as, pedagogos/as, maestros/as, niños/as y músicos— implica un gesto. La llegada representa en sí misma un “ponerse en/de pie”, un acto de voluntad, una decisión: la de ser parte de un armado, una trama, un tejido. Un tejido entre varios de los que están en la escuela tanto como de los que no están allí. La escuela asoma a una

escritura no escrita, sostiene un texto entre varios o varias escrituras, que la compondrán en temporalidades simultáneas. Se abren nuevas preguntas: ¿es el deseo el que motoriza a los/as maestros/as de esta escuela? ¿La voluntad? ¿El cumplimiento con el puesto de trabajo? ¿El deseo de escribir una historia aún no escrita? Expresa el director: “sabíamos qué cosas no queríamos repetir, entonces, antes de actuar decidimos pensar” (EDEE, septiembre de 2015).

El primero en llegar

El primero en llegar, el único asignado en su cargo en el momento del inicio, fue el director, que se acercó al barrio un sábado para ver la escuela donde iba a trabajar. Una escuela que todavía no era escuela. “Yo fui un sábado para ver dónde era, no tenía ni idea... Fue una elección azarosa, pensé... que era una escuela de creación. Fue una zambullida. Y, bueno, vamos...” (EDEE, septiembre de 2015).

Ese primer día, el director no tenía por qué ir y nadie lo esperaba. Al llegar, se encuentra con un hombre que se presenta como el encargado del lugar y le pregunta qué precisa. Durante la entrevista, el director relata que en aquel momento pensó para sus adentros que, en realidad, debía ser él mismo el encargado, pero no dijo nada. Una escena muy similar a la que había vivido el inspector al acercarse al edificio por vez primera.

Este comienzo de escuela tiene escenas propias de la creación de otras tantas instituciones en los barrios populares. Durante un acto público, el inspector nombra un director; luego, éste se dirige al barrio, que generalmente desconoce y donde nadie lo espera, hacia la nueva escuela, a la que llega solamente con su toma de posesión. Esta práctica administrativa despojada —e incluso disociada de los sentidos pedagógicos que definen el asumir un puesto de trabajo como docente y/u otra función educativa, por caso, la dirección de una institución— implica atravesar un conjunto de distancias. La primera de ellas, hacia el domicilio de la escuela: en zonas de sectores populares, en muchas ocasiones éste puede ser señalado como “en los kilómetros” o localizado en barrios cuyos nombres metaforizan diferentes pliegues del acontecer político y económico y un desarrollo urbano no siempre planificado (como, por ejemplo, los barrios de “Nicole”, denominado así debido a que “no entra ni siquiera el colectivo”, o

la Villa Palito —hoy barrio Almafuerde, luego de que dejara de ser una villa de emergencia para organizarse como un nuevo barrio—).

Una vez allí, el director asignado deberá comenzar la tarea de poner en marcha, prácticamente sin recursos, una escuela. Esta escena, con frecuencia naturalizada en la historia de la vida pública de los establecimientos educativos, ofrece indicios para comprender algunos aspectos del devenir futuro de las instituciones bonaerenses que no cuentan con financiamiento alguno para su inauguración y que deben gestionar, con mayor o menor éxito, los recursos ante otras instancias —como, por ejemplo, el Consejo Escolar del distrito— para comenzar las actividades con los/as alumnos/as y las familias.

En el caso analizado, las escenas iniciales muestran la llegada de un director a un espacio previamente ocupado por beneficiarios del Plan Jefes y Jefas de Hogar⁵⁴, a un edificio “estropeado”, en palabras del casero designado para cuidar del lugar un año antes de que funcionase la escuela. Arduas negociaciones ya habían sido realizadas por el inspector, con el apoyo del Consejo Escolar, para que el espacio fuese recuperado para su uso escolar, superándose la tensión que esto significaba con la ocupación previa por parte del movimiento social piquetero, el cual había organizado el barrio lindante María Elena y que dominaba el conjunto de la escena barrial.

Durante aquellos primeros días, dicha tensión respondía a una relación territorial de fuerzas, la cual se termina definiendo políticamente. De un lado, la necesidad de que la comunidad de Villa Scasso y sus alrededores contase con una escuela de educación especial, lo que respondía a los relevamientos y al trabajo realizados por las autoridades educativas con la participación de todas las escuelas primarias y jardines de infantes de

⁵⁴ El Plan Jefes y Jefas del Hogar Desocupados reformula en 2002 el Plan Trabajar. Para las organizaciones piqueteras, las distintas modalidades de planes sociales representaban una condición de posibilidad de subsistencia. De un volumen inicial de 140.000 subsidios, éste aumentó a 2.000.000 entre los años 2003-2004. Las familias hacían largas colas para obtener los beneficios de un programa que ponía el acento en paliar el hambre y, al mismo tiempo, disminuir el protagonismo político del movimiento piquetero en la Argentina, en particular, en el partido de La Matanza. De todos modos, la cifras denotan la urgencia del panorama general: sólo un 10% del total de subsidios se destinaba a organizaciones piqueteras (Svampa, 2015).

la zona. Ello permitiría acceder a niños/as, adolescentes y jóvenes —incluidos a aquellos que no tenían escolaridad alguna, lo cual quedará confirmado desde el primer día de clases de la escuela 516— a la educación. Del otro lado, la posición de la organización que ocupaba el edificio, el interés propio de un movimiento social que, desde mediados de los '90, expresaba políticamente las reivindicaciones de estas poblaciones completamente *desheredadas*, invisibilizadas por el Estado, en una situación de pobreza extrema. Esta organización reclamaba para sí el espacio del edificio —que había pertenecido anteriormente a una escuela primaria—, en función de realizar tareas en beneficio de los sectores populares, entre las que estaba la propia organización del barrio. Ahora bien, la instalación de una escuela era en sí misma una manera de mejorar las condiciones de la zona. ¿Qué mejor que establecer una escuela, en términos materiales y simbólicos?

Ante esta situación, tal como fue detallado en anteriores apartados de este trabajo, el inspector inicia las conversaciones con las organizaciones, en particular con la Corriente Clasista y Combativa (CCC), y logra zanjar la situación. Conversar con unos y con otros es el modo con el que se logra que se desaloje el edificio y se abran las puertas para que la escuela se inicie como tal. El inspector esgrime un argumento infalible, uno que involucra a todos: la escuela es para “los pibes del barrio”, y de no dejar el edificio, deberá ser la propia organización la que tendrá que explicarlo; “si acá no va a haber escuela hay que decírselo al barrio” (EIEE, noviembre de 2015).

A partir de las entrevistas realizadas, se encuentra que el origen de la escuela, su sentido y su vínculo con la comunidad poseen un escenario previo al del propio inicio escolar. Durante la mencionada negociación con otros actores, la expresión “una escuela *para los pibes del barrio*” es un enunciado que enlaza a la futura institución educativa con la infancia y que toma significado, desde el inicio, por fuera del territorio escolar. El

barrio, la infancia y la escuela que se abre se conjugan en un incipiente glosario: ¿cuál será su carácter? ¿Asumirá, en momentos de duro empobrecimiento social, un modo asistencialista de nombrar y de hacer?

Era una escuela mínima, así creábamos, había que mostrar que la escuela no era una gran erogación presupuestaria y acompañar la creación con el resto de las escuelas, desde los dos formatos, viendo cuáles podían ser para sede y cuáles para integración. Estas escuelas que se crearon —en ese tiempo se crearon algunas—, algunas comenzaron con integración y otras, con las dos estrategias de entrada. Me parece que no creo en esas cosas... Pero sí, el inicio deja marcas, las marcas en los inicios permiten abrir algún recorrido que no es determinante, puede pasar cualquier cosa pero las personas van definiendo...

Es una escuela que la misma marca inicial para llegar a tener el edificio en términos de apertura de vínculo con las organizaciones sociales del barrio... marcó algo de ese inicio. La escuela se fue conformando en relación con otras instituciones y eso, [se fue] acompañando con la actitud y la disposición de los compañeros que asumieron los distintos puestos de trabajo en la escuela... [El vínculo] con las escuelas primarias, los jardines, la sociedad de fomento, la iglesia... fue marcando algo del laburo. (EIEE, noviembre de 2015)

Y la disposición a abrir la escuela a todo aquel que viniera. (EIEE, octubre de 2015)

Para comprender la historia de la educación latinoamericana, Puiggrós propone “alargar la mirada hacia el pasado y hacia el futuro como un ejercicio difícil, improbable, pero como todo movimiento de traspaso de lo inmediato, revolucionario” (Puiggrós, 1990: 15). La creación de esta escuela no es un hecho aislado sino que se enmarca en una serie temporal más larga, como parte de un proceso educativo, social y político más amplio y extenso en el tiempo, protagonizado por diferentes actores; posibilita el derecho a la educación, negado a una parte de la población, entre quienes se encuentran la/s infancia/s con discapacidades del fondo del distrito. Una de las maestras que participa en el inicio de la escuela en 2003 relata:

Y bueno, así, experiencias como muy fuertes con las familias, ¿no?, del decir de las familias de lo que significaba la escuela ésta para el barrio. En ese momento venían muchos chicos que no iban a la escuela porque no había, viste. Entonces, una

llegada desde el comienzo con el barrio, con las familias. Y siempre tuvo esta particularidad de la apertura a la comunidad, entonces, otro tipo de relación que..., bueno, que favorece y se ve en lo que es hoy, ¿no? Después..., estuve, sí, en ese comienzo de cuando se abrió el taller de huerta; pude tomar eso, empezar con la huerta, ir a pedir los árboles al vivero municipal. Empezar... (EMIES, octubre de 2015)

Desde el comienzo, la figura del *barrio*: traccionada por las organizaciones que encuentran allí el anclaje de un nuevo movimiento social desde el cual enfrentar las políticas neoliberales impulsadas desde los '90 en adelante, y también como una figura reivindicada desde el discurso educativo, tanto por el inspector como por los docentes: es el barrio organizado el que ocupa el edificio antes de la escuela; en dirección opuesta a lo habitual, la escuela se abre en un espacio que se desaloja a partir de una negociación, de un diálogo en el que se enuncia su destino.

El barrio y su comunidad surgen como un espacio de proyección, interpelación y diálogo de sujetos políticos con un rostro propio en un territorio desheredado, empobrecido, estigmatizado. Esta nueva figura, el *barrio*, marcará un hito en las luchas populares, las que tendrán su apogeo y su declive pero que, sin dudas, dejarán marcas, hasta hoy muy presentes tanto en las más de cincuenta manzanas organizadas del barrio lindante como en las que rodean la escuela. La lucha por resolver sus necesidades “urgentes” escribió un texto en la historia de la militancia social-comunitaria de la década de los noventa, en pleno ciclo neoliberal, que sumó nuevos protagonistas: mujeres, niños y niñas, quienes participaron de las ollas populares y de los piquetes en las rutas —el papel de las mujeres de sectores populares en la gestión de las tareas comunitarias implicó asumir una posición protagónica que las desplazó del ámbito doméstico—.

Al calor de las primeras luchas las organizaciones fueron delineando “un modelo de acción territorial”, el cual era entendido como la contracara del modelo más tradicional, construido muchas veces desde la exterioridad. (...) Así, el “referente

territorial” era del barrio, vivía en el barrio y, por lo general, era un desocupado que compartía las mismas condiciones de vida y circunstancias de los vecinos. (Svampa, 2015: 414)

El agravamiento de las condiciones de vida se aceleró a comienzos de 2000: el movimiento desde los barrios ganó visibilidad nacional y las mujeres vinculadas con las acciones de reclamo ganaron protagonismo en la lucha por conquistar el espacio público.

La coordinadora de la sala de salud fue una de las primeras organizadoras de la olla popular en el centro del municipio, San Justo. Es baja de estatura, con cabellos blancos hasta la cintura y posee mucha firmeza en la tonalidad de su voz. Durante una entrevista, me mira con sus ojos pequeños y oscuros fijos en mí y me pregunta: “¿Usted sabe lo que es el hambre?”⁵⁵.

“¿Usted sabe lo que es el hambre?”.

Sólo mantuve mi escucha atenta, sin responder, apoyada en la camilla de ese consultorio pequeño donde realizaba la entrevista junto a la trabajadora social de la escuela. Escuché en silencio la respuesta a su propia pregunta:

El hambre es que una mañana, sin poder dormir... Yo tengo seis hijos y en ese momento vivía mi marido. Una mañana, muy temprano, no tenía qué comer, qué darle a mis seis hijos, no tenía más nada. Lloraba, no sabía qué hacer; entonces pasó un perro con una bolsa de pan en la boca, lo corrí, se lo saqué, hice fuego afuera, con una parrilla, lo tosté. Ese día ésa fue la comida de mis hijos. Eso... es el hambre. (ERBSP, septiembre de 2015)

Un cruce de temporalidades se producían como expresión de una tensión que atravesaba a la comunidad: por un lado, en un tiempo inmediato, la necesidad de resolver las urgencias del hambre; por otro, sostener la dificultosa construcción de la organización social, un tiempo más lento y largo, que incluía mayor reflexión, un

⁵⁵ Como se aprecia a lo largo de este trabajo, de carácter investigativo y académico, se mantiene una escritura que acude, en términos estructurales lingüísticos, al modo impersonal o bien a la primera persona inclusiva del plural. Ahora bien, este relato durante una entrevista no consigue otro modo de ser dicho que en primera persona, singular. Es una interpelación directa que causa un impacto profundo. Aquí, ante tal pregunta, esta investigadora no puede sino decir desde su yo.

pensamiento más profundo, el análisis de las distintas opciones por delante. En el corazón de la cuestión, el debate entre la humanización y la deshumanización.

Ocupar las escuelas, las rutas, las tierras donde asentarse, todo era parte de una misma estrategia. Organizarse para resistir. La dirigente barrial que coordina la sala de primeros auxilios relata:

Las escuelas estaban en muy malas condiciones. Nos enteramos que estaba la ministra, la trajimos a la escuela y le hicimos ver que había un predio para una escuela nueva. Trabajaron nuestros compañeros; una vez logrado, vino una compañera y me dijo: “ese espacio nos puede servir a nosotras, tenemos que tomarlo”. No fue fácil. (...) Recuerdo que nos traían un caldito de gallina. Éramos tan pobres. (ERBSP, septiembre de 2015)

Una forma de contrarrestar los resultados de un modelo económico que lanzaba a diario a miles de personas a la más traumática situación de sobrevivencia, a las calles, a la deriva, era habitar espacios —un edificio escolar u otros— e inscribir allí acciones comunitarias. Ahora bien, ¿qué aconteció cuando se abrió, durante 2003, la posibilidad real de contar con una escuela especial, tan necesitada por tantas familias, por el barrio de ese distrito de La Matanza, olvidado por las políticas públicas?

Ser parte

Para hacer como el “traspaso”, que ya esto no funcione más y empiece a ser la escuela... fue empezándose a hacer sin chicos, sin maestros, sin nada, y, bueno, conociendo las escuelas de la zona. Eso me parece que a mí me fue pasando y me sigue pasando: como de *ser parte*... de lo que va pasando en el barrio, de las escuelas que están... Eso sí, siempre estuvimos como muy cercanos, porque era lo que me daba como alguna seguridad. (EDEE, septiembre de 2015)

En un principio, una escuela primaria proporcionó el espacio físico donde este grupo de maestros, maestras y auxiliares comenzó a trabajar:

Allí encontramos el lugar físico para estar hasta tanto esto [el edificio] sea medio habitable, porque no estaba... Estaba... como había sido tomado un tiempo anterior estaba... Creo que ese espacio [el entrevistado señala un sector del edificio] más o menos con luz, pero después no había luz, no había paneles, nada, faltaban ventanas. Digamos..., en un momento donde no hubo casero ni nada se fueron llevando también cosas, viste, estuvo tomado, estaba súper despojado. (EDEE, septiembre de 2015)

De acuerdo con el testimonio de quienes inician la escuela, se trataba de tiempos muy complejos, en los que debieron

...pelear por todo, porque el electricista... digamos, había que... todo eso era muy, muy peleado. Que venga alguien a hacer la luz, que... Entonces se iba también el tiempo, la energía, en eso, pero también en producir, a ver qué queríamos que pase acá cuando haya chicos. Eso sí, me acuerdo de que fue bastante inicial. (EVDEE, septiembre de 2015)

“A la escuela la mirábamos desde la primaria de al lado, mientras la reparaban, porque no nos podíamos trasladar en las condiciones en que estaba”, afirma el director, “hasta que un día decidimos instalarnos igual dentro de la escuela” (EDEE, septiembre de 2015). Los relatos del director y de las maestras que participaron de aquel principio dan cuenta de que una de las primeras cuestiones es que *no había nada*; expresan que esto se inscribe como una de las primeras marcas de la escuela: la propia ausencia de espacios destinados o determinados *a priori* les permitió decidir libremente. Decisiones que fueron posibles a partir de que el director y el personal asignado imaginaran una

escuela inexistente. Acaso uno de los primeros actos de esta escuela especial que se crea es un acto de imaginación: imaginar una escuela allí donde hay despojos, restos de una edificación precaria.

Una vez en el edificio, el primer sitio que definieron fue la biblioteca: no tenían libros, estantes ni un sitio apropiado; sin embargo, la primera delimitación espacial que construyeron fue ésa. Con el paso del tiempo, la biblioteca se convertirá en “el lugar” por excelencia, en el más reconocido.

Desde el inicio, esta escuela de Villa Scasso mantiene la puerta abierta y define imaginariamente un espacio: la biblioteca. En palabras de una de las integrantes del equipo de orientación escolar, “la biblioteca es la puerta de entrada a la escuela”. Actualmente, para el colectivo docente, existe una puerta real, siempre abierta, y otra, la verdadera puerta de entrada: la biblioteca, una que incluye *libros voladores*⁵⁶. Se entra a la escuela por los libros. Durante los meses en que se realiza el trabajo de campo se constata cotidianamente que la biblioteca se utiliza para recibir visitas, para reuniones de equipos, para el trabajo de los grupos docentes con niños y niñas de ambos turnos, para practicar la ejecución de los instrumentos de la Orquesta, para conversar, para dar la bienvenida a las visitas, entre otros múltiples usos.

Los integrantes de la escuela en sus inicios relatan: “no recibimos bancos, nada, no teníamos aulas, pero nos mandaron un montón de pizarrones” (EDEE, septiembre de 2015). No habían solicitado ni precisaban los pizarrones, pero creen que sobraron de algún lugar y que por ello fueron enviados. Al cortarlos, se transformaron en los primeros estantes de la biblioteca.

Así como la infancia en su vínculo con los libros sabe aceptar ser mirada por las imágenes... el niño no se subordina jamás a realidades exteriores, como los libros de

⁵⁶ Los *libros voladores* componen un modo de habitar el espacio de la biblioteca —uno muy original para una escuela pública—. En ella, hay libros que cuelgan del techo: al quedar abiertos, parece que volaran. Esta inspiración llegó durante uno de los viajes a Rosario; en la Plataforma Lavardén, al cruzar una de las puertas de los diferentes roperos se ingresa a una biblioteca, donde también hay libros voladores.

imágenes o de cuentos (o incluso los juguetes), sino que vive con ellos una situación dialéctica... Queda por lo tanto envuelto en la dialéctica del aceptar y el transformar: aceptar las leyes de lo diverso, lo gratuito, lo entretenido, que se traslucen en la literatura infantil; transformar y dar vuelta instintivamente los materiales con los que la primera experiencia histórica lo confronta... (Benjamin, 1989: 31)

De acuerdo con los testimonios relevados, los pizarrones fueron los primeros objetos escolares en ser transformados. *Aceptar y transformar sin subordinarse a la realidad exterior* define una toma de posición de quienes educan: durante el trabajo de campo, se observa frecuentemente que los diversos espacios —el patio, las aulas, el comedor— y los objetos se transforman para generar nuevos escenarios; la literatura y el arte en general se despliegan como campos a ser atravesados y reinventados. Creación, tal como en el teatro, de escenografías, personajes y guiones que interrumpen e irrumpen en la cotidianidad de Villa Scasso.

Partir de no contar con nada en pie significó un obstáculo que fue asumido como posibilidad, la de empezar a decidir adónde se ubicaría cada espacio cuando aún no habían comenzado las clases y los alumnos no habían llegado hasta la escuela. “Ésa es una de las marcas que yo tengo muy presente de entrada. Fue ésa. Y después, la de recibir también, ¿no? Porque ya ahí empezábamos a recibir a las familias que andaban esperando escuela especial” (EDEE, septiembre de 2015).

Otra cuestión que se deriva de las entrevistas hace referencia al momento en que la escuela inicia su actividad y a sus integrantes. Comienza a mitad de año y las cinco maestras que asumen son jóvenes, casi todas ellas estudiantes o recién recibidas. Desde la perspectiva del director, que venía de ejercer este cargo por cuatro años en otra escuela muy reconocida del distrito, este comienzo con quienes se iniciaban en la educación especial fue una posibilidad y un desafío: se debió pensar unos modos de trabajar, hacerse preguntas sobre el cómo hacerlo.

Un tiempo sin lugar adonde empezar, un espacio a ser habitado por una escuela en creación, un primer momento donde tener que imaginar cómo iba a ser una escuela que todavía no existía. La precariedad y la falta como punto de partida. Primeras marcas y movimientos que persisten y se renuevan en la vida de la escuela más de doce años después. En el proceso de la presente investigación, se hallan indicios que se ponen en acto durante el hacer colectivo de la escuela: recibir, imaginar, alojar.

La puerta abierta desde el primer día: “Llegó el momento”

En el origen de la escuela, los jóvenes de los barrios padecen una triple exclusión: escaso contacto con las escuelas, persecución y represión por parte de las fuerzas de seguridad⁵⁷ y muy poca experiencia laboral. En ese clima social, la escuela abierta y su puerta sin restricciones es un umbral para cruzar.

La primera vez que uno de estos jóvenes traspuso la puerta de la escuela causó un impacto en el personal. Relata el director:

Yo llegué y una de las maestras me dijo: “Tenemos un invitado”. Y vi un muchacho grande sentado en el comedor. Me consultaron si se podía quedar con cierta incomodidad. Y, por supuesto, yo respondí que sí. Eso fue una marca; ahora casi no vienen, tienen trabajo. En ese momento venían como quince a comer. (EDEE, septiembre de 2015)

A lo largo de la entrevista, el director describe la incomodidad e incluso el malestar que se generó por la presencia de estos jóvenes, sobre todo por su fama de peligrosidad en el barrio. Incluso, uno de los profesores llegó a pedirle que les impidiera entrar en la escuela, pero el director no cedió en su posición —por el contrario, redobló la apuesta, tal como se verá en el Tercer Movimiento de este trabajo—. En muy pocas ocasiones se observa que el director ejerza su autoridad de manera explícita; por el contrario, su presencia en la escuela se destaca de una manera particular: desestima toda práctica ligada a una posición jerárquica que reproduce el sistema educativo provincial, aloja la diferencia, sostiene la hospitalidad y la solidaridad en la que se enmarca la escuela, y no permite prácticas autoritarias hacia los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, mirada que hace extensiva a todo el barrio.

El *recibir* se dibujó como un rasgo de una escuela que no era escuela aún. Para el director, esto fue, con claridad, de tal modo desde el inicio: recibir con entusiasmo a

⁵⁷ En los barrios populares de la provincia de Buenos Aires se registran numerosos casos de violencia por parte de la Policía Bonaerense, comúnmente llamados “de gatillo fácil”.

los maestros y maestras nuevas que llegaban, y también a las madres que se acercaban. La calidez, el hecho de conocer a los padres y madres, saber dónde viven y cuáles son sus dificultades para llegar desde sus barrios, enmarcó los primeros pasos de la propuesta educativa de la escuela especial 516: *recibir*. Relata una maestra asignada, que más tarde se convertiría en la vicedirectora:

Entonces hubo un vínculo con ellas... Yo me acuerdo, por ejemplo, con Mónica, que tiene esta cosa tan así, tan vivaracha para manejarse con los demás, como de mucha simpatía, de mucha hospitalidad con esas familias que entraban... Nosotros estábamos en un sucucho en la escuela de al lado, totalmente... digamos, no había demasiada... todavía [no estaba] armado un lugar propio. Pero había ahí algo como de calidez, de algo personalizado, como de mucha hospitalidad con esos que venían, esos primeros que venían. Y eso me parece que... Por ejemplo, me acuerdo que hubo... como nosotros ya éramos escuela aunque no teníamos chicos ni demás, hubo un acto donde se... no sé, creo que iban todas las escuelas a recibir la bandera, no me acuerdo qué era, y se lo encargamos a una de estas mamás que iba viniendo como a la admisión porque no tenía escuela la hija, que era sorda..., no me acuerdo... Le encargamos que fuera a ese acto. Digamos, empezamos como a hacer como si tuviéramos una escuela. Entonces fuimos... con ella, que no entendía nada... a San Justo a participar no me acuerdo de qué acto así, donde se le entregaban cosas a las escuelas. Íbamos nosotros también como escuela sin escuela todavía. (EDEE, septiembre de 2015)

El comienzo de una “escuela sin escuela todavía” adquiere una sonoridad propia, un juego de palabras que se proyecta en el tiempo y el espacio: la escuela del “como si...”, la de un presente vivo, la novedad de algo que nace pero que es tan viejo como una escuela, que nombra herencias y generaciones. “Y que llega un día y abre una puerta, y en ese abrir de puertas llega una pregunta por lo que vendrá en el por-venir, yendo hacia él, también viene, y proviene del porvenir” (Derrida, 1995: 9).

Traspasada la puerta, ya se ingresa al patio. El patio se abre, y es muy difícil que alguien ingrese en cualquier horario a la escuela y no sea recibido/a. Durante el trabajo de campo se observan los frecuentes intercambios presenciales de los/las maestros/as con las familias, como así también el contacto diario que sostienen, mediante sus

teléfonos celulares, incluso fuera del horario escolar, lo que agiliza las actividades de la escuela o permite tramitar diversas situaciones personales de cada alumno/a. Aunque de manera menos frecuente, el personal auxiliar también mantiene diálogo con los padres, sobre todo durante convocatorias a la comunidad, actos, festejos u otro tipo de actividades que se realizan durante el año. Todo el equipo, en mayor o menor medida, mantiene intercambios con las familias. Cada persona que ingresa a escuela, apenas tras pasa la entrada ya es recibido/a. Siempre hay alguien, sin distinción de cargos, que recibe a las familias: no se trata de una función asignada a alguien en particular, sino que todo el equipo la asume y cumple como parte de la tarea del colectivo.

Este gesto de *hospitalidad* marca una diferencia notable respecto de otras instituciones educativas que, debido a normativas o culturas institucionales, mantienen horarios exclusivos organizados para que los padres se acerquen a la escuela.

Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro, esa amorosidad, se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. Y tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente. (Skliar, 2009: 151)

En comunidades con tantas dificultades de acceso, especialmente los días de frío o lluvia, llegar hasta la escuela es muy difícil, sobre todo si las madres, los padres o las/os vecinas/os llevan más de un/a niño/a. Por lo general, los adultos se acercan con varios niños/as de diferentes edades; cuando hay mucho barro producto de las precipitaciones, suelen alzar a los más pequeños y el resto llega caminando⁵⁸.

Asimismo, no pocas veces se observó que las escuelas lindantes, por diversos motivos, no tuvieron clases, mientras que la escuela especial sí abrió sus puertas. Un/a

⁵⁸ Durante el trabajo de campo se observó la siguiente imagen, que, en condiciones similares, es habitual: después de más de dos semanas de lluvias constantes, varias mujeres llegaron cargando a sus hijos e hijas en la espalda, acompañadas de otros/as niños de once y doce años.

maestro/a, integrante del equipo directivo o de orientación escolar recibe a todo aquel/aquella que llega, incluso si el maestro o la maestra del grupo al que pertenece el/la alumno/a está ausente. Este punto sensible parece un dato de poca significación, pero no lo es en comunidades tan despojadas, donde la escuela marca un territorio de derechos y delimita muchas veces el único acceso sistemático posible a la educación. Una escuela que no “devuelve” a sus alumnos/as, ¿es especial? Esta característica de funcionamiento fluye en el equipo, que se equilibra internamente sin dimitir de su función particular.

El recibir como acto cotidiano puede ser leído desde diferentes perspectivas. La que desde esta tesis nos convoca está ligada a las preguntas sobre la igualdad (Rancière, 2003). ¿Incluye esta posición, esta disposición, un sentido político y, al mismo tiempo, un sentido pedagógico? La presencia cotidiana de un maestro, de una maestra, ¿está ligada meramente a una cuestión burocrática? ¿O se trata de un lazo con el otro? El vínculo educativo, en términos de Violeta Núñez, incluye la presentación del mundo, la cultura, las culturas (Núñez, 1999), como así también la presencia del/la educador/a en relación con quien educa y con el cual se educa. Durante una conversación con docentes que integran el nivel secundario —una de ellas inicia su trabajo en la escuela al momento de su creación—, recuerdan:

Docente 1: Yo venía de Catán. Hasta la ruta y de ahí nos tomábamos las combis, esas chiquititas, que te dejaban ahí en la curva, y después veníamos caminando.

Investigadora: ¿Y los días de lluvia? Con el barro.

Docente 2: Y los días de lluvia unas botas hasta acá. Ahí se formaba una laguna enorme.

Investigadora: ¿En la esquina?

Docente 2: Sí, un poquito más para allá, donde hay como unos caballos a veces. Bueno, ahí era impresionante la laguna que se formaba. Y bueno, botas altas... Porque los chicos venían los días de lluvia y venían todos mojados. Qué sé yo, era venir para prender las estufas eléctricas y secarles la ropa, qué sé yo, era... Como que la escuela se abrió para que vengan, o sea, no era que..., viste, que los días de lluvia por ahí hay escuelas [a las] que ni van.

Investigadora: ¿En esta escuela qué pasaba?

Docente 2: Bueno, no, nada que ver, o sea, venían...

Docente 3: Bueno, y eso se sostiene porque vos venís con un diluvio universal y Daniel ya... están acá y muchos de los que pueden vienen, que es sorpresivo porque vos vas a la escuela común y no hay ni un pibe a veces con la lluvia.

Docente 2: Pero eso tiene que ver con que acá, por ejemplo, nunca se los manda a la casa; si el maestro falta no está el auxiliar en la puerta diciendo “La maestra tal no viene...”. O sea, siempre pueden entrar y quedarse aunque el maestro no venga y siempre van a hacer algo. Entonces me parece que tiene que ver con eso, ¿no?

Docente 3: Siempre van a hacer algo, claro. Acá siempre hay actividad. (EMIES noviembre de 2015)

La puerta y las escenas que allí acontecen, los cruces, las entradas y las salidas, y los espacios delimitados y ocupados por figuras de la escuela se constituyen en un lugar privilegiado para la observación. Sólo un cerco de alambre divide a la escuela especial de la primaria —incluso, la primera ocupa el edificio que había pertenecido a la segunda previamente—. Pero la distancia entre ambas, durante un día de lluvia muy temprano y antes de que se inicie la jornada escolar, es mucho mayor: una madre baja de su espalda a su hijo, en la puerta de la escuela primera, y bajo la lluvia intenta acomodarlo amorosamente para que éste ingrese; a menos de un metro, otra madre, media hora más tarde, ingresa directamente a la escuela especial, sin que nadie la frene, y llega hasta el comedor, donde se le ofrece algo caliente y un lugar para sentarse y acomodarse frente al mal tiempo. En un caso, algunas familias se hallan a la intemperie. En el otro, son recibidas, en un fluir constante. Ello no culpabiliza ni pondera en términos individuales a los y las docentes de ambas instituciones, pero nombra culturas institucionales diferentes que en barrios de sectores populares adquieren una textura particular.

En todas las ocasiones en que se investiga desde una mirada y una sensibilidad etnográfica, la puerta de las escuelas, sus carteleras, las veredas y la circulación de los grupos familiares por los espacios significan, de manera particular, los modos en que las escuelas se relacionan con las comunidades. Sin intentar cargar de sentidos positivos o

negativos, es posible nombrar una “zona gris” en el umbral de las puertas escolares, donde se ponen en juego los sentidos de la hospitalidad.

El cartel que la escuela especial escribe para dar la bienvenida el primer día de clases ofrece algunas pistas: “Nos necesitamos unos a otros. Nos vamos a acompañar unos a otros”. Está enunciado en primera persona plural, en “nos”. Nosotros, nos-otros: su construcción constante, desde el punto de vista de la trabajadora social, “invita a las familias a venir o las familias nos invitan a ir a sus casas”. Durante el ciclo lectivo 2016, en una reunión de madres, varias le reclaman al director que desean ser visitadas; las madres nuevas en el grupo de familias de la escuela escuchan con cierto asombro el diálogo sobre la cantidad de veces que cada familia fue visitada. La visita es recibida y esperada.

Lluvias, inundación. No siempre se puede llegar a la escuela

Durante el trabajo de campo, por espacio de dos semanas La Matanza fue afectada por intensas lluvias; una parte de los barrios lindantes al de la escuela estaban inundada, muchas/os alumnas/os dejaron de acercarse a las escuelas y los/as docentes iniciaron recolección de ropas y todo aquello que sirviera para la población evacuada. El barro era imposible de transitar. A ello se le sumó el problema de larga data de la basura, que con las precipitaciones constantes se vio verdaderamente agravado, sobre todo para quienes vivían más alejados del asfalto. La escuela, que cuenta con una combi, redobló los esfuerzos para ir a buscar a los niños y niñas, pero el esfuerzo durante esos días fue, por lo general, infructuoso.

El primer día de sol, una madre es recibida, apenas traspasa la puerta, por una de las maestras coordinadoras del grupo de su hijo. La madre, que se ve relajada, comenta:

Él quería venir, pero no lo podía traer. Hoy me tomé el colectivo y le dejé la nena a una vecina para que se la lleve al jardín; si no, no llego a la escuela con los tres. No se imagina el barro que hay; yo le pongo botas a Rodrigo, pero si se me cae la nena y tengo a upa la otra, no puedo con los tres, tengo seis cuerdas hasta la vereda. Estos días se quedaron en casa, que estaba seca por suerte. Afuera era todo barro, no podíamos salir, se peleaban por la tele. El otro día me mandaron un *whatsapp* para pasarlo a buscar por el día del niño, pero no me llegó, si no tengo crédito no me llega, lo vi después. (Madre del turno de la tarde en diálogo con la maestra. DC, octubre de 2015)

Durante la conversación, la madre sonríe todo el tiempo, por momentos se toma la cabeza y realiza exclamaciones al describir el barro que había y que no les permitía salir de la casa, e insiste con la cantidad de cuerdas que tiene que caminar hasta llegar a una vereda. La maestra asiente, escucha con atención mientras recibe al alumno. El tiempo de la conversación perdura hasta que la madre se despide: no hay apuro. La atención de la docente no disminuye en ningún momento; por el contrario, le explica que el motivo del *whatsapp* había sido la organización de la visita al Museo del Abasto

para festejar el Día del Niño. A pesar de la lluvia, habían combinado con las familias puntos cercanos a los hogares y los habían recogido con la combi.

Madres, padres, abuelas, abuelos, vecinos, vecinas y, en particular, egresados y egresadas de la escuela, todas/os son bienvenidas/os sin ninguna prescripción horaria. Si existe una situación puntual por la cual están esperando a una familia, los/as docentes rápidamente se organizan para que quien deba tener la entrevista pueda disponer del tiempo sin presiones. De todos modos, nunca trabajan solos/as, siempre será con otro/a colega del equipo o integrante del equipo directivo. La “práctica entre varios” (Di Ciaccia, 2003) es un rasgo asumido por el conjunto y que ya es una manera propia de “hacer escuela”.

Con cierta frecuencia, ex alumnos/as pasan a saludar, escena que resulta muy gratificante para el equipo. Aquellas historias que en su devenir permitieron que “los chicos” que terminaron o dejaron la escuela estén trabajando —por ejemplo, el caso de un ex alumno que trabaja en la fabricación de piletas de natación— le producen mucha felicidad.

Pero no todas las historias de sus ex alumnos tienen un devenir feliz. Al entrar Joaquín, ya muy grande, les relata que uno de sus compañeros está preso y que otro, desde el día anterior, participa en la toma de un barrio a unas cuadras de la escuela⁵⁹. Durante su detallada narración se muestra feliz porque está de visita, ya que trabaja en el sur; cuenta que iría a comprar ropa y a visitar a su hija pequeña. Las/os profesoras/os lo alientan, sonrientes, recordando cómo era cuando era más chico... Y le insisten en que se cuide, que no haga nada que lo perjudique. El horario de la escuela culmina; se despiden con abrazos y con deseos de que vuelva a visitarlos/as cuando regrese al

⁵⁹ Joaquín también narra que ambos compañeros ya habían sido detenidos por la Policía, porque habían robado un auto para ir al centro de “Lafe” (Laferrere) a tomar un helado. Laferrere es una localidad muy frecuentada por los chicos del barrio debido a su centro comercial. Este relato denota un grado de ingenuidad por parte de los otros jóvenes, cuyo robo del auto, para “ir a tomar un helado”, culmina en la visita al concurrido centro comercial. Joaquín narra estos hechos de manera sonriente: hace hincapié en que él no había participado, porque tenía trabajo y dinero.

barrio. Una vez que se retira Joaquín, los maestros y maestras junto con el director comentan entre sí las dificultades que tenía desde pequeño y el trabajo que les había dado durante todos los años que estuvo con ellos. Se sienten satisfechos de verlo tan bien y de que otros dos ex alumnos de la escuela también trabajen con él en el sur.

Un principio que organiza al colectivo de la escuela —maestros/as, auxiliares, equipo directivo, músicos, profesores/as, maestros/as integradores/as, equipo de orientación— es el conocimiento de las/os chicas/os. El conocer las historias de vida está ligado al tejido de un sostén (Ulloa, 2003), una urdimbre que teje la escuela y que no se desvirtúa con la circulación de comentarios innecesarios (habladurías) que no conciernen a su tarea.

Los chicos y las chicas, con sus diferencias, son radicalmente alojados, sin piedad ni morbosidad. La presencia como investigadora en la escuela y la interacción con ellos/as significa ir develando características propias de cada uno/a en la interacción escolar. En una escuela con características distintas, la presentación posiblemente hubiese sido precedida por la carátula de un legajo y una historia cargada de diagnósticos y fracasos, sobre todo escolares. Aquí, por el contrario, los/as alumnos/as son siempre nombrados/as a partir de sus potencias y ello modifica la mirada del que llega, incluso desde la posición de investigadora. La “discapacidad” está desestimada; no se solicitan diagnósticos ni se enseñan lenguajes específicos; cada vez más, “lo especial” se constituye como la definición y el territorio de lo común.

Los *modos de ver* (Berger, 2010) constituyen un punto de vista que cambia o tensiona la posición de aquel que mira y, por tanto, los modos de nombrar. En la escuela investigada, es difícil hallar quien nombre la *discapacidad*: éste es un término que no se incluye en el glosario pedagógico de la escuela. Su ausencia es notable, pero no es la única palabra ausente: los términos contexto, pobreza, familias desintegradas,

patologías, valores, carencia, cultura de la pobreza, entre otros, no están presentes en el discurso educativo de este colectivo docente. Las ausencias de estos términos en el vocabulario y en la práctica educativa del conjunto de quienes trabajan en la escuela representan y adquieren una relevancia significativa. Por un lado, sitúan a la escuela por fuera de un discurso naturalizado, normalizado y legitimado por programas y políticas dirigidas a atender la cuestión de la inclusión; por el otro, establecen una relación distinta entre el saber y el poder, ya que aquello que conocen/saben de “los chicos y las chicas” se orienta a acompañar, enseñar y vincularse con ellos/as en el marco de la tarea educativa, pero no a establecer ciertas equivalencias discursivas que los/as empequeñezcan pedagógicamente. Por el contrario, el connotar en diferentes ocasiones la importancia de la riqueza que le aporta cada niño/a, adolescente y joven a la escuela invierte radicalmente los términos en que usualmente se piensa la relación entre escuelas y pobreza, escuelas y contextos críticos, etc. La novedad de estas ausencias nombra la presencia con otros modos de nombrar las realidades educativas y sociales, modos que ignoran la descripción de la desigualdad y que franquean otras fronteras para sortear la principal barrera de los/las maestras emancipadores/as: “la barrera entre la desigualdad y la igualdad” (Rancière, 2003: 51).

En la escuela especial, otras palabras habitan el espacio y el tiempo. Desde la posición de quien investiga, implicó un cambio, un desplazamiento, el no hallar un discurso que con frecuencia se reitera y reproduce en escuelas que trabajan con grupos populares: las referencias al barrio y a las condiciones de vida de los/as niños/as son reconocidas en este caso desde un lugar de paridad. Incluso durante las visitas que se comparten, se observa que las docentes que participan en ellas se mueven con espontaneidad y celebran los logros de las familias: su mirada no incluye un carácter piadoso ni estigmatizante; por el contrario, la experiencia de la visita se da entre iguales.

Recibir-visitar: “armar otro lazo”

Ampliar, extender, dar y encontrar sentidos a “lo especial” de esta escuela especial se convierte en una elección y una búsqueda. La vicedirectora lo expresa con claridad: “digo, que sea especial porque yo armo un proyecto especial, ¿sí? Porque yo elijo trabajar... de un modo diferente, no que sea especial porque trabajo con pibes que tienen un diagnóstico” (EVDEE, septiembre de 2015). Desde la investigación, capturar los sentidos otorgados al carácter “especial” de esta escuela es una línea de trabajo y de pensamiento.

La puerta de la escuela está abierta permanentemente, desde su primer día y hasta el día de hoy. Esa posición provoca diferentes situaciones, pero la escuela siempre amplía los sentidos del recibir y no realiza distinciones. Más adelante, también se verá que la puerta abierta no provee sólo la entrada, sino que también invita a la salida: la salida de los/as maestros y maestras a la comunidad, a visitar a las familias, a las casas de sus alumnos y alumnas, para ir a conversar, disponer y compartir un tiempo diferente al escolar, otro tiempo.

Las maneras de recibir convocan a seguir una pista, indagar y conocer cómo surge esta modalidad que, en principio, se puede nombrar como “escuela abierta”, pero con el recaudo de poner bajo sospecha esta categoría. El relato de los protagonistas entrevistados —director, maestras/os, casero— transparenta una posición que invita a imaginar un movimiento, el de *alojar* a los que llegan: familias, alumnos, alumnas, jóvenes del barrio, vecinas, vecinos, maestros y maestras de otras escuelas, entre otros/as. Así, se relata:

El director los recibe y al lado yo inmediatamente decía: “¿Quiere tomar algo calentito?”. Y me puedo preguntar hoy: ¿por qué hacía eso? ¿Porque vino a la escuela una persona con frío? ¿Porque era un padre? ¿De afuera? ¿Y... qué hacés?

Es un padre, no es una persona de afuera que viene a charlar algo. Es un padre, el director lo recibe y uno aloja... (EVDEE, septiembre de 2015)

El afuera y el frío son nombrados tanto en las entrevistas como en otros intercambios más informales más de una vez. Durante el trabajo de campo es frecuente observar a varios de los/as alumnos/as y a algunos/as maestros/as llegar con frío a la escuela, experiencia que atraviesa a la propia investigadora. La sencillez de sus ropas de abrigo es suficiente indicio; para más, no todos cuentan con lo necesario para abrigar sus pies. Por la mañana, temprano, esta situación es advertida por alguien del equipo, que atiende y resuelve la cuestión de un modo sutil, casi imperceptible. Algún/a integrante del equipo de la escuela, generalmente la/el maestra/o del grupo o las/os preceptoras/es, se ocupa, con un gesto amoroso de profundo cuidado. Nadie más registra la situación y las actividades continúan; tampoco acompañará ese gesto algún comentario sobre la familia del/a alumno/a: por el contrario, ninguna palabra será enunciada respecto al tema públicamente.

En el inicio de la escuela, detalla el actual equipo directivo, la situación era otra: “Recibíamos sólo pobreza... como escuela estábamos solos, pedíamos donaciones... Ahora ya no lo hacemos, no mandamos más notas” (EEDEE, agosto de 2015). El recibir tiene una impronta desde el primer día: ¿qué efecto produce en un colectivo que comienza una escuela que recibe sólo pobreza? Agregan: “Fuimos conociendo de estar... nos llegaban familias derivadas, experiencias horribles de las escuelas, pero eso fue muy al principio, cuando nos fuimos armando... Recibimos niños dañados” (EFEE, noviembre de 2015). La derivación de niños/as, por tanto, de familias, es una práctica propia del sistema educativo. Las escuelas “comunes” derivan a la educación “especial”. Vale la pena detenerse en este punto: “derivar” se conjuga con el término “deriva”; mucho más en tiempos en los que los procesos de exclusión se ensanchan y, por centenares de miles, las personas caen en niveles de extrema pobreza.

Ser derivado/a de una escuela común a una especial es como un pasaje a una categoría inferior, como un “pasaporte de fracaso”; para muchas familias significa la confirmación de que se tiene un/a hijo/a diferente e inferiorizado/a. Los modos en que la escuela a la que es derivado ese/a alumno/a recibe a una familia y a un/a niño/a, adolescente o joven que se encuentra “a la deriva” adquieren sentidos que exceden a aquellos que los propios actores/as tienen intención de producir.

Dentro del sistema escolar se producen escenas paradójales: un/a alumno/a es descartado/a en tanto tal por un nivel educativo pero debe ser recibido/a por otro nivel sin condiciones. ¿Qué acontece “entre” una escuela y otra? En este caso, entre una puerta que se cierra o clausura y otra que se abre y recibe. Con el correr de los años, la escuela especial se ha desplazado de un lugar (implícito) asignado donde se le envía lo que “resta” del sistema y argumenta, en todas las instancias, la necesidad de la escolaridad común con los andamios necesarios.

El recibir es un movimiento que se amplifica y genera otros movimientos, los que marcan una experiencia educativa diferente, los que permiten alterar los rituales escolares, la organización del trabajo docente, el tiempo y el espacio, los que desescolarizan la escuela y perforan los muros escolares para abrir(se) a otros mundos y que el mundo se abra en la escuela. Esta escuela especial de algún modo evidencia el fracaso de otras, pero se interroga sobre otros modos de intervenir (individuales y/o colectivos) de tal forma que esas biografías derivadas se tuerzan hacia otros destinos posibles. Tal como sostiene Sandra Carli, “No a la muerte temprana, no a la exclusión, no a la falta de reconocimiento” (2004: 106).

Derivar desde un lugar y recibir en otro dentro de un mismo sistema nombra contradicciones y matices propios de una estructura que funciona de manera dislocada. Es un/a mismo/a alumno/a el que es expulsado de una escuela y alojado por otra. En el

caso analizado, se verá que su movimiento de inicio tiene otras derivaciones: la ampliación y la disputa, durante todos los años en los que lleva adelante su propuesta, por sostener y acompañar cada vez más el espacio de la integración, en diálogo con los diferentes niveles educativos involucrados.

El brasero y la visita: un niño que guía a su maestra

En sus escenas iniciales, primero por sugerencia del inspector y, luego, ya por propia iniciativa, es la escuela, sus maestros y maestras, la que sale de visita a la casa de sus alumnos/as. Se les avisa a las familias que irán de visita, que serán llevados por los mismos/as alumnos/as y, que, en consecuencia, se dejarán guiar por ellos/as.

Esta experiencia se inicia en 2004, un año después de la creación de la escuela, y continúa hasta hoy con algunas variaciones. Abre una etapa que invierte los términos habituales de la relación histórica de encuentros y desencuentros entre familias y escuelas (Siede, 2007). Esta idea se inicia tempranamente; los/as docentes que son parte de la experiencia la recuerdan y reviven con entusiasmo y emoción cuando son consultados por ella. Así lo relatan:

La idea era visitar y que nuestro alumno fuera el que nos llevara a su casa. Nosotros les avisábamos y les preguntábamos si tenían ganas de recibirnos, qué sé yo... las familias, contentísimas, porque era esto, ir a pasar un rato. Entonces, nosotros, esa mañana o esa tarde..., a media mañana generábamos institucionalmente que alguien se quede con el resto del grupo y él o ella nos llevaba. (EVDEE, septiembre 2015)

De acuerdo con lo que testimonian los y las docentes, si los/as alumnos/as eran muy pequeños/as y no conocían bien por dónde ir, “nos guiaba la familia, o nos venía a buscar, o íbamos de alguna otra manera” (EVDEE, septiembre de 2015). Pero si eran más grandes, de doce o trece años, iban con directamente con ellos/as. Una docente recuerda:

Yo me desoriento fácilmente y no había celular en esa época, con lo cual era realmente confiar en el camino que hacía todos los días para venir a la escuela. Si venía solo, ahora volvíamos. Me acuerdo que llegamos tan mojados y que adentro de la casa también llovía, pero había un fogoncito, un brasero. Estábamos ahí, los dos muertos de frío. Yo recuerdo que hasta tomé mate porque estábamos congelados. Igual nos habíamos divertido mucho. Me acuerdo de las risas que teníamos ambos, del disfrute. (EVDEE, septiembre de 2015)

Durante la entrevista, la maestra sonríe al recordar “el disfrute” de aquel día. Enfatiza que salir a las casas de las familias significa disfrutar del trabajo.

La escena permite pensar en una inversión de las posiciones: en vez de un/a maestro/a que guía al niño/a, es el/a niño/a el que guía al/la maestro/a. Ofrece indicios de un desplazamiento que habilita nuevos itinerarios de maestros/as y niñas/os, de niños/as y maestros/as. Niños/as marcados/as, señalados por biografías anticipadas (Frigerio, 1992), conducen a los y las docentes a sus propias casas. Niños/as, derivados/as a la educación especial por fracasar en la escuela común, toman a su cargo el arribar a buen destino junto con aquel/la a quien guían.

El vínculo educativo enlaza la relación entre los/as docentes y las/os niñas/os, la infancia de Villa Scasso, bajo formas no siempre escolarizadas. El/la niño/a *baqueano/a* en su territorio pone en acto saberes que los/as docentes, al salir de los muros escolares, desconocen hasta ese momento y que adquieren con el tiempo.

A partir de esta escena, es posible pensar e imaginar la infancia de Villa Scasso a sabiendas de que

...no es algo que se pueda atrapar o señalar con precisión; si bien es una construcción desde el lenguaje a la que corresponden muchas acepciones, opera mejor como territorio y, en este sentido, escribir sobre ella tiene algo que ver con significar, pero mucho más con deslindar, cartografiar, mapear, mojonar, incorporando una analítica del poder que visibiliza los rostros y que no esconde sus heridas. (Martínez Boom, 2008: 9)

El barrio se abre como un espacio cultural con marcas propias que los/as alumnos/as reconocen al caminar sorteando los obstáculos para llegar a destino, a buen puerto. El frío y la lluvia en el camino también componen la experiencia de la maestra, su percepción corporal, junto al no reconocer el espacio y ser guiada. Aún recuerda, con gran disfrute, el haber disfrutado abandonarse a ser guiada por un niño.

Es posible pensar a los/as niños/as-alumnos/as de educación especial, derivados en algunos casos por la escuela común, mapeando sus territorios a partir de su experiencia cotidiana. ¿Qué saberes se ponen en juego? ¿Cómo construyen el itinerario? La escuela, al decidir visitar las casas y establecer como una de las posibilidades que sean los propios alumnos quienes conduzcan a los docentes, ¿qué permite que acontezca? Desde la investigación, se relevan indicios del principio de un modo de colocarse frente a los/as niños/as y las familias y también de situarse respecto de los saberes y las experiencias que cada niño/a, adolescente y joven, en tanto tal, trae consigo. Esta diferencia se radicaliza en distintas situaciones donde deben argumentar y confrontar con posiciones incluso antagónicas de otros/as actores/as al interior del sistema educativo ligadas con la vida de los/as chicos/as con los cuales trabajan⁶⁰.

Durante la escena citada, los cuerpos mojados tuvieron como contrapunto el calor del brasero dentro del hogar del niño, donde también llovía. La docente rememora la insistencia de la madre para que se secase apenas entró a la vivienda, pero su recuerdo se desdibuja al relatar las características de la casa. No sabe a ciencia cierta si era de chapa: “Sí..., un poco oscura”, expresa. Sin embargo, recuerda con precisión que, rápidamente, la madre le ofreció un pulóver, el cual terminó por aceptar.

Es interesante, desde quien escucha/investiga, detenerse a pensar en lo disruptivo de esta escena: por un lado, una madre que insiste en abrigar a una maestra, la docente de su hijo. Por otro, la maestra que piensa: “Se llueve todo adentro, me dan un pulóver a mí y ellos se quedan sin nada” y, por lo tanto, no quiere aceptarlo. Más tarde, frente a la insistencia, se deja abrigar, a sabiendas de que a la familia no le sobra la ropa de abrigo. ¿Qué acontece allí? ¿Cuál es la textura de ese abrigo que ofrece la

⁶⁰ La escuela de educación especial con frecuencia se ve obligada a relacionarse con el Servicio de Atención Local, juzgados, profesionales de hospitales, mutuales, inspectores y funcionarios, frente a los cuales esgrimen y argumentan sus posiciones pedagógicas e incluso éticas y políticas. Por caso, varios docentes son testigos en denuncias de casos de abuso de alumnos/as de la escuela; así también, participan activamente en la defensa de los derechos que otros organismos debieran garantizar —aunque, por lo general, con poco éxito—.

madre? ¿Qué permite la aceptación por parte de la maestra del abrigo que pone a disposición la familia? ¿Qué ofrece la familia y qué recibe la escuela?

Otro punto a considerar refiere a la vivienda. La casa, la morada —donde llueve, tal vez, menos que afuera—, se convierte en el amparo donde resguardarse en un territorio marcado por la falta de refugio de la intemperie. Se abren nuevas preguntas, entonces, sobre el amparo y la intemperie: ¿qué abriga a esta maestra en una casa donde llueve también adentro? ¿Es la posición de la madre, que insiste y se obstina en ofrecer aquello que le falta pero que pone a disposición del otro?

Una tercera cuestión requiere denotar el olvido de la maestra respecto de la descripción de la vivienda. La maestra olvida cómo es la casa, si es de chapa o no. Quizás, en aquel momento no prestó atención, y éste es el punto de mayor interés: es importante, ya que este olvido, esta supuesta falta de atención, podría dar cuenta de una manera distinta o nueva de mirar a las familias y al barrio. No mira, o se olvida, si es de chapa; recuerda que es un poco oscura y que hay “un fogoncito que daba calor”. Si no el origen del olvido, esta memoria sí incluye un modo de mirar y un tiempo diferente: una madre y un niño en su casa, junto a una maestra, en un día de lluvia y frío, que conversan y hacen escuela. Allí se suspenden etiquetamientos y prescripciones. Emerge un vínculo sutil entre la escuela, la maestra y el niño/alumno, el niño/guía; su madre abriga, la maestra escucha, conversa, aprende, mira...

El glosario de términos socioeducativos que impregnan a las escuelas de estos territorios, “contextos desfavorables”, “de alto riesgo”, “familias desintegradas”, “pérdida de valores”, “niños/as carenciados/as”, se desmorona, se deshace. Docentes visitan a las familias guiados/as por sus alumnos y alumnas: se abren otras cartografías, otras miradas, otras sonoridades. Toda palabra incluye un sonido y los sonidos, tal como pretenden los de esta tesis sinfónica, expresan una paleta de colores. En los

denominados “contextos de pobreza”, “contextos críticos”, etc., se despoja al lenguaje de su riqueza; en esta escena, el niño, la maestra, la madre, el abrigo y la lluvia componen otra partitura.

“Calentarse alrededor de un brasero”, propio de los hogares que no cuentan con gas o con la posibilidad de abonar un servicio eléctrico, conforma los recuerdos infantiles de las familias del barrio y remite, sin duda, a situaciones de pobreza, tanto como las viviendas que se llueven o aquellas en las que entra el agua cuando desborda el arroyo. Pero ese día, cuando, por vez primera, una maestra visita una casa durante un día de frío y lluvia, y se calienta alrededor del brasero, “brasero” nos sugiere la palabra “conversación”.

Este modo de habitar el mundo alojando al otro es negado rotundamente para quienes se hallan en una situación de extremo empobrecimiento social. Ello se expresa en el discurso educativo: se mira al otro como “pobre”, “excluido”, “peligroso social”, como condenado, por una parte de la sociedad, sólo a la posición de receptor o beneficiario en una relación de tutelaje y subordinación. “La subordinación y el tutelaje propician la formación de sujetos ‘sujetados’ a su condición de pobreza y una relación dependiente respecto de los proveedores, llámese Estado, Iglesia u otras organizaciones” (Duschatzky y Redondo, 2000: 129). Pero la crueldad del despojo material no necesariamente despoja a estos sujetos de la ternura (Ulloa, 2003).

Tiempo de visita y conversación

En el comienzo de la historia de la escuela que se crea, la escena abordada en el apartado anterior inaugura muchas otras. La pregunta es si en esas primeras salidas se inscriben las huellas de una propuesta que nombra a la escuela como una escuela del barrio, a diferencia de la matriz de las escuelas de educación especial más céntricas del distrito, aisladas de las experiencias barriales y comunitarias.

La posibilidad/oportunidad de iniciar una relación en la cual las familias abran la puerta y los/as maestros/as ocupen la posición de “extranjeros” (Derrida, 2000) impulsa el ensanchamiento de las fronteras de la escuela, con la participación de una parte de los maestros y maestras pero, sobre todo, con un nuevo protagonismo: el de los/as niños/as. No todos los/as maestros/as participan directamente de las salidas, pero todos/as acompañan esta y otras muchas iniciativas.

En la casa, la conversación se alarga en el tiempo. La madre consulta sobre los aprendizajes de su hijo, preocupación constante de muchas familias. La maestra responde, pero trata de conversar sobre otros temas; intenta no hablar sobre José en la escuela. Imaginariamente, la escuela se desplaza hasta allí, alrededor del brasero. La conversación en la casa de José no tiene un objetivo pedagógico preciso, sino la intención de “ir de visita”, “conocer”, “estar”. La maestra aclara:

Nosotros no íbamos a mirar el socio-ambiental. Y las familias iban como decidiendo un poco el recorrido de la charla. Había familias que te mostraban fotos, familias que tenían fotos, te mostraban... Otras te cocinaban. Otras empezaban a hablar como de lo pedagógico, viste, “¿Y? ¿Cómo va aprendiendo?”; entonces algo contabas para no dejar de responder y después empezabas con otra charla. Para achicar la distancia con esta cosa de ser maestra. Lo que hacíamos también era ir sin delantal cuando entrábamos a la casa. (EVDEE, septiembre de 2015)

Las familias son siempre bien recibidas en la escuela especial de Villa Scasso, pero esta decisión de la escuela de visitar los hogares, salir al barrio y dejarse llevar por

los/as niños/as, adolescentes, alumnos y alumnas, implica una novedad. Una novedad que, como cuando se lanza una piedra al agua, dibuja círculos concéntricos que se expanden, ya que la escuela toda, representada por los/as maestros/as y también por niñas y niños en tanto alumnas/os, va de visita. Para llegar a los hogares, propone que sean los/as chicos/as los que señalen, marquen, el camino. Para sorpresa de los/as maestros/as, las familias los esperan, les abren la puerta, los hacen pasar, los reciben con comida. Les convidan y comparten lo que tienen y conversan sin tiempos, durante el tiempo que dure la conversación y la visita.

En la escena relatada —como en tantas otras—, para llegar a la casa los mojones serán los pasos del propio niño, que interpela su memoria, su experiencia infantil fuera de la escuela, que conoce y guía a su maestra. Maestros/as y niños/as que comparten un territorio de infancia, un camino, un tiempo de experiencia, un tiempo *aión*: un tiempo sin tiempo, el que se tarde en llegar y en estar allí, en el mundo cotidiano de cada niño o niña de Villa Scasso.

Al salir de visita, la maestra deja el delantal en la escuela “para acortar las distancias”. El director ya lo dejó en la escuela anterior: de un viernes a un lunes se despojó de la investidura. Los delantales van quedando en el camino: “No sé, me fue pasando. Yo venía como director de otra escuela, pero acá me saqué el guardapolvo”. La escuela que inicia permite otros recorridos, otras estéticas, otros significados, maestros con y sin delantal, alumnos con y sin delantal.

Acaso lo nuevo, el hecho de que todo esté por hacerse y, de alguna manera, todo sea posible —en el marco de la escasez y la pobreza—, propicie gestos y actos desescolarizados. Las autoridades reconocen el esfuerzo de armar una escuela pero se desentienden del control del guardapolvo. La escuela estaba destruida, las familias

esperaban la escuela y “los chicos y las chicas”, con o sin guardapolvos, empiezan a llegar.

En ese proceso de desobjetivación que representa la forzosa caída en una situación de empobrecimiento brutal y traumático, una escuela que recibe “a la pobreza” abre la puerta, establece lazos y reconoce los nombres de quienes la cruzan. Y sale a visitar a las familias, ¿cómo?

La escuela realiza las visitas en diferentes circunstancias y con distintos integrantes del equipo docente; maestros/as, que eligen participar voluntariamente, se dejan llevar por sus alumnos/as. Cabe destacar que el equipo directivo, especialmente su director —el primero en llegar al barrio—, le otorga a la escuela una impronta particular y explícita desde el inicio relacionada con la importancia “de poner por delante el optimismo, ante lo adverso, lo complejo que significa organizar, planear, priorizar con muy pocos recursos materiales y humanos”⁶¹.

En un primer momento, cuando empieza el funcionamiento de la escuela y ésta asume una posición de recepción de los padres sin restricciones, una docente se manifiesta disconforme: el director le plantea la postura como marco institucional y lo hace desde su posición de autoridad de la escuela. Se trata de un caso particular: durante el desarrollo del trabajo de campo no se registran situaciones en las que el equipo directivo ejerza su autoridad expresamente; por el contrario, la vivencia diaria de las relaciones de trabajo institucional son horizontales.

Las visitas, que marcaron el inicio de la escuela, continúan... Actualmente, a aquel que será recibido en la escuela, la escuela lo visita primero en su casa, se desplaza hacia su hogar. Ese movimiento original hacia —y novedoso para⁶²— *el extranjero*, la familia que llega a consultar por una vacante, se realiza entre varios y se prepara, hoy ya

⁶¹ Estas expresiones se incluyen en el material que produce el director para la Primera Jornada de Reflexión Institucional de la Escuela Especial N° 516, “Apuntes para comenzar a construir un Proyecto”, 27 de junio de 2003.

⁶² El movimiento de la escuela hacia los hogares es igual de novedoso, quizás incluso más, para esta *extranjera* que investiga.

sin un ensayo previo pero con muchas más herramientas. Como si se fuese a cocinar algo sabroso, llevan con entusiasmo todos los ingredientes necesarios: juegos, libros, incluso algo rico de la panadería. Se carga todo, por lo general en el vehículo de algún integrante del equipo, y varios miembros —como mínimo tres— del colectivo de la escuela parten a conocer la casa del que será un futuro alumno o alumna. La visita transcurre por varias horas y, en términos técnicos, se la conoce como “entrevista de admisión”. Las familias reciben a la escuela en su casa y para quienes participan del equipo institucional los efectos siempre superan lo esperado. Al regresar, comparten la novedad, lo nuevo de la llegada de otro/a alumno/a a la escuela especial: se producen los primeros intercambios, tejidos, para pensar colectivamente un posible itinerario educativo. La escuela especial recibe y visita como parte de un mismo movimiento, el de construcción de una autoridad igualitaria:

Una autoridad igualitaria recibe a otros que llegan a una trama de relaciones comunes, espacios y tiempos de encuentros no siempre visibles, nítidos o precisos. Autoridad que hace lugar, por otro lado, sin la certeza de quién es el otro/a ni hacia dónde va. Confía de antemano y sin garantías en la potencia de la igualdad. Se hace cargo del despliegue de lo que aún no es, lo que está por llegar en el espacio que reúne a unos y otros, enseñantes y aprendientes, con el cuidado de demanda la fragilidad de lo nuevo. (...) En esos espacios la autoridad autoriza, se desplaza, relata e inscribe en el relato, se emancipa emancipada. (Greco, 2012: 71)

IMÁGENES QUE CUENTAN II

Presencias. La “salita”

La “salita”⁶³ está ubicada muy próxima al arroyo Dupuy. Por la mañana, doblando la esquina, esperan apoyadas sobre la pared varias mujeres. Unas pocas conversan entre ellas. Otras apoyan todo el peso del tiempo de los barrios pobres en el hombro que sostiene el muro.

A partir del mediodía se repartirán las viandas para el/la que las necesite, más de doscientas. La leche, seis mil kilos por mes, se entrega a las familias con niños/as, sin controlar el límite de edad.

En el interior de la sala, en bancos alineados uno detrás de otro, muchas personas de diferentes edades, especialmente niñas/os con sus madres, esperan ser atendidas/os. El piso de cerámica clara muestra el ir y venir del barrio. Este espacio de espera está al lado de los consultorios ubicados a la izquierda de la puerta de entrada. La construcción es nueva. En el fondo, la coordinadora, referente barrial, detrás de un escritorio, atiende y distribuye turnos, contesta el teléfono, organiza las solicitudes. No es la única. Hay mucho movimiento, entradas y salidas. Diálogos, intercambios. Escucha.

Varias personas, en su mayoría mujeres, colaboran, coordinan la distribución de remedios, la atención del teléfono, las urgencias, las necesidades de la comunidad, el funcionamiento general de la salita. Un mate cruza la cocina hacia la derecha. Las cajas de remedios apiladas achican el espacio. Todo resulta insuficiente.

⁶³ La sala “1° de Mayo” de la Junta Vecinal del barrio María Elena se inicia sin recursos y se construye con el esfuerzo del barrio, tal como se desarrolla en esta tesis. Actualmente pertenece a la Corriente Clasista y Combativa. En la zona, al momento de realizar el trabajo, es la única que se aparta de las pautas vigentes y amplía la distribución de la leche sin tener en cuenta la edad de los niños (otras instituciones la entregan para niños de hasta seis años). Su proyección en el barrio es muy relevante no sólo en María Elena, sino también en todos los barrios lindantes. Desde allí se proyectó un sistema de formación de salud comunitaria que continúa. La principal figura que creó e impulsó este proyecto colectivo de salud es un médico conocido como el Dr. “Chino”, reverenciado por toda la comunidad y, de modo especial, por quienes continúan con su tarea luego de su fallecimiento (véase el documental *Cuento Chino, clasista y combativo*, dirección: Pepe Salvia, de 2009).

La enfermería recibe pacientes de todas las edades, uno detrás de otro.

Arriba, en la parte nueva, girando a la izquierda, sobre una mesa amplia se esparce una pila muy alta de ropa. Ropa para entregar a quien la precise pero que todavía no está clasificada, sólo apilada... sin los cuerpos que le otorgan volumen. Donaciones para repartir a quienes las requieran. Imagen que evoca otras imágenes más cruentas... de cuerpos apilados.

A pocos metros, varias mujeres muy atareadas cocinan, en grandes ollas, las viandas que entrega “la salita” cada día, más de doscientas. No se da de comer en la sala; se ofrece la vianda para que quien la retira la comparta con su grupo familiar.

A unos doscientos metros pasa el arroyo Dupuy. Contaminado. Unos niños y niñas muy pequeños/as juegan en su orilla. La más pequeña, de dos años aproximadamente, descalza, corre con el grupo. Hay perros, muchos perros. El color del agua es verde, marrón oscuro en los remansos. La basura flota. A la distancia, un puente permite pasar a la otra orilla, donde hay viviendas cerca, demasiado cerca... Construcciones. El barrio continúa.

De un lado del arroyo, las casas más precarias se intercalan con otras construcciones más nuevas, aún en construcción, con avances.

La cola que rodea la sala es cada vez más extensa. Se aproxima el horario de reparto de viandas. Los consultorios atienden en horarios que están informados en una cartelera; incluso hay uno de odontología. Odontología: desde el barrio María Elena, atiende toda la zona. Una ambulancia con las siglas de la salita estaciona. Lleva el nombre del médico que la creó. Se destaca su presencia enmarcada en el barrio.

Las cenizas del Dr. “Chino” están aún dentro de la salita, hasta que la próxima asamblea resuelva su destino. Les pertenecen, les son propias. La pared está pintada con su figura; su nombre, grabado en la puerta de la sala.

Las mujeres continúan apoyadas contra la pared, conversan entre ellas y esperan... su turno.

El movimiento, dentro de “la salita”, no se detiene.

SEGUNDO MOVIMIENTO: *ANDANTE*

¿UNA ESCUELA QUE “HACE ESCUELA”?

“Hacer escuela” en Villa Scasso

Se podría prescindir de infraestructura escolar, hasta de una arquitectura escolar concreta, aun sin muros, con otras formas, sería posible educar y “hacer escuela”, si se entiende por escuela no cualquier lugar, sino un posible continente para que todos y cada uno encuentre modos de dar trámite cultural al enigma subjetivo.

Graciela Frigerio

La escuela abre sus puertas todas las mañanas. Ese gesto cotidiano se enmarca en la normativa del sistema educativo provincial que prescribe y regula el funcionamiento del conjunto de las instituciones educativas que lo conforman. Sin embargo, “inferir que a partir de las preocupaciones normativas de cada época se puede conocer la experiencia viva de una escuela es una falacia en la historia de la educación ya reconocida por muchos autores” (Rockwell, 1997).

La “escuela especial” se dispone cada día a habitar un tiempo y un espacio singulares y propios. Un tiempo que estructura cada jornada en base a una propuesta acordada por el equipo institucional, que ordena y organiza la tarea y las actividades diarias pero que, desde su apertura, muestra una disposición a la creación, a la invención y a que cada día acontezca algo diferente. Dicha disposición permite el surgimiento de novedades que interrumpen y modelan de otro modo el tiempo escolar lineal y tradicional, dibujando desde las primeras escenas el contorno de una escuela que se diferencia de otras.

Las novedades, las sorpresas y las celebraciones, que suspenden la linealidad de un tiempo cronológico, son parte de la vida cotidiana de la escuela N° 516. Lo que acontece cada día es pensado y organizado por el conjunto del equipo, o sólo por una

parte de sus integrantes, pero luego todos participan. En su apariencia, la escuela presenta una forma escolar semejante a las demás, pero compone una partitura original que a lo largo de los años afirma su identidad propia, ya reconocida por los padres y los propios docentes, como así también por otras instituciones del distrito e incluso de fuera de él.

Inscribe su tarea bajo las orientaciones y normativas que rigen al conjunto de las escuelas públicas de educación especial de la provincia de Buenos Aires, pero en la realidad y en la práctica se distancia, al asumir posiciones y argumentos propios. Ello fortalece su autonomía y un proceso de construcción que se refleja y otorga sentido a las decisiones educativas e institucionales que comprometen el destino de sus alumnos/as y el desempeño del colectivo de trabajo. Este distanciamiento también sucede en otras escuelas ubicadas en determinadas zonas de los cordones del conurbano que enfrentan situaciones de gran complejidad social, las cuales llevan adelante, con diversos resultados, experiencias educativas significativas que no siempre se corresponden con ciertas directivas oficiales⁶⁴.

Los documentos que se envían desde los niveles centrales hacia las jurisdicciones pasan por varios filtros y se insertan selectivamente dentro de un conjunto de prácticas ya establecidas en las escuelas que los modifican e interpretan de hecho. La distancia del Estado provincial con la dinámica escolar y su vida cotidiana provoca que el cumplimiento de las normativas y las regulaciones se maticen de acuerdo con las diferentes posiciones de los actores implicados, las organizaciones gremiales y las autoridades educativas a nivel local, que ocupan un papel en este campo de relación de fuerzas. A modo de ejemplo: la reglamentación vigente impide que una institución

⁶⁴ La brecha presenta un anverso y un reverso. Por un lado, las reglamentaciones o normas que emanan del nivel central de la provincia de Buenos Aires no contemplan o problematizan las particularidades de las escuelas del conurbano y, por el otro, se abre un espacio desregulado, en el cual predominan interpretaciones propias sobre la legislación vigente. Ello posibilita la construcción en cada escuela de propuestas institucionales y educativas de manera más autónoma, alternativa y democrática, o bien, por el contrario, habilita un exceso de autoritarismo en nombre del cumplimiento de las normativas vigentes.

pública cobre para que un/a alumno/alumna ingrese a ella; sin embargo, durante los días de inscripción, debido a la falta de recursos, las escuelas les solicitan a las familias que abonen un bono de cooperadora. Hay familias que no están en condiciones de afrontarlo e inician un vínculo con la institución con una marca: están en deuda. En ninguna reglamentación figura que las familias deban abonar, pero las prácticas institucionales instituyen una necesidad económica de mantenimiento del funcionamiento de la escuela como una obligación para las familias, lo que contradice el espíritu de la Ley Provincial de Educación y las reglamentaciones que se desprenden de ella, que definen al derecho a la educación como un bien social⁶⁵.

Esta institución no se halla por fuera de las regulaciones estatales, pero asume una posición sólida en la interpretación de la normativa, que adquiere sentido en diálogo con la propuesta pedagógica. Ello puede resultar una obviedad pero para esta investigación es de particular interés, debido a que es en el marco del Estado y no en otro en el que se desenvuelve la experiencia analizada, enmarcada en un barrio popular a cuyas necesidades atiende, donde persisten marcas de desigualdad a pesar de las mejoras sustantivas de los últimos años en las condiciones de vida de sus habitantes. Cabe señalar que sus propios docentes, en diferentes exposiciones sobre la propuesta de la escuela en Universidades públicas, Congresos y otras instancias, presentan a la institución no como una experiencia educativa alternativa sino como una experiencia posible al interior del sistema educativo provincial, aunque atraviese y altere la forma y el contenido de lo que en ella se realiza:

No es sólo modificar la forma sino pensar en qué fondo está planteándose ese contenido, está basándose ese contenido. Intentamos buscar categorías claves de la escuela moderna, como son el tiempo y el espacio, y pensamos la escuela alterándolas: no hace falta cambiar la reglamentación... Pensamos que la experiencia escolar se hace “desde que entrás”... Lo que se pone en el centro de la

⁶⁵ Véase Ley Provincia de Educación N° 13.688, año 2007. La Plata, Provincia de Buenos Aires.

discusión es que, incluso en un sistema educativo jerárquico y que funciona con tantas dificultades como el de la provincia de Buenos Aires, es posible generar otras propuestas. (DC, presentación del Director y una docente de la escuela durante las Jornadas de Maestros Comunitarios en el Palacio Legislativo del Uruguay, Montevideo, 18 de octubre de 2015)⁶⁶.

A partir de esta investigación, podemos afirmar que esta escuela “hace escuela” de una manera singular y que el acto principal que “hace escuela” se relaciona con rechazar un presunto orden natural que es desigual. En otras palabras, la escuela “hace escuela” porque ofrece tiempo libre, un tiempo no “productivo”, a los que la habitan, a quienes, por su características de nacimiento y/o por su lugar en la sociedad, no tendrían derecho de reivindicarlo según el orden que pretende naturalizarse. O, para expresarlo de otro modo, lo que la escuela hace es establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculados del tiempo y del espacio tanto de la sociedad bonaerense como del hogar de cada uno de sus habitantes. Esto es lo que, según Masschelein, caracteriza la escuela como forma en sus raíces griegas: la invención de un tiempo igualitario y la democratización del “tiempo libre” (Masschelein y Simons, 2014b).

En este “hacer escuela” de la institución, la experiencia educativa se desescolariza, y dicho proceso se liga estrechamente con la cuestión de la igualdad tanto como con la mirada que se construye alrededor de la infancia, de las infancias populares con las cuales trabaja. En lo que sigue y en primer término, justificaremos esta idea de “hacer escuela” como democratización del tiempo libre y como concepto de escuela.

Jan Masschelein expresa: “En muchas lenguas, la noción de escuela (*école*, *scuola*, *skola*, *Schule*, etc.) deriva del griego *skholé*, que significa, antes de todo,

⁶⁶ Con cierta frecuencia, la escuela es convocada a diversos espacios, entre ellos, académicos, para participar desde su propuesta. Durante el trabajo de campo, uno de los encuentros en los que participa se realiza en el propio distrito de La Matanza y está organizado por el SUTEBBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación), en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. La escuela se presenta con algunos de sus alumnos y alumnas: son ellos mismos los que relatan sus experiencias, participando activamente de la jornada. De todo el Congreso, al cual asisten centenares de instituciones que presentan experiencias educativas, esta escuela es la única que lo hace con la participación de sus alumnos.

‘tiempo libre’, pero también: resto, atraso, estudio, discusión, conferencia, predio de la escuela. Todos esos significados son importantes y fuertemente relacionados unos a otros” (Masschelein y Simons, 2014a: 160). El tiempo libre, desde este punto de vista, no es el tiempo de aprendizaje, de desenvolvimiento o crecimiento, sino de pensamiento, estudio o ejercicio. También se lo puede llamar como “el tiempo de la diferencia”, “entre lo que es posible y lo que es real, o entre el pasado y el futuro, para usar palabras de Arendt” (ibíd.).

El tiempo libre asume un rasgo principal: se encuentra separado del tiempo productivo, se establece una distancia entre el tiempo escolar y el dedicado a la labor o al trabajo como actividades económicas. En el sentido de la investigación, nos interesa pensar la *skholé* no sólo como un tiempo de pasaje, iniciación o proyecto, sino también como un tiempo de atención, un tiempo de considerar el mundo, de estar presente en él, un tiempo de entrega para la experiencia del mundo, de exposición y remoción de orientaciones y subjetividades sociales, un tiempo lleno de encuentros (Masschelein y Simons, 2014a). “La escuela de colores” vive y hace vivir un tiempo de encuentro con “otros” y también con “otros mundos”, tal como acontece cada miércoles con la presencia de todos los músicos profesores de la Orquesta, con la enseñanza de la música, con diversos trabajos, como la instalación realizada a partir del cuento “Casa tomada” de Julio Cortázar.

Si bien Masschelein nos propone no confundir la escuela en tanto dispositivo escolar con la *skholé*, ya que ésta puede ser hallada fuera de aquélla y la historia de la escuela puede leerse más como una forma de domesticar el tiempo libre que como su ejercicio, desde nuestra perspectiva consideramos que, en la Argentina de las últimas décadas, un conjunto de factores políticos, económicos, culturales y sociales han favorecido el florecimiento de experiencias educativas, desplegadas en diferentes

lugares y territorios, posibles de ser pensadas y comprendidas dentro de una mirada sobre la *skholé*. En un arco que va de experiencias tales como, por ejemplo, *Cine en Movimiento* —un proyecto de producción audiovisual realizado por niños, niñas, adolescentes y jóvenes que construyen sus propias narrativas— hasta escuelas medias que transforman el vínculo educativo con los/as estudiantes y abren destinos impensables en barrios segregados, es posible hallar un importante ramillete de propuestas, con mayor o menor grado de desarrollo, posibles pensarse como un tiempo libre, un tiempo de la diferencia⁶⁷.

Estas experiencias generan escenas pedagógicas novedosas que plantean la posibilidad de nuevos escenarios de disputa en el marco de una realidad social signada por fuertes procesos de desconocimiento y marginación de los sectores populares, pero también por interpelaciones democráticas que producen modificaciones de prácticas políticas, escenarios y sujetos (Redondo y Martinis, 2015). Estas propuestas acontecen por dentro y por fuera de los dispositivos escolares: en el caso de las escuelas, abren espacio para una educación que presenta una forma no conservadora de presentar el mundo.

En esta dirección, Masschelein propone el espacio del tiempo libre como uno no dedicado a los compromisos laborales sino al estudio y al ejercicio. Kohan, por su parte, nos ofrece en un breve análisis de algunas notas del pensamiento de este filósofo belga:

Se trata de un tiempo suspendido, suelto, abstraído del tiempo productivo, del tiempo que se pregunta la razón del tiempo, del tiempo que ha de servir para alguna

⁶⁷ En la actualidad, las/os jóvenes de los sectores populares carecen de espacios tanto para el desarrollo creativo como para la comunicación de las situaciones de las que son víctimas, como así también de las propuestas que ellos mismos generan como construcciones grupales o colectivas ante diferentes escenarios. La experiencia de *Cine en Movimiento*, iniciada en 2002, tiene como objetivo acercar las herramientas del lenguaje audiovisual a niños/as y jóvenes para que puedan emitir su propio mensaje y, de esta manera, se conviertan en sujetos políticos productores de cultura. Desde su creación, este movimiento viene trabajando con organizaciones sociales, sindicatos, iglesias, universidades y escuelas del conurbano bonaerense y de algunas provincias del interior del país. Desde este proyecto se pretende ofrecer a los/as chicos/as y jóvenes un espacio donde puedan construir un mensaje alternativo al que se les atribuye desde los diferentes medios de comunicación, que dé cuenta de las situaciones por las que atraviesan a diario, poniéndose el eje en la importancia de la comunicación social y en los alcances que ésta puede ofrecer. Véase <http://www.cineenmovimiento.org/proyecto.html>.

La escuela a la que se hace referencia es la Escuela Media N° 12 del distrito de La Matanza; su experiencia transforma el destino de los/las jóvenes del barrio San José de la Justina.

cosa, que encuentra su motivo de ser fuera de sí mismo, del tiempo en que ha de hacer alguna cosa no con el intento de alcanzar otra cosa. (Kohan, 2014: 93)

Es en esta relación con un tiempo libre que la *skholé* acontece y que, desde nuestro punto de vista, la escuela especial construye una identidad propia en su “hacer escuela”. En la escuela investigada se suspende la lógica de un tiempo productivo que modela y dirige el tiempo escolar, tal como lo expresa su director: “En nuestra escuela se puede perder el tiempo” (DC, octubre de 2015).

Este *perder el tiempo* nombra la suspensión, la posibilidad real de que la escuela funcione con otros registros, bajo otros principios y criterios, otros modos de una construcción pedagógica abierta y en movimiento —que intentaremos presentar a lo largo de este Segundo Movimiento de trabajo—, y que deja otras marcas en las trayectorias escolares de los chicos y las chicas, y en sus propias vidas, como así también en los modos de enseñar de los y las docentes —tal como veremos en el Tercer Movimiento de esta sonata—.

El “hacer escuela” favorece, propone, crea, produce y sostiene, en términos pedagógicos: situaciones educativas inéditas, un vínculo educativo con los/as alumnos/as que los/as desplaza de las situaciones previas de fracaso escolar con las que llegan cargadas sus mochilas, una variedad de propuestas que incluyen una dimensión estética del acto educativo, experiencias organizadas a partir del narrar y narrar-se, hamacas para leer en un tiempo que no está fijo ni predeterminado sino que es a elección de cada uno/a, bancos donde sentarse en los que quedan los pies en el aire, para suspenderse, para perder tiempo y transformar el espacio corporal, una biblioteca con libros voladores. Un tiempo para compartir con los y las jóvenes del barrio, con artistas, escritores/as, científicas/os, filósofos/as, pedagogas/os y grupos familiares, entre tantos otros. Se suman las conversaciones con referentes de movimientos sociales, los viajes fantásticos y reales, el trabajo sistemático en las aulas organizado a partir de las

orientaciones del diseño curricular, la creación y la construcción de objetos originales, la huerta y las actividades ligadas a su cuidado, producción y mantenimiento, *La Ronda*, los recreos con disfraces y juguetes, el comedor y el cine, la producción del mural, las celebraciones y las actividades nocturnas, como, por ejemplo, *Encender la Noche*, la Orquesta Sinfónica de Villa Scasso.

El tiempo escolarizado no es lo único que se suspende; la escuela suspende la mirada estigmatizante sobre la discapacidad y sobre “lo/s otro/s”: alumnos y alumnas que llegan a la escuela sede derivados o expulsados de otras instituciones, o que son integrados/as en las escuelas “comunes”, integrantes de las familias del barrio de las más diversas composiciones, jóvenes sin escuela y sin trabajo que habitan las esquinas al momento de crearse la escuela y que son parte del comedor durante los primeros años, mujeres que trabajan en las cooperativas, educadoras de jardines comunitarios, referentes e integrantes de movimientos sociales, etcétera...

La pregunta acerca del otro no es una pregunta que puede formularse en términos de, por ejemplo, *¿Quién es “verdaderamente” el otro?* Tampoco es una pregunta cuya respuesta pueda conducirnos a la apacible y tranquilizadora conclusión de que “todos somos en cierto modo ‘otros’”, o bien “todos somos en cierto modo diferentes”. Así expresadas, estas frases no parecen ser otra cosa que una cierta pluralización de lo mismo, o una multiplicación repetitiva del yo, condescendiente y austera, que sólo intenta generar mayor ambigüedad, quitarle la respiración al otro y provocar aún mayores limitaciones en su espacialidad. La pregunta es una pregunta que vuelve a insistir sobre la espacialidad del otro, no sobre su literalidad. Es una pregunta acerca de las espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas, conquistadas. Sobre la distribución del otro en el espacio de la mismidad y en un espacio otro. Sobre el perpetuo conflicto entre los espacios. Sobre la negación y afirmación de los espacios. Sobre la pérdida y el hallazgo de los espacios. (Skliar, 2002: 6)

Suspender la mirada del estigma (Goffman, 1998) y evitar toda mirada piadosa que se reconozca como “en nombre del bien del otro” es toda una tarea en la escuela, que se refleja en el cuidado hacia todos y cada uno, y que la ubica en una posición que

inquieta: la de reconocer a todos como iguales en el marco del principio de la igualdad de las inteligencias (Rancière, 2007).

Este efecto de la suspensión transforma también la mirada de quien investiga: descubre su propia corporalidad frente a la diferencia al descubrir la novedad de los efectos educativos que la escuela produce tanto de manera evidente como imperceptible, invisible. Uno de los principales efectos que se develan durante la presencia en la escuela, y al compartir/acompañar los espacios y tiempos de trabajo con los/as alumnos/as, es el de reconocer que, en el caso de niños y niñas que no oyen, la escuela y sus docentes —como así también las cocineras, las auxiliares, el chofer y, en definitiva, todos los adultos que interaccionan en la vida cotidiana escolar con los/as chicos/as— permiten, logran y obtienen que los/as alumnos/as tengan “voz” y que, en ese proceso educativo lento y complejo, se apropien de otros lenguajes.

Este descubrimiento es de una enorme magnitud. Le otorga sentido a esta investigación en la dirección de una primera cuestión que nos propone Masschelein y que retoma Kohan, ya presentada en el anterior movimiento de esta tesis: la propia transformación de quien investiga. En este punto deseamos abrir una pausa en la escritura, porque, luego de muchos años de trabajo educativo, hallamos aquí un punto de inflexión.

Esta escuela fue seleccionada para ser investigada no por su pertenencia a la educación especial sino, y sobre todo, por atender infancias populares y por la experiencia que construye. Por tanto, estamos lejos de aspirar a que esta tesis refiera a la especificidad de un campo tal como el de la educación especial, que requiere una especialización y un abordaje que no se alcanza en este trabajo. Sin embargo, el significativo “especial” adquiere una sonoridad particular durante toda la investigación, alejándose definitivamente de la inscripción y/o pertenencia a un nivel educativo

determinado; es más, el transitar la experiencia de la escuela provoca en cierto sentido el olvido de estar en una escuela “especial” o, como reverso, la total conciencia de estar en una escuela “especial”.

Ello se vincula con el contacto con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asisten o se integran en otros espacios educativos y, al mismo tiempo, con la posición radical de sus docentes de no describir ni nombrar sus patologías como así tampoco sus historias familiares traumáticas o las situaciones de pobreza que atraviesan. Se abre un espacio donde la escuela suspende la lógica extraescolar y todo se torna posible para abrir un campo de posibilidades y experiencias a partir del reconocimiento de los/as chicos/as como iguales. Esto no significa que no existan las dificultades sino que se construye un discurso afirmativo que las ubica y desplaza hacia un otro lugar. Este desplazamiento discursivo reacomoda todas las piezas institucionales de otro modo y compone otra escuela: sin rituales escolares, sin guardapolvos y, sobre todo, sin discursos estigmatizantes, piadosos o redentores.

En un arco amplísimo de propuestas, desde narraciones hasta violines, desde el espacio de huerta a la escritura en las agendas, desde días de juegos a días de natación —la lista es muy extensa—, se hilvana un lenguaje de la posibilidad en el terreno educativo y la discapacidad dispara propuestas especiales que no simplifican la tarea, sino que la personalizan, la renuevan. Al suspender el tiempo escolar, las estigmatizaciones y las clasificaciones, una nueva cartografía pedagógica se pone en escena y sus efectos abren caminos, renuevan puntos de partida, inventan otros lenguajes para todos y cada uno/a de los/las que habitan de la escuela.

Cada día de encuentro con Villa Scasso, la investigación permite un estar allí y experimentar la suspensión del tiempo; esto implica un importante desplazamiento subjetivo, un develamiento, el reconocer un “entre lenguas” (Larrosa y Skliar, 2001)

que la escuela construye en el vínculo educativo con las/os alumnas/os y que deviene posteriormente en un escribir “entre lenguas” esta tesis doctoral.

Así pues, ¿cómo nombrar una escuela que escucha a los que no hablan y habla con los que no escuchan? Una que registra, aloja, “la voz” de aquellos/as que llegan allí con un dictamen determinado por un saber especializado cuyo diagnóstico define *a priori* el fracaso escolar como único destino. O que recibe a quienes llegan sin haber ido nunca a una escuela a pesar de su edad y sin ningún tipo de atención. La educación y la escuela se convierten en la posibilidad cierta de un “antidestino” (Núñez, 2007) no por su retórica sino por su efectiva experiencia.

Los profesores y las profesoras que llegan a la escuela especial recorren los primeros años de trabajo y suelen verse superados por lo que allí acontece, tal como lo narra el testimonio del profesor de percusión:

Para mí fue tremendo ver en los ensayos a los chicos seleccionados, dos de percusión y uno de clarinete, para tocar en la orquesta de cuatrocientos chicos en la Plaza de Mayo. Me metí de colado. Fue tremendo porque, además de verlos ahí, terminaron tocando más de lo que yo les había enseñado. Me mató. (EPPOS, septiembre de 2015)

La atención de la discapacidad es el *leitmotiv* de la educación especial, aunque el discurso educativo que articula a esta escuela especial se distancia del paradigma tradicional, médico y clasificatorio que atiende a alumnos con dificultades diferentes.

Sin el objetivo de profundizar una mirada historiográfica sobre la influencia del modelo médico en el discurso escolar, es pertinente reconocer una serie histórica más larga. Desde la perspectiva que nos propone Adriana Puiggrós, “después del ’80 [año 1880], afianzado el poder nacional en manos de la oligarquía portuaria y con el país lleno de inmigrantes que disputaban espacios económicos, políticos y sociales, era necesario recrear la categoría ‘población’ utilizada por la pedagogía sarmientina” (Puiggrós, 1994: 117). En esa dirección, establecer rangos, jerarquías y clasificaciones fue parte de una

estrategia para la cual el positivismo, el naturalismo, el darwinismo social, la criminología y sus diversas tipologías colaboraron en arraigar un discurso científico que se articula con la definición de lugares sociales (ibíd.).

En relación con la escuela investigada, es interesante destacar que en 1911 se publica una clasificación en el Monitor que incluye, entre otras, la categoría de: “Perezosos de incumbencia del educador (sub-normales)” (ibíd., 132)⁶⁸, la cual abarca a los “atrasados intelectuales”, “inestables”, “perezosos parciales” e “intermitentes”. La calificación de atraso y/o de retardo acuña un perfil que integra las calificaciones escolares y que, en el marco de la institucionalización del sistema educativo provincial y la creación de su respectiva Dirección de Enseñanza Diferenciada⁶⁹, se traduce en nominaciones que constituyen el núcleo organizador de la calificación y la orientación de los servicios educativos.

Una concepción de anormalidad, de desvío de la regla y de la norma y su correlato en las instituciones, los saberes y las regularidades jurídicas sostiene un discurso que, con matices, contradicciones, avances y retrocesos, perdura hasta hoy en el terreno educativo. Foucault nombra a esa familia indefinida y confusa de los “anormales” como un episodio poco feliz en la historia de la psicopatología que, sobre todo, tiene una correlación en un conjunto de instituciones de control y mecanismos de vigilancia con efectos duramente reales (Foucault, 1999). Nos interesa la clasificación de los anormales que propone este autor, en particular la de los “incorregibles”, aquellos que precisan de la intervención y la organización de una red institucional compleja en los confines de la medicina, la justicia (¿la educación?), etc. Para su disciplinamiento, se

⁶⁸ Véase “Luchas político-pedagógicas”, en Puiggrós, A. (1994). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

⁶⁹ “La Dirección de Enseñanza Diferenciada, repartición del Ministerio de Educación a cargo de alumnos con deficiencias físicas, mentales y/o irregularidad social, fue creada como dependiente de la Dirección de Educación siendo elevada a la jerarquía de Dirección de Enseñanza el 1 de enero de 1952. Los servicios educativos de la provincia de Buenos Aires se clasifican en: escuelas para irregulares mentales, escuelas para disminuidos físicos, para irregulares sociales, escuelas laborales”. Véase “Reseña histórica”, <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/resoluciontransformacioneducativa.pdf> (consultado el 18 de diciembre de 2015),

produce una estructura de acogimiento que, al mismo tiempo, protege a la sociedad de las/los mismas/os (ibíd.). En este sentido, nos podemos preguntar si, de algún modo, la existencia de las escuelas de educación especial acaso funciona, material y simbólicamente, como una protección para el resto del sistema educativo.

En la misma dirección, Duschatsky y Skliar proponen, respecto de las oposiciones binarias, que el primer término define la norma y el segundo existe fuera del dominio de aquél: “El otro diferente funciona como depositario de todos los males, como el portador de las ‘fallas’ sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente, la exclusión del ‘excluido’” (Duschatsky y Skliar, 2001: 192-193).

Ser alumno/alumna de instituciones pertenecientes a la educación especial no es opuesto a serlo de escuelas de otros niveles educativos pero sí estar por fuera de “la escuela común”, como la nombran los/as docentes entrevistados/as. “A partir de aquí el sistema educativo se pobló de oposiciones binarias colocando de un lado lo deseable, lo legítimo, y del otro, lo ilegítimo” (ibíd., 195).

La pregunta que sobreviene es ¿quién es el “otro” de la Pedagogía?

Para mí, es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas, que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema... Sin embargo, no es así como ha sido mirada hasta hoy esta cuestión. Antes, al contrario, la Pedagogía ha respondido ante estas presencias diferentes haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de acción pedagógicos. De hecho, esto ha sucedido así, también para las niñas y las mujeres que están en la escuela de todos de hoy, pues esa escuela de todos ha sido la escuela de Uno (Pérez de Lara, 2009: 47).

¿Una institución sin estigmas?

La escuela de Villa Scasso asume una visión institucional compartida que mira y posiciona a “los chicos” como iguales a otras/os chicas y chicos, adolescentes y/o jóvenes. Sostenida desde un principio, esta posición radical en el campo de la educación especial puede acercarse e identificarse con la del maestro Jacotot:

En el acto de enseñar y de aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *embrutecimiento* a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno se vinculaba con una voluntad, la de Jacotot, y con una inteligencia, la del libro, por completo distintas. Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida entre estas dos relaciones, el acto de una inteligencia que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad. (Rancière, 2007: 28)

La mencionada participación de alumnos y alumnas de la escuela en una Orquesta que tocó en la Plaza de Mayo podría ser un movimiento en este sentido. En general, profesores y profesoras de la escuela especial parecen mantener esa diferencia, una que se preocupa más por la voluntad de sus alumnos/as que por su inteligencia. En este caso, los/as alumnos/as superaron lo aprendido durante los ensayos previos en un espacio compartido con otros centenares de chicos y chicas.

La cuestión no es el método sino lo que esta escuela construye durante la trayectoria escolar de sus alumnos/as a partir de “la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano” que afirman constantemente sus docentes. Contrapunto curioso, paradójico, sorprendente: esto sucede en una escuela creada como escuela “especial de retardo mental y trastornos en el desarrollo del lenguaje”⁷⁰.

A partir del trabajo educativo, el presente de niños y niñas con síndrome de Down, hipoacúsicos/as o con otras discapacidades o dificultades se transforma. Ante la

⁷⁰ La resolución N° 1843 del 14 de mayo de 2003 dispone la creación de un nuevo servicio educativo, la escuela N° 516, para población en edad escolar con retardo mental y trastornos en el desarrollo del lenguaje sin atención educativa especializada. Entre los motivos que cita la disposición para justificar la creación se encuentra la necesidad de responder a “una demanda creciente en las escuelas comunes de la región debido al crecimiento de la matrícula referida a la necesidad de mayor cobertura, que, debido al nivel socioeconómico predominantemente bajo de un amplio sector de La Matanza, presenta serios problemas para el traslado a las escuelas más cercanas”. Resolución N° 1843, Dirección General de Escuelas y Cultura, 14 de mayo de 2003.

confianza en que “los chicos” —tal como los nombra la escuela— pueden y son igualmente capaces que cualquier otro chico o chica, el “efecto abuela”, al decir de Ricardo Baquero (2007), se da de bruces con muchas de sus historias personales y el trabajo pormenorizado cotidiano que abre mundos genera efectos inesperados.

La presencia activa y el acompañamiento de las docentes a cargo de los grupos pedagógicos junto con los integrantes de los equipos técnicos, el equipo directivo y el conjunto de los y las profesores/as de educación física, de educación plástica, de talleres y de huerta que participan del proceso permite que ese/a alumno/alumna pase de una situación de fracaso escolar, o de falta de escolaridad, a integrar una Orquesta Sinfónica, o de una situación de falta de comunicación a participar de las clases de natación, *hockey* o tenis, sólo por señalar dos pasajes entre un amplio abanico de posibilidades que operan en sentido contrario a los efectos segregativos.

Por tanto, la escuela especial escapa de las categorías

...que reducen a los sujetos a mero elemento de un conjunto poblacional cuyo destino ya está previsto y para quienes las únicas puertas que damos por ciertas son los laberintos de la pobreza y la exclusión. Instituciones a esa medida de la mezquindad y unas prácticas llamadas educativas que, en nombre del respeto a la diferencia, aparcan a los sujetos en territorios fuera de las espacialidades que hoy cuentan, a sabiendas de lo imposible de su retorno. (Núñez, 2002: 35)

Los antecedentes de esta mirada sobre el campo de la educación especial se hallan en el propio proceso de su transformación, durante los años ochenta y noventa en el partido de La Matanza, cuando la cuestión de la integración adquiere un papel relevante, tal como lo expresa uno de los pioneros de esta temática en el distrito:

Salir de la escuela especial era romper con algo de esa mirada histórica donde la escuela especial era la institución que recibía pibes que, entre comillas, “fracasaban” en la escuela común o que por su situación de discapacidad directamente ni [siquiera] pasaban por una escuela común y llegaban directamente a la escuela especial y allí eran rápidamente clasificados, catalogados y ubicados en algún grupo escolar, y el maestro siempre mirando hacia dentro de la escuela. Y la integración me parece que puso a la escuela especial, la expuso, un poco más en público, la

expuso en su laburo; creo que en ese sentido generó la necesidad de revisar algunas cuestiones internas, le generó un mayor grado de responsabilidad en términos pedagógicos. Yo creo que a la escuela especial le vino muy bien la integración. Es más, porque hasta le vino bien para ver a los propios sujetos de la educación especial viendo a los pibes de las escuelas comunes y viendo que en muchos casos había tantas distancias que se suponían distancias mayores a las que existían. Eso me parece muy valioso; no sé si es una aspiración, un deseo o algo de lo que fue sucediendo. (EIEE, octubre de 2015).

El papel más importante en los debates sobre la inclusión de la modalidad de trabajo de integración en la educación especial lo ocupan los/as inspectores/as, las/os directoras/es de las escuelas y los equipos técnicos, que impulsan que los alumnos y alumnas se mantengan como tales en las escuelas comunes con la presencia y el acompañamiento de los/las maestras integradoras dependientes de la escuela especial.

Digamos, la integración para los pibes con discapacidad intelectual es la que comienza a plantearse a fines de los '80, con las primeras circulares. A nivel provincial, entre fines de los '80, los '90, se crean los centros integradores de la provincia de Buenos Aires⁷¹, estos dos centros, y después empiezan a circular los documentos y algunas escuelas en algunos distritos empiezan a laburar la integración, particularmente en La Matanza a mediados de los '90. Aparece en ese tiempo la figura del maestro integrador, y hubo que pensar el laburo e instalar desde el inicio lo que llamábamos el día de sede para que no se perdiera la pertenencia y seguir pensando, estudiando, produciendo algo... (EIEE, octubre de 2015)

La integración implica que la oferta de educación especial se amplíe en todos los niveles, primario, inicial y secundario, para acompañar las trayectorias escolares sin que ello signifique distanciarlos o diferenciarlos del resto de sus pares. No sin resistencias, los cambios avanzaron⁷²: en la actualidad, la mitad de la matrícula que asiste a la educación especial de la provincia de Buenos Aires lo hace bajo la forma de la integración.

⁷¹ Se crean dos Centros Integradores Transdisciplinarios (CIT), uno en Lomas de Zamora y otro en La Matanza, instituciones creadas como centros de experimentación y con la intención de instalar y asumir la integración en las escuelas comunes. Con el tiempo, el de La Matanza se transforma en la Escuela Especial N° 514 del Partido de La Matanza.

⁷² En los inicios, el temor de quedarse sin trabajo por parte de los/as docentes de educación especial produjo recelo en dicho ámbito.

Si bien se mantienen formas rígidas y conservadoras, las escuelas especiales logran ponerlas en cuestión, ya que deben reinventarse para continuar aportando a la modalidad. En otras palabras, han generado propuestas que re-inventan experiencias educativas cuestionadoras de la reproducción del sistema e interpelan a los profesores y profesoras respecto de la diferencia y de la igualdad.

A lo largo del desarrollo de este Segundo Movimiento mostraremos cómo los maestros y maestras de la escuela especial argumentan, con decisión y firmeza, sobre las posibilidades de sus alumnas/os frente a quienes se presenten como sus interlocutores. A modo de hipótesis, pensamos que los modos de ver la infancia que propicia el colectivo de la escuela generan las condiciones de posibilidad para construir otra propuesta educativa.

Durante el transcurso del trabajo de campo se corrobora de qué modos el asumir la igualdad de los/as alumnos/as como un hilo que estructura el discurso de la institución dentro y fuera de la ella permea al conjunto de las actividades en su totalidad y configura una posición común, con los matices propios, los estilos de desempeño y años de experiencia de los/as diferentes profesores/as. La escuela del “fondo del fondo” nos interpela a comprender esta experiencia, a bucear y buscar sus sentidos pedagógicos y a estar atentos para mirar sin preconcepciones y nombrar sus modos de hacer, para pensar e imaginar una educación desde otras perspectivas, miradas y prácticas construidas, más que en las certezas de un conocimiento, en el saber de un no saber. La invitación a recorrer caminos, a conocer los obstáculos que enfrentan y las trayectorias escolares que impulsan a pesar de las adversidades, y a interpretar desde las voces de los propios protagonistas el qué, el cómo y el para qué de una escuela que atiende infancias populares, identificada desde su creación como una escuela del barrio, abre interrogantes sobre lo posible.

En este sentido, el camino desde la investigación encuentra en la observación, el relevamiento y el análisis del trabajo de campo modos originales de lo que ya hemos nombrado como “hacer escuela”. En este proceso, reconocemos y nombramos la escuela desde y a partir del movimiento. Hay en ella un movimiento que asume un ritmo, una melodía escrita por el colectivo de adultos de la institución —los y las docentes, profesores/as, maestros/as, integrantes de los equipos técnicos, encargados/as de taller, auxiliares, cocineras, caseros, músicos que enseñan en la Orquesta—, quienes, en tanto educadores, piensan como sujetos educativos a los/as niños/as, adolescentes y jóvenes, en el marco de un vínculo que incluye un tercer elemento: la cultura, la relación entre educación y cultura.

Ya fundamentada por Herbart hacia el siglo XIX y actualizada desde la especificidad del campo de la pedagogía (social) por Violeta Núñez⁷³, una triangulación, que asume formas diferentes, resignifica los procesos educativos en el marco de una relación constante con las familias y las otras instituciones educativas pertenecientes a la comunidad; así, se suma un tercer elemento: la cultura, la relación entre educación y cultura. García Molina, quien también piensa la relación educativa desde esta perspectiva, manifiesta:

La idea remite a aquella conceptualización herbartiana que define toda *relación educativa* como una relación entre educador y alumno (entre agente y sujeto de la educación en nuestro caso) mediada por los contenidos de la instrucción. La relación educativa no tiene, entonces, las mismas características que una relación amorosa o de amistad porque aparece en escena un tercer elemento que la objetiva; los contenidos de la cultura a transmitir. (García Molina, 2003: 127)

Este movimiento implica una transformación de la propia escuela a lo largo de los años y representa un trabajo hacia adentro del equipo que se vuelca en la presencia de la escuela también en el afuera, tal como lo expresa una de sus integrantes:

⁷³ La pedagoga Violeta Núñez actualiza conceptualmente los aportes de Herbart y Bernfeld; así, carga de sentidos educativos el carácter de la relación que se establece en los procesos de transmisión y adquisición, ya sea la educación de carácter escolar o social. Desde este punto de vista, el papel de los contenidos culturales pasa a ocupar un lugar principal produciendo *efectos filiatorios* en las nuevas generaciones (véase Núñez, 1990; García Molina, 2003; Bernfeld, 2005).

A todos nos costó mucho ocupar un lugar, tener una palabra, pero me parece que eso se da en todas las instituciones, que no es particular de este lugar, que son procesos que se van construyendo. Yo hoy te puedo decir que éste es el mejor momento de la vida de la escuela, es como... ayer lo decía, ya pasamos por la inundación, pasamos por la sequía, como que ahora... era el árbol lo que queríamos ver y arrancó, ¿no? Ahora estamos viendo lo que queremos que sea la escuela. Uno pudo desarmar lo que traía para desnudarte en tu teoría (como dice Carlos Skliar) y volver a elegir aquello con lo que te vas a volver a vestir. (ETSEE, septiembre de 2015)

El director relata otros cambios ligados al espacio que habitan: “el terreno, todo este terreno, es de relleno de basura, y nosotros soñamos desde el primer día con mucho verde, mucho espacio verde... Soñamos con la escuela del jacarandá...” (EEDEE, agosto de 2015). Hoy, la escuela cuenta con un importante espacio verde cuidado, que se abre por detrás del comedor y que se mantiene con gran dedicación. Allí se construye una estrella de hamacas de hilo colgantes⁷⁴ como lugar libre para la lectura, la huerta, una cascada, el horno de barro y un sinfín de pequeños espacios donde es frecuente encontrar a los/as niños/as y profesores/as en situaciones cotidianas —como, por ejemplo, la profesora de violín sentada en un banco practicando con un alumno; niños y niñas en las hamacas, jugando o leyendo—.

El verde es escaso en los espacios urbanos segregados como el que rodea a esta institución: las plazas están muy deterioradas y su uso es restringido, de acuerdo con ciertos horarios. En la escuela especial buscan contar con un terreno parquizado: parten de un terreno relleno con basura e invierten muchos fines de semana en su recuperación y en la plantación de árboles. Hoy, esos árboles, ya crecidos, son parte de escenografías variadas durante actividades escolares cotidianas como la narración de cuentos.

La escuela y la educación como movimiento expresan un pasaje temporal que se dirime en presente pero en diálogo con el porvenir:

⁷⁴ En nuestro país, conocidas comúnmente como “hamacas paraguayas”.

Partimos de considerar la educación como un anti-destino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo, y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre-decibles sino, para visualizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles a posteriori. (Núñez, 2007)

El mañana, lo que acontecerá mañana, es incierto; de todos modos, la experiencia vivida en la escuela adquiere peso propio con relación al crecimiento y desarrollo alcanzado, lo aprendido y lo enseñado, como así también en términos filiatorios de constitución de un lazo social (Castel, 1997).

Los chicos y chicas extrañan su escuela, tal como lo manifiestan durante *La Ronda* el primer día después de las vacaciones de invierno. Las madres comentan, en diferentes espacios e intercambios formales e informales, que sus hijos/as quieren venir los sábados y los domingos. El hecho de que la puerta permanezca abierta y que nadie se retire es un indicio del interés por permanecer en ella. Nadie controla ese movimiento: no hay auxiliares apostados en el umbral de entrada en ningún momento del día, sólo la presencia de Luis, que abre la puerta/página institucional de la hospitalidad y la mantiene durante toda la jornada en la misma condición, como una pintura, una imagen más de la escuela de colores⁷⁵.

⁷⁵ La artista María Wernicke, al compartir una reunión en su casa, para proyectar el futuro mural de la escuela, con seis docentes y el equipo directivo, entre los bocetos que sugiere dibuja uno donde se halla Luis sentado contra la pared, con la pava y el mate, y el perro a su costado. La silla se replica en los bocetos varias veces. Esa figura que se recorta cada mañana con su pulóver verde, cuya sombra sobre la pared se modifica de acuerdo con el reflejo del sol, es una postal de la escuela, una carta de presentación, tanto como lo es su saludo cotidiano: “¡Buen día, maestra!”.

La escuela: un movimiento compartido

Es un movimiento *junto con* otros. Tanto las/os docentes que trabajan en la escuela sede como aquellos que integran en las otras instituciones educativas configuran un nos-otros estable en términos organizacionales que articula las prácticas cotidianas en un tiempo cronológico marcado por el tiempo escolar, pero que se amplía con un nos-otros más inesperado y desescolarizado. Un día cualquiera, incluso un sábado por la mañana, la escuela recibe a un filósofo⁷⁶, a una profesora de matemática o a una artista de renombre que visita a la comunidad para realizar un mural en la escuela⁷⁷. Otras presencias ya son parte de su historia y de la construcción de la experiencia: el cura del barrio, figura relevante en el diseño y la puesta en práctica de nuevas estrategias educativas con adolescentes, como, por ejemplo, la de “El Altillo”. Y el Dr. “Chino”, que organiza en el barrio María Elena, junto con la enfermera y referentes barriales, “la salita”, así como un plan de atención primaria de salud ahí donde no hay nada —articulado con la escuela especial y con las otras escuelas que arman una trama de educación pública en la zona de Villa Scasso— para proveer lo más necesario en términos de atención médica.

La importancia del movimiento para pensar la escuela especial se muestra, por ejemplo, en que este nos-otros conformado como el núcleo de la institución también se amplía con los viajes. Hay viajes de los/as docentes de la escuela a la República del Uruguay, que incluyen la visita a un barrio montevideano ubicado en los bordes de la ciudad para conocer a los/as maestros/as de otra escuela con la que se dialoga a partir de miradas comunes. También se da un viaje a Santiago del Estero —con el objeto de

⁷⁶ Durante el tiempo en que se realiza el trabajo de campo, se comparte la visita de Walter Kohan, con el que se realiza “Una mañana filosófica”. Un día sábado, la escuela se prepara para recibirlo, junto con profesores/as de la Patagonia y estudiantes de posgrado de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), donde aquél trabaja.

⁷⁷ En una ocasión, la artista María Wernicke visita la escuela durante una jornada completa en la cual se renueva el mural de la puerta de entrada: alumnos/as, profesores/as, invitadas/os y grupos familiares realizan el mural. Comparten un día completo de juegos y diferentes expresiones plásticas preparadas por los/as alumnos/as y docentes, que perdura hasta la finalización de la obra.

realizar una formación a partir de la experiencia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE)—; otro a Córdoba; a los *Trípticos de la Infancia*, en Rosario; un *Viaje de la Imaginación*, en la ciudad de Santa Fe; otro a Chapadmalal; y a la Ciudad de Buenos Aires, para visitar la exposición de Berni en el Museo de Bellas Artes, o a Palermo, con el grupo de los mayores al ensayo de una banda de rock, por citar unos pocos. Cada viaje es singular, sin embargo, todos marcan un antes y un después tanto para el colectivo docente que participa como para el grupo de niños/as y/o adolescentes o jóvenes. Para realizarlos se compromete todo el equipo, incluso el personal auxiliar y de cocina, que prepara las viandas para disminuir los gastos principales. Eso implica un gran esfuerzo en los traslados pero no los impide ni obstaculiza. Así lo relata una de las docentes, cuyo trabajo en la escuela inicia durante su creación:

Yo me acuerdo del primer viaje a Chapadmalal, que fuimos en tren, en colectivo; es terrible, llevar los *packs* de mermelada, de papel higiénico, de galletitas, bajarnos ahí en Mar del Plata e ir cargando todo eso porque hay que tomar un colectivo hasta Chapadmalal. Pero como que las experiencias... O sea, después de un viaje, lo que se vive ahí, lo que vive el grupo, tanto de maestros como de alumnos, ya no es lo mismo, me parece que ninguno somos los mismos después de vivir esa experiencia. Así como que cuesta un montón, que uno pone el cuerpo, mucho, pero como que tiene una recompensa por ahí. (EMIES, octubre de 2015)

En el caso de los viajes que realizan las/os docentes sin alumnos/as, parten de concebir a la escuela como un espacio de formación y a aquéllos, como situaciones educativas también de carácter formativo, que, de acuerdo con la visión de sus protagonistas, de alguna manera y en algún momento se traducirán en las prácticas:

En realidad siempre está como el encuadre más grande; más allá de la actividad de la salida, es pensar a la escuela como espacio de formación, es el centro de la idea. Los viajes que hacemos, tanto dentro como fuera, pensar en la línea de lo que fue el viaje a Rosario o a Uruguay, situaciones que son sólo de los adultos, de los maestros, y que uno sabe que tienen que ver con la formación nuestra, que llegan en algún momento a nuestra práctica y que, a la vez, nos forman con el correlato que tienen

en las prácticas de la escuela. La visita a la escuela de Tintina, del MOCASE⁷⁸, surge a partir de ver un material del Ministerio que eran experiencias de escuela, y pudimos ver algo de la experiencia escolar que nosotros intentamos gestar desde otros lugares y que no tiene que ver con lo alternativo sino con lo que es parte del mismo sistema —en eso no planteaba algo diferente—. Entonces consigo el *mail* de Miguel, el director de esta secundaria, gestionada por la organización del MOCASE. El financiamiento del viaje es propio, de los maestros, fue nuestro; siempre abierto a todos, vamos viendo cómo vamos, micros, coches, como sea. Lo fuimos anunciando a principio de año y viajamos en la segunda mitad. En realidad, lo de Tintina, fue uno de los tantos viajes con maestros. El primero fue al *Triptico*, hace como ocho, diez años, fuimos todos, nos alojamos en un hotel; luego fue lo de Uruguay, Santiago del Estero... Después hemos hecho visitas cortas, por ejemplo, el ABREMATE, estilo Tecnópolis, relacionado con las ciencias; otra vez, en otra oportunidad, fuimos al IMPA, la fábrica recuperada, una maestra se conectó y nos esperaron y conversamos. Los financiamientos siempre fueron propios, siempre. Pero sin una cosa lineal (...). No, son semillas que andá a saber cuándo se cosechan, en lo inmediato o en unos años. Creo que no nos equivocamos con la idea porque se va viendo en detalles, en tramas, tienen eco de varias de esas visitas. (EDEE, julio de 2016)

El nos-otros refiere a quienes conforman la escuela, pero no de forma endogámica: por el contrario, es un nos-otros que se altera, modifica su contorno y se expande en muchas ocasiones, por ejemplo, cuando la escuela “hace escuela” fuera del cerco escolar, en el propio barrio, en las casas de las familias de los/as alumnos/as —tanto de los que ya son parte de la institución como de los/as que serán admitidos/as a futuro—.

Ese nos-otros también se amplía con la presencia de lo “extranjero” que ingresa a la escuela o que la escuela sale a buscar: se entrelaza una dimensión temporal y un espacio diferente, que yuxtapone el tiempo *chrónos*, equivalente al tiempo escolar tradicional, lineal y sucesivo, con otro, el tiempo *aión*, término que “designa la intensidad del tiempo de la vida, una duración, un destino, algo así como una

⁷⁸ La escuela toma contacto con la escuela secundaria de la localidad de Tintina, enmarcada en las propuestas pedagógicas y políticas del Movimiento Campesino de Santiago del Estero, Vía Campesina. Esta institución ha recibido premios por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, otorgados por su trabajo educativo, por proyectos como “Ecuación y desarrollo, promoviendo redes socio-comunitarias que integren políticas públicas (Premio Presidencia “Escuelas Solidarias”, 2011). Las marcas de este viaje resuenan particularmente en la escuela, tal como lo denota su repetida mención por parte de los/as entrevistados/as.

temporalidad no numerable, ni consecutiva ni sucesiva” (Kohan, 2014: 95), y que se liga a la posibilidad de la experiencia.

Los viajes de maestros y maestras se organizan a partir de una marca cronológica en el ciclo lectivo escolar, pero —como se presentará en el Cuarto Movimiento— para todos/as significan un antes y un después. El acceso a otros lugares, a los diferentes destinos elegidos, liga el trabajo del aula de la escuela, o de las escuelas donde integran. Así, se produce y teje en un *entre* tiempo, en otra dimensión temporal.

El tiempo *chrónos* designa el tiempo consecutivo y sucesivo, en que el antes se ordena numéricamente en relación con un después, que a medida que transcurre conforma un pasado que va creciendo y en la medida en que todavía no transcurrió constituye el futuro por venir. En el medio, el presente, como un límite entre los movimientos que ya pasaron y los que están por pasar, y abarcando unos y otros un tiempo englobante, en el cual todo acontece. A éste se opone el tiempo *aión*, que permite pensar la extra-temporalidad del acontecimiento o, si se prefiere, una temporalidad paradójica donde existe un tiempo muerto, un entre tiempo, donde nada acontece, “...que, de cierta forma, es un no tiempo” (Zourabichvili, 2004: 25).

La escuela atraviesa y navega estas dos temporalidades, las habita en el espacio y sus efectos se encarnan en la propia subjetividad de los sujetos. En un mismo día, lo *extraordinario*⁷⁹ puede darse cita, durante el transcurso de la jornada dentro-fuera o fuera-dentro del espacio escolar, cuando se produce un corte y emerge una lógica de sentido ligada a la interrupción del tiempo *chrónos* y se generan condiciones de posibilidad para que acontezca algo en el sentido del tiempo *aión*, en un tiempo de irrupción del acontecimiento.

⁷⁹ El autor Walter O. Kohan nos sugiere que lo extraordinario se vincula a un cambio de visión y explora, a partir de los aportes de Todorov, las posibilidades de la visión directa e indirecta, aquella que solo reconoce un mundo llano y la que descubre lo maravilloso. Véase Todorov, cit. por Kohan y Olarieta, F. (coords) (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario: Homo Sapiens.

En esta misma dirección, la cuestión de la visión, la mirada, los modos de ver la/s infancia/s, ocupa un lugar relevante en esta investigación. A partir de este tipo de visión es posible pensar y comprender el carácter extraordinario de la experiencia de la escuela especial de Villa Scasso.

Hay un fragmento extraordinario y enigmático de Heráclito que conecta esta palabra de sentido temporal con el poder y la infancia... El fragmento sugiere, a la vez, que lo propio de un infante no es sólo una etapa o un momento de la vida, sino, tal vez, una relación diferente con el tiempo marcada, justamente, por una intensidad ni sucesiva ni consecutiva, características de la numeración. Una fuerza infantil, eso también podría ser el tiempo aiónico, según sugiere Heráclito. (Kohan, 2014: 95-96)

Dos escenas, seleccionadas por su austeridad, nos ofrecen unas primeras pinceladas de la irrupción de acontecimientos en la escuela especial:

Una mañana, *La Ronda* se inicia en el horario de costumbre, pero en esta ocasión son muy pocos los presentes. Los maestros que se encuentran deciden comenzar en el horario habitual de todas maneras. Una de las docentes, después de saludar a todos/as, comparte con el grupo de niños/as y adolescentes que una de las profesoras no puede llegar hasta la escuela: se dejó las llaves de su casa la tarde anterior en el aula; el marido, al salir más temprano a trabajar, cerró la puerta de entrada; por lo tanto, ella está encerrada en su casa, sin poder salir, con las llaves que tanto necesita en la escuela. Los comentarios con humor respecto de esta eventualidad circulan en *La Ronda*, entre los más grandes y los más chicos. Pero también comienza a surgir una idea un poco más extravagante, la de ir a buscarla con sus alumnos/as en la combi escolar. Ello parece difícil de cumplir por el simple hecho de que es una salida de la escuela no programada y hay que usar la combi para algo particular y no estrictamente institucional. La situación, con todo, se resuelve con rapidez. Los/as alumnos/as de la maestra “encerrada” se muestran cada vez más entusiasmados. No pasan más de diez minutos y todos los involucrados, incluso quien investiga, salen a buscar a la maestra. El clima entre los chicos es de paseo y aventura: manifiestan estar muy felices. (DC, septiembre de 2015)

La novedad es, que por un lado, “los chicos” van a conocer la casa de su maestra y, por el otro, lo que parecía un día más ahora está habitado por un plan sumamente divertido. Es un día común y, por sorpresa, salen de paseo a buscar a su maestra en un viaje que dura media hora. Durante el viaje, uno de los profesores que acompaña al grupo aprovecha para distinguir con las/os chicas/os nidos de pájaros desde la ventanilla del transporte. El clima de fiesta que se vive continúa en ascenso. Al llegar al domicilio, que se localiza en un conocido barrio de chalets del partido de La Matanza, muy diferente al de la escuela, ya se encuentra allí el director, que está esperando al grupo.

Su presencia, inesperada pero no casual, genera más jolgorio. Se inician los saludos y un juego entre los/as niños/as y la maestra, ella desde la ventana, sin poder salir. Los/as alumnos/as portan las llaves salvadoras; asumen el protagonismo de abrir desde afuera la puerta y lo logran exitosamente, lo que genera como efecto un festejo: entrar de visita, recorrer la casa, conocer sus espacios y salir triunfantes, con yogures para disfrutar en el viaje de regreso a la escuela.

Esta historia mínima genera comentarios en la institución durante varios días. Incluso motiva un videoclip hecho con mucho humor, que se proyecta y comparte en el comedor de la escuela. Todo ello da muestras de un modo de resolver propio y de un clima de alegría habitual. Esta salida que surge de manera espontánea se torna interesante para entender el modo de estar de la escuela especial y, en particular, de quienes la habitan. Las conversaciones en la combi, la salida a otro barrio, la posición de los chicos y las chicas a cargo de resolver la situación de su maestra, el regreso a la escuela, presentan una escena educativa que se produce de forma inesperada. Un acontecimiento ha irrumpido en la cronología cotidiana y propiciado, a partir de la interrupción de ese orden, la posibilidad de que sus habitantes hagan escuela de una forma singular.

Hay factores que permiten y organizan esta experiencia: una maestra con responsabilidad y confianza para salir de la institución con el grupo a cargo de su compañera; y un director a quien le avisan de ese plan e, inmediatamente, no sólo lo apoya sino que se desplaza para ser parte también de la acción. Hay también un apoyo del equipo directivo y de los demás docentes, que traman entre sí las tareas para organizar la salida. En el viaje en combi emergen situaciones de aprendizaje referidas a lo que se observa durante el traslado y otras producto de la interacción entre los/as

chicos/as con los/as profesores/as y el chofer. Ante todo, hay una institución que potencia, acoge y promueve la irrupción del acontecimiento.

Salir del barrio junto a sus docentes siempre es, para los chicos y chicas, motivo de celebración. Vale volver a detenerse en el papel del director, quien acompaña la decisión y se acerca personalmente hasta la casa de la maestra. Su presencia no es casual ni atemoriza a los/as maestros/as, quienes, por el contrario, se sienten más respaldados y acompañados. La autoridad del director es imperceptible, pero se afirma con cada gesto; asimismo, la del equipo directivo, presente en el otro turno al que le corresponde. Esta fluidez en el vínculo institucional, como lo veremos más adelante, también “hace escuela”.

Las condiciones para que ello acontezca requieren de una trama institucional que lo haga posible. Si la escuela es pensada como un telar y escuchamos las voces de “las teleras” del Norte de la Argentina⁸⁰, es el tejido de la urdimbre lo principal para la tarea posterior: los modos en que se entrelazan los hilos permiten, o no, diagramar el diseño y pasar las hebras de colores que se seleccionen para tejerlo. Sostener experiencias que se piensan, organizan y planifican con tiempo, tanto como aquellas que surgen más espontáneamente y que se orientan y confluyen en una misma dirección, sólo es posible en la medida en que un tejido de sostén se constituya como urdimbre. Cada hilo con el que se teje esta urdimbre es el fragmento de un todo.

¿Por qué nos resulta de tanto interés esta escena, que podría parecer poco relevante?

En las escuelas que atienden grupos populares, los niños y niñas, adolescentes y jóvenes son usualmente los “buscados”, por ejemplo, como “desertores”. Los que desertan del banco y hay que ir a buscar para que regresen a la escuela. El mecanismo

⁸⁰ “Las teleras” es el modo de nombrar a las tejedoras de telar de la Quebrada de Humahuaca, en este caso, las de Purmamarca. Esta localidad ha sido declarada Patrimonio de la Humanidad: parte de su acervo cultural se encuentra en la labor textil de las mujeres de la zona. Respecto de esta investigación, fueron consultadas sobre la elaboración de sus tejidos, en especial sobre la importancia de la urdimbre y los diferentes dibujos y diseños.

más habitual, ya naturalizado en la mayoría de las instituciones escolares, consiste en que la maestra informa al equipo técnico o de orientación escolar de aquellos que faltan para que, a partir de esta información, se ponga en funcionamiento un dispositivo de control dirigido a la familia. Los niños y niñas no asisten a la escuela por una amplia variedad de motivos, pero quedan “marcados” como evasores y, en consecuencia, también sus grupos familiares y sus historias personales.

En el caso de esta escuela especial, se desestiman estas prácticas. Con todo, la escuela debe enfrentar la derivación del alumnado de otras instituciones que sí las realizan y estas marcas que producen las biografías escolares previas se reflejan en los/as alumnos/as. En relación con esto, la escena que acabamos de narrar presenta al menos dos cuestiones para destacar: por un lado, es la maestra —y no los/as alumnos/as— la que no puede asistir a la escuela, la que falta y la que está en falta; por otro, son justamente los/as niños/as, sus alumnos y alumnas, los/as encargados/as de ir a buscarla, capaces de resolver el problema. Hay entonces una doble inversión: es la maestra y no el/la alumno/a la que no llega a la escuela; son los/as alumnos/as quienes ofrecen la solución para el problema generado por una maestra. Así como vimos, en el Primer Movimiento, que ellos/as guían a sus maestros y maestras hasta sus hogares sin un plano, en esta ocasión se invierten nuevamente las posiciones que asigna el dispositivo escolar: son los niños y las niñas quienes le abren la puerta de la casa a su maestra, acompañados por otros/as profesores/as y el director, para poder traerla y hacerla presente en la escuela.

Buscar a otro, salir en busca de quien falta, permite otras lecturas y produce relatos compartidos que dan cuenta de un gesto de cuidar de otros. Mirar nidos de pájaros por las ventanas del transporte, reconocer y contabilizar autos de diferentes colores, *pasar* por otros barrios y cruzar las fronteras urbanas partiendo desde el barrio

donde habitan, extiende la mirada hacia el exterior. Son experiencias de ampliación de la autonomía en oposición a una heteronomía que rodea la vida de los niños y las niñas con discapacidad. La felicidad por el logro obtenido genera como efecto aprendizajes no previstos.

La mariposa y el violín

*Sendero de una poesía de lo humilde, destinada a glorificar,
en el lenguaje de los simples,
la más modesta de las flores del bosque que el paseante ignora o pisotea.
Labor de protección, o mejor dicho de rehabilitación,
demasiado pequeño,
demasiado humilde,
demasiado niño para no estar sujeto a los rigores del abandono.*
Jacques Rancière

Un día de clases, uno de los grupos de la mañana conserva en un frasco una oruga que ese día abandona la crisálida y se transforma en mariposa. Los chicos —según relatan sus maestros— se sorprenden por su transformación. No era una mariposa deslumbrante pero de todos modos los llena de asombro. En el patio, al compartir lo sucedido con otros, surge la pregunta sobre ¿qué hacer? La decisión final es dejarla en libertad para que vuele. En la escuela se encuentran los profesores y profesoras de la Orquesta ensayando los instrumentos con sus alumnos/as en las aulas. El día anterior, frente a la eventualidad y lo que provoca el nacimiento de una mariposa, el director de la escuela le consulta al director de la Orquesta si es posible sumar música para acompañar el primer vuelo. Todos se dirigen al patio. El director de la Orquesta improvisa con un violín una melodía y ese vuelo, mínimo, de una mariposa (común), en el patio de una escuela del conurbano, es acompañado por la música de un violín... Y se transforma en algo mágico, la mariposa y la música del violín embelesan a los que lo presencian. (DC, agosto de 2015)

La mariposa, el acompañar su nacimiento y primer vuelo por un violín, nombra la infancia. Envolver ese vuelo en música es un modo de nombrar, cuidar y acompañar otros vuelos. Quizá, el vuelo de “los recién llegados” al mundo, “los nuevos”. En continuidad con el pensamiento arendtiano, si la natalidad es un milagro y el nacimiento incluye la posibilidad de la continuidad, pero también de la discontinuidad de la humanidad, educar “es el modo como las personas, las instituciones las sociedades responden a la llegada de los que nacen. La educación es la forma en que el mundo recibe a los que nacen. Responder es abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad” (Arendt, cit. por Larrosa, 1998: 73)⁸¹.

⁸¹ La traducción, cuya cita se encuentra en idioma original, es propia.

¿Qué significa envolver con música el vuelo de la mariposa? La escuela trama metáforas que se inscriben en el discurso educativo en un territorio marcado por el desamparo. Los diseños y bocetos para decorar el aula taller de cocina, las fresias que se cultivan, los murales que se pintan, “la playa” en el patio, la cascada que se construye, las gárgolas que se crean, los libros que vuelan en la biblioteca o se leen en bancos para tener los pies en el aire, el día de México donde todo se transforma en una escenografía mexicana e incluso Frida Kahlo se hace presente, entre un sinfín de propuestas, dan ritmo cotidiano a la escuela. En los otros espacios educativos fuera de la escuela sede, en el “Yosi”⁸², en las actividades de integración de las/os adolescentes, en las mateadas junto a los padres, se busca compartir los logros obtenidos; el trabajo compartido con los/as profesores/as en “El Altillo”, envuelto en una estética que fluye, expresa un modo de recibir y alojar a la/s infancia/s propio, como así también una manera de asumir la enseñanza y la transmisión.

Estos modos de producción pedagógica se traducen en los acordes de una melodía que la escuela compone en un “entre tiempo” junto con el entrelazamiento de los hilos de colores necesario para cada tejido. Como se ha dicho, la urdimbre funciona como base, como lo central: sin esa urdimbre/trama no hay tejido posible. Al pensar, el “hacer escuela” se estructura y desestructura: se trabaja primero la urdimbre que incluye unos hilos y, luego, se teje la trama cruzando otros, que obedecen a un diseño. La urdimbre de la “escuela de colores” amarra un tejido de sostén que la estructura, en la medida en que piensa, crea, hace. Y en la misma medida en que hace, crea, piensa, se desestructura antes de decidir cómo, con la misma plasticidad con la que un artesano talla su obra, una tejedora teje, un poeta rasga el papel con su poesía. ¿Maestros artesanos? ¿Maestros tejedores? ¿Maestros que “urden” la trama de la igualdad y la diferencia?

⁸² “Yosi” es el modo de nombrar comúnmente el “Yo Sí Puedo”.

Esta historia mínima de la mariposa y el violín marca huellas sutiles en la memoria y el relato de chicos/as y docentes ¿Qué prevalece en ese instante? ¿La fugacidad de un momento único? ¿El contraste con el entorno social? ¿O la formación de la sensibilidad como textura imprescindible de todo proceso educativo? Quizás el sentido lo hallemos en un acontecimiento profundamente verdadero que tiene como fin la experiencia vivida... y las huellas del vuelo de la mariposa y los violines en Villa Scasso nos permitan pensar las marcas de esta experiencia como “escritas” en la vida de los docentes y los chicos con el único fin de afirmar todavía más vida en la vida que están viviendo.

Es sugerente para nuestro análisis el pasaje de *Infancia en Berlín*, de Walter Benjamin, del chico frente a los calcetines de lana en el armario, que recupera Schèrer:

Uno de los calcetines enrollados parecía estar contenido en la pequeña bolsa formada por otro. El niño hunde en ella su mano para agarrarlo y tira. Pero tan pronto como lo ha sacado de su bolsa, esta última desaparece. Experiencia verdaderamente filosófica de la infancia, en la que Benjamin dice haber descubierto, con la “aparición perturbadora” del calcetín desenrollado, “una verdad enigmática” que no dejará de acosarlo: “la forma y el contenido, la envoltura y lo envuelto, el calcetín de adentro y de la bolsa son una sola y misma cosa. Una sola cosa y una tercera también, es verdad: ese calcetín, fruto de su metamorfosis. (Schèrer, 2012: 58)

Schèrer, retomando esta vez a Gilbert Simondon, argumenta que lo viviente vive en el límite de sí mismo, sobre su límite, con una dirección hacia adentro y otra hacia afuera. Pone por ejemplo un tipo particular de membrana selectiva, una que permite la metamorfosis entre el interior y el exterior: la de la oruga luego mariposa (Simondon, cit. por Schèrer, 2012: 59). La mariposa y el violín; otra envoltura entre el interior y el exterior: la música.

La escuela especial envuelve a la infancia y la cultura envuelve a la escuela. La escuela en-vuelve, vuelve adentro de la infancia. La cultura en-vuelve a la escuela:

vuelve adentro de ella. La joven violinista y *luthier*, de liviana figura, ensaya en el parque o en la biblioteca, junto a sus alumnos y alumnas, niños y niñas, y también con madres del barrio. Relata:

Y cuando vine a vivir acá me fui a la capital⁸³, entonces volver a salir de ahí es como tomar aire fresco por más que haya un viaje de una hora y pico; es como ver un poco más el cielo y por eso... Acá también, dar una clase en el pasto; antes dábamos clases allá en la huerta o acá mismo, ponemos la sillita... cuando está, ahora, la primavera. Y venir acá, tener las hamacas... es toda una experiencia muy linda. En este lugar, quién diría, uno entra y hay un mundo así, digamos... Después de una puerta podés entrar a cualquier lado; después de una puerta se pueden encontrar muchas cosas. Pero vos acá entrás y es como una cosa que no se puede creer, como que ves algo de una profundidad o de una amplitud, no sé bien cómo decirlo... (EPVOS, septiembre de 2015)

La existencia de un *mundo que se profundiza o amplía* nos invita a pensar en una escuela que va más allá de la escuela, que se abre al mundo... o que abre otros mundos para la escuela en la propia escuela.

En nuestra historia educativa latinoamericana, enseñar y aprender a partir de la expresión y la creación no es una novedad. Si alargamos la mirada hacia el pasado nos encontramos, por ejemplo, con la experiencia pedagógica del poeta-maestro uruguayo Jesualdo Sosa, que transcurre durante la década del treinta en la escuela de la Canteras del Riachuelo, a una hora del puerto de Colonia en la República del Uruguay, donde asisten hijos de trabajadores inmigrantes de Europa del este, como rusos y checoslovacos, entre otros⁸⁴. El maestro y pedagogo enseña en función de una propuesta curricular basada en la expresión creadora, que surge del convencimiento de que este concepto representa el camino para educar al niño en libertad y autonomía, a partir del propio niño y de su actividad⁸⁵. “Pedagógicamente, se reconocen en Jesualdo las figuras

⁸³ La profesora de violín refiere que, antes de trasladarse a la Ciudad de Buenos Aires, vivía en una ciudad del interior de la provincia homónima.

⁸⁴ Véase Jesualdo Sosa, J. (1935). *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Sociedad Amigos del Libro Rioplatense.

⁸⁵ Su experiencia es reprimida por las autoridades educativas uruguayas, pero su repercusión internacional lo lleva a México entre 1938 y 1940, donde colabora en el gran terreno de experimentación de la “Educación socialista” llevado a cabo por el gobierno del Gral. Cárdenas (1934-1940). Allí ocupa la cátedra normalista en materias ligadas al universo de los niños, como la literatura infantil.

del romanticismo revolucionario. Conduce en soledad una experiencia pedagógica de gran impacto en los discursos de liberación del niño; publica un libro acerca de ello, de fuerte tono pasional sobre las cuestiones humanas y sociales, sobre el sentido de la acción educadora” (Caruso, 1995). Este pedagogo oriental, imbuido por las ideas que se oponían a la escuela tradicional, reconoce en la expresión no sólo aspectos socio-antropológicos, sino también otros asociados al conocimiento y la cultura, elementos que considera imprescindibles para la educación. Su diario, *Vida de un maestro*, relata las vicisitudes que como maestro afronta.

Asimismo, Luis Iglesias, maestro de la escuela rural bonaerense, es reconocido por su trabajo educativo y la creatividad de su propuesta pedagógica; entre otros, son famosas las exposiciones de acuarelas de sus alumnos y los poemas publicados. Autor de textos como el ensayo *La escuela rural unitaria* (1957), también contempla a la belleza como parte indisoluble de la educación que lleva adelante y narra en su prolífica obra.

La expresión de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, tal como vemos a lo largo de las propuestas que se realizan en la escuela, son un componente de la experimentación pedagógica que se realiza sin que ello organice una articulación homogénea en el discurso educativo de los y las docentes, pero sí sentidos pedagógicos comunes en el terreno de las prácticas al interior del equipo institucional en su conjunto, con las variaciones de los desempeños individuales y la experiencia acumulada a lo largo de los años.

En este Segundo Movimiento mostraremos con cierto detalle algunas de estas marcas/hilos/acordes, como las nombran los y las integrantes del colectivo docente. Las hemos elegido ya sea porque fueron observadas y compartidas o bien porque su

Enseña la materia durante dos años en la Escuela Nacional de Maestros, y, a su regreso, obtiene la cátedra en la Universidad de la República; de todos modos, gran parte de su obra es publicada en la Argentina.

importancia se refleja en el presente, según el relato de sus protagonistas y de la propia escuela. A modo de ejemplo, “El Altillo”, experiencia educativa con adolescentes y jóvenes de sectores populares que asisten a la institución, presenta una propuesta única en su forma y contenido en la educación especial de la provincia de Buenos Aires. Continúa hasta el día de hoy con un formato diferente que se renueva cada año.

Lo que buscamos es bucear en los sentidos educativos más imperceptibles, aquellos que, con suma frecuencia, pasan desapercibidos como saberes pedagógicos e institucionales que se ponen en acto en las escuelas que atienden grupos populares, muy a menudo marcados por el estigma (Goffman, 1998). De manera paradójica, estas escuelas suelen nombrar como “lo pedagógico” un territorio que nunca se alcanza a transitar y los sentidos educativos se diluyen en prácticas instrumentales que reiteran fórmulas, incluso aquellas que el mercado pone, cada vez más, a disposición. Por otra parte, tal como lo sugiere la investigadora Flavia Terigi, “La escuela transmite un saber que no produce, y para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal” (Terigi, 2007: 99). Así, la escuela ocupa el lugar entre la producción y la reproducción del saber, y esta posición tiene efectos sobre “la relación de los docentes con el saber y, por consiguiente, sobre su posición epistémica y su autoridad social” (ibíd., 103).

Lo pedagógico queda opacado, detrás de bambalinas, y esperando una mejor ocasión para adquirir nombre propio, tiempo que nunca llega a ocupar un lugar central en la vida de las escuelas. Para quienes trabajan con grupos populares, diferentes temáticas vinculadas con “lo social” justifican y devalúan las labores de enseñanza, circunscriptas las más de las veces a la instrucción o a resolver el cúmulo de tareas que demanda la reproducción de la burocracia del propio sistema educativo, en este caso, provincial. Se superponen una variedad de argumentos por los cuales, con frecuencia, lo educativo se

posterga. A ello se le suma un discurso sobre el niño carente (Martinis, 2006) que adjudica a las dificultades del contexto la imposibilidad de enseñar y los problemas sociales se transforman entonces en frontera educativa (Redondo y Thisted, 1999).

Las trayectorias educativas de las infancias populares se definen por sus condiciones de vida de mayor vulnerabilidad y, en vez de ser objeto de problematizaciones y desvelos, pasan a ocupar el lugar de la causa de los fracasos escolares. Incluso se producen escenas inimaginables para otras escuelas públicas que atienden otros sectores sociales. Se pondera el amor como respuesta a una supuesta carencia y un círculo vicioso reproduce aún más las condiciones de desigualdad como punto de partida. A los circuitos de escolarización y segmentación de la década de 1980 señalados por Braslavsky (1985), a finales del siglo XX —y, agregamos, principios del siglo XXI— se suman aquellos indicados por las pedagogas Puiggrós y Dussel:

El modelo neoliberal (...) produce una crisis orgánica del sistema educativo. Fractura los vínculos constitutivos de la organización político-institucional, de las diferencias generacionales y sociales y de la cadena de transmisión de la cultura. La escolarización no se dirige a la uniformización de toda la población, sino a su educación por bandas y sectores. El sistema escolar ha variado su función uniformizadora para tomar un rol protagónico en la producción de fronteras culturales. (1999: 16).

Ahora bien, tal como nos lo sugiere la historiadora de la educación Myriam Southwell, la frontera como metáfora abre interrogantes sobre el espacio público escolar y permite futuros desarrollos acerca de los límites y las posibilidades de la transmisión:

¿Qué opciones habilita, por la vía de acceso a la cultura, para construir la imagen de un mundo distinto a como ha sido el pasado, y al que vale la pena explorar, con sus misterios, sus deudas y sus rasgos promisorios? ¿Cómo los adultos que trabajamos en la escuela nos podemos constituir en “cruzadores en fronteras” entre épocas, traduciendo articulando y ayudando a construir referencias nuevas? (Southwell, s.f.: 4)

Las políticas públicas ancladas en la distribución, por ejemplo, las realizadas por el Plan Nacional de Lectura y el Plan Conectar Igualdad, resuelven —desde la

publicación y entrega de libros a las bibliotecas escolares y el reparto de computadoras— la puesta a disposición de bienes a los que de no ser así millares de alumnos y alumnas no accederían. Sin embargo, no alcanzan a resolver aquello del orden del imaginario respecto de la legitimidad de los sectores en condiciones de mayor vulnerabilidad social de recibir tales bienes.

En sentido opuesto, la escuela especial cuenta en la actualidad con una historia y un recorrido que le permiten nombrar(se) desde las transformaciones y experiencias educativas transcurridas, y también desde los vínculos que mantienen con el barrio y sus organizaciones sociales, los grupos familiares, las/los ex alumnas/os y la comunidad en su conjunto. Experiencias y vínculos que trazan líneas de continuidad tanto como de discontinuidad, pero que siempre constituyen núcleos de sentidos pedagógicos que permanecen y dan identidad a la escuela, tal como lo expresa la vicedirectora:

Lo nuestro es ante todo un trabajo sostenido; esto es un laburo tremendo para nosotros porque es pensar y no aflojar porque éste es el camino... Tal vez no lo vamos a ver ahora, lo vamos a ver después. Y sostenido en el tiempo, creo que ése es un mecanismo, nosotros estamos convencidos de que ésta es la manera y si estamos convencidos, seguimos en este camino. Escuchamos las otras cosas y vamos sumando gente. (EVDEE, septiembre de 2015)

Incluso se reconoce que quienes no comparten los criterios o el propio ritmo de trabajo de la escuela y eligen cambiar de institución igualmente participan, aunque con una intensidad distinta. De otro lado, el equipo consolidado durante estos años sueña no tener que irse nunca; asimismo, algunos/as han hecho todo lo posible por poder llegar a pertenecer a esta institución y su propuesta, debido a la resonancia que posee en la educación especial del distrito. La fonoaudióloga lo pone en los siguientes términos:

Fonoaudióloga: Y acá llegué en el 2010. Sí, pasé por diversas escuelas, escuelas de intelectuales, la 510. Y bueno, llegué acá en el 2010. La verdad que me interesaba el proyecto, yo lo conocía, conocía a muchos de los compañeros que son docentes, siempre nos veíamos en otra parte, “Uy esto, no sabés lo que estamos haciendo con

la biblioteca”. Y luego también, bueno, sí, porque uno se iba enterando que había una movida diferente en la 516.

Investigadora: ¿Cómo recordás esos primeros días?

Fonoaudióloga: La verdad que me impactó... es decir, la calidez del grupo en general, cómo se rompía la estructura de escuela, bueno, la formación, todas las rutinas que en la escuela uno encuentra por ahí sin sentido y sí, como rutina que establecen, vaya a saber si es el orden o las buenas costumbres, pero que, bueno, eso me impactó... en definitiva..., me enamoró esta idea de que todo es posible con otros, de trabajar entre varios, de trabajar con... es decir no solo. Me parece que en otras escuelas hay muchos trabajos solitarios y que la mirada de lo colectivo..., tal vez no colectivo del cien por cien pero sí con un otro, siempre esto me impactó... y esta construcción de biblioteca no se ve en todas las escuelas especiales, mucho antes de que vinieran los libros de Nación. (EFEE, octubre de 2015)

A partir del relato de otra de las integrantes del equipo técnico, se observa que, en el inicio, las dificultades para tratar de llevar adelante las propuestas eran obstáculos importantes:

Acá había veinte chicos y no se podía hacer nada porque se escapaban por la ventana, te escupían, corrían, entonces era algo que no sabías para qué lado organizar. Doce años después la situación es bien diferente (...). En ese momento había mucha discusión entre los maestros y el equipo, cuando en realidad uno nunca se había presentado como el equipo pero había que construir y deconstruir esa relación. Las peleas eran: este pibe tiene hambre, hay que darle de comer a todo momento. Y vos decías: “No, le va a hacer mal”. La respuesta era “Ah bueno, porque vos lo que pasa es que no conocés esto”. Y vos decís: yo siempre trabajé, está bien, no tenía doscientos años de antigüedad... pero entonces las discusiones también eran por cuestiones muy, como muy primarias, y entonces era duro. Vos veías la situación de los pibes, que por ahí se planteaba una situación de juego y te desarmaban las cosas para vender el cartón, y vos quedabas perpleja. Después, momentos más violentos entre los chicos, que tenías que meterte en el medio y terminabas totalmente golpeada. Entonces no teníamos, por ahí... en ese momento, esta idea de mediar con cuestiones más simbólicas. Cosa que ahora sabemos que esta situación amerita, más libros, más lectura, más juego. Y que, al principio, por ahí uno... muchos no entienden la lógica y uno ahí se sienta y vuelve a armar, enseña a través de esto. Sabíamos que el camino no era el cuaderno porque significaba nuevamente el fracaso, pero no teníamos algo que reemplazara. Y parecería que cuando querías discutir esa cuestión del reemplazo era al cuete, porque tenían hambre. (EAEEE, agosto de 2015)

Si bien parten de reconocer y reconocerse como una escuela cuya propuesta se *arma y desarma*, como un rompecabezas, es posible capturar y enunciar lo que sus protagonistas nombran como marcas, elementos que de un modo u otro hilvanan, organizan, estructuran, dan forma a los modos de hacer escuela y que, al mismo tiempo, están sujetos a su propio movimiento y transformación. Forma y contenido en una relación en que se privilegian ambos, y que en su movimiento amalgamado se modifican atravesando el pensar de manera colectiva.

Un conjunto de iniciativas podrían quedar descriptas sólo por su singularidad, pero aquí se logra encontrar su inscripción en una urdimbre institucional que permite el tejido/los tejidos de hilos de colores entramados a partir de la acción y el pensamiento sus autores/as y actores/as: maestros/as, niñas/os, adolescentes, jóvenes, grupos familiares y aquellos/as que son parte de la escuela sin serlo. Esos tejidos dibujan una escuela que va más allá de ser una escuela. Por este motivo, se privilegia, más que una descripción literal y detallada de las propuestas, la búsqueda de sentidos y el detalle de su novedad —como, por ejemplo, en los libros voladores de la biblioteca⁸⁶—, como así también dar cuenta de la presencia de otros lenguajes distantes del escolar o de lo escolarizado: sólo por nombrar algunos, el musical, el literario, el del diseño, creación y producción de objetos —gárgolas, bancos, cascadas—, el culinario, el artístico, etc. Lenguajes que nombran a un sujeto de manera integral y no a partir de su falta, dificultad o diagnóstico. Y que entusiasma a los/las educadores/as. En este sentido, quienes asumen la educación en la escuela “especial” se hallan “entretenidos” con la propia cultura:

Entretenidos en la búsqueda de contenidos culturales valiosos y actuales, nuevos medios donde hacerlos circular y diferentes métodos para que el sujeto pueda adquirirlos. El educador entretenido con y apasionado por la cultura es capaz de

⁸⁶ Inspirados, como ya se dijo, en la experiencia de la Plataforma Lavardén, en Rosario, donde se ingresa a la biblioteca de libros voladores a través de un hueco secreto, *casi mágico*, que sorprende a los recién llegados (ver nota al pie nro. 56).

generar por esa misma cultura, mientras que el educador entretenido en buscar el interés o el problema originario (en los motivos psicológicos) suele generar perplejidad y, generalmente, desconfianza y rechazo en el sujeto de la educación. (García Molina, 2003: 128-129)

Estos lenguajes reponen la ausencia de otros e incluyen, desde una posición de igualdad, a quienes tantas veces son excluidos/as. La diferencia es parte de la vida escolar pero no clasifica al alumnado ni representa una carta de presentación; se ignora la desigualdad que tiene por legitimación fundamental las legitimaciones escolares, en dirección a pensar y dar cuenta de una relación y un principio: el de la igualdad de las mentes en el marco de las lógicas de la emancipación (Rancière, durante una entrevista con Vermeren, Cornu y Benvenuto, 2003).

Uno trata que la experiencia de los chicos sea igual a la de otros. No por nada, no sé... nosotros tratamos de que puedan ir a otros lados, no por pobres sino porque está ahí el cine. ¿Por qué no puede ir él también? ¿Se entiende? Eso, son chicos. Si uno genera en los tuyos, si a mí me gusta ir a la plaza y, bueno, yo genero que ellos vayan a la plaza, porque a mí me parece buenísimo el espacio verde y que se trepen, que se trepen con otros. ¿Por qué? Porque genera otros vínculos, otras relaciones, genera comunicarse. Y porque son chicos, lo necesitan. No porque estamos en una educación especial; lo necesitan porque son chicos. (EVDEE, septiembre de 2015)

Enunciarlo parece sencillo; sin embargo, el sostén de este enunciado y su traducción en la vida cotidiana de la escuela requiere esfuerzos, disposiciones, argumentos y voluntades compartidos y sustentados en el tiempo. El pensar y argumentar es un punto de partida y de llegada para poder concretar las ideas y las propuestas frente a un sinfín de adversidades y cuestiones que se resuelven día a día. Entre esas dificultades se encuentra la elaboración de los informes que, cada dos años, requieren las familias para la pensión por discapacidad, con el objetivo de cobrar una asignación que les corresponde por ley; en ellos se debe usar un léxico técnico y especializado contrario a la posición asumida por la escuela, que ignora la discapacidad. En el contenido de dichos informes, para que la subvención sea otorgada o se mantenga,

la visión sobre cada alumno/a que se presenta dista de la que construyen como equipo institucional; por ese motivo, con la elaboración de cada documento se ocupan personalmente de aclararle a las familias que lo que está escrito no se corresponde con lo que la escuela piensa sobre los logros de su hijo/a. Estos diálogos —que se compartieron durante la investigación— son muy bien recibidos por los grupos familiares: el ingreso que representa el subsidio es muy importante para sus presupuestos⁸⁷, pero también la lectura que el equipo docente a cargo de la educación de sus hijos e hijas les devuelve traduciendo políticas de reconocimiento muy significativas. Como ejemplo, durante una de las visitas compartidas con integrantes del equipo técnico y una docente a la casa de uno de los alumnos, la trabajadora social se refiere a este informe y aclara a la familia que lo que allí formulan no es el reflejo de los logros de su hijo, sino que responde a la lógica para mantener la continuidad de la pensión.

⁸⁷ Una de las madres entrevistadas relata que el ingreso de su grupo familiar incluye tres asignaciones universales, una pensión por discapacidad y la paga del trabajo de su esposo en una cooperativa, valor éste que representa dos mil cuatrocientos pesos a fines de 2015. El monto total superaba los seis mil pesos; casi la mitad corresponde al subsidio por discapacidad. La escuela trabaja para que ese dinero sea utilizado en el gasto de los alumnos y alumnas, pero no interfiere con las decisiones familiares; comprende que mejorar un techo o contar con un contrapiso también repercuten en la vida cotidiana de cada niño/a.

Una escuela que piensa y se pregunta sobre lo que hace

Tal como hemos descrito en el Primer Movimiento de este trabajo, desde las primeras decisiones durante la apertura de la escuela, ante el desafío de ponerla en marcha en un edificio en reparaciones, las escenas iniciales incluyen decisiones relevantes para un equipo institucional pequeño, integrado por el director y algunas maestras, todos/as sin experiencia previa específica con alumnos especiales.

Durante ese tiempo, las escuelas primarias de la zona se enteran de la creación de la nueva escuela especial en Villa Scasso y comienzan a enviar alumnos/as, lo que exige al equipo tomar decisiones sobre cómo organizarse. La búsqueda incluye el qué y el cómo hacer. Las primeras preguntas que asoman son: “¿Con qué criterios íbamos a recibir a los alumnos? ¿Cómo organizar los grupos? ¿De acuerdo a nuestras experiencias?”, recuerda el director. “¿Cómo hacer? Si nos daban boletines, ¿qué haríamos si nos dicen ‘Acá están los boletines’? Allí se dio algo que mantenemos hasta ahora: pensar antes de hacer”. (EEDEE, agosto de 2015)

El *pensar antes de hacer* frente a la inminencia del comienzo de las clases en el mes de agosto significa una decisión que trae efectos imprevistos para el conjunto de la escuela. El primer reflejo de ello, el primer acto de pensamiento y acción, es dejar la puerta abierta —cuyos efectos imprevistos veremos en el próximo movimiento—.

El inicio da cuenta de este modo de “hacer escuela” como consecuencia de un pensar la escuela que se hará: una que se piensa a sí misma para transformar el curso de acción, y que lo hace “entre varios” y con un ritmo propio —esta segunda condición se refleja en su día a día, sobre todo en los espacios informales—. El director, quien continúa en su función desde el inicio, comenta que al principio todo eran preguntas y que lo que se presentaba a ser resuelto, era posible pensarlo antes de dar una respuesta. Incluso con una infraestructura en condiciones inadecuadas para comenzar, apostar al

pensamiento y a la creación representa la oportunidad de lo nuevo y ello deja una impronta que se renueva en cada ocasión.

Lo nuevo como condición de la acción humana (Arendt, 2007) le permite a ese grupo imaginar cómo puede llegar a ser una (otra) escuela, una “escuela del jacarandá”, soñada entre la pobreza traumática que la rodea y que entra a ella sin pedir permiso. Trazan y proyectan líneas en un terreno imaginario, ya que

Al principio, el contexto social y económico era diferente; en ese momento vos sentías que había como faltas, que también fue replantearnos que nosotros no queríamos hacer asistencialismo, sino generar otros caminos, otras fortalezas, otras herramientas en las familias para poder vivir de otra manera la infancia. (EVDEE, septiembre de 2015)

La experiencia transcurrida por los que tomaron cargo refleja las posibilidades de transformar lo que pensaron en un primer momento. La orientadora educacional explica:

Las decisiones..., lo bueno es que lo fuimos viendo, por haber estado tantos años en la escuela, es que también se revé y se reconstruye. Porque a veces uno dice: “Bueno, este año vamos a hacer o lo vamos a pensar de esta manera, ¿no?” Y al otro año decimos: “La verdad que esto no”. Entonces se toman las decisiones en función de la situación también. Es algo que aprendí acá. A veces este año tomamos algo de una manera pero vemos que no funciona y decimos: “Che, la verdad es que esto no funciona, fijate qué pasa con fulano y mengano. Bueno, a ver, pensémoslo de vuelta”. Y esto de pensar no te lleva treinta años, tal vez es en el inicio en el comedor o en un recreo. (EAEEE, agosto de 2015)

El pensar en común como práctica instituida de un colectivo se presenta, en la actualidad, como una manera ya aceptada (“Pero no fue así en el comienzo...”, formulan), ejercitada en los espacios más formales de las reuniones o en los intercambios informales y cotidianos. Estos últimos son hoy verdaderas usinas de ideas de trabajo y de iniciativas compartidas. En los primeros tiempos, cuando deciden invitar a las familias a compartir un desayuno, ese inicio con la comunidad en parte los sorprende, porque “Nos encontramos con padres que nos esperaban. No sé si eran

nuestras ganas o que no esperábamos otro tipo de padres, eran familias que venían y que nosotros recibíamos. Siempre pensamos en la alegría de recibirlos”. (EEDEE, agosto de 2015).

Las preguntas más cruciales, como la que se refiere a la puerta de entrada a la escuela, “abrió para nosotros la posibilidad de la acción”, argumenta el equipo directivo. En cambio, para una de las docentes esta decisión trajo muchas tensiones en su momento. La situación en plena crisis económica y sus efectos sociales en el barrio de profundo empobrecimiento generan panoramas de mayor conflictividad con los alumnos; para algunos maestros, la puerta abierta al comienzo es un recuerdo cargado de conflictos:

No, eso a mí no me resultó... Era difícil, porque el primer año de la escuela los chicos se querían ir o caminaban por las paredes. Julián, que entró recién, era uno de los que caminaban por el muro del fondo. Después, cuando se abrió el turno de la tarde, hubo otro grupo de maestros; ahí la escuela creció; no fue ese mismo año. Entonces, bueno, es como... Por ahí no a todos los maestros les resulta... Era pensar “A ver ¿qué hacemos? ¿Cerramos la puerta, ponemos un candado?”, y van a trepar, o sea... Era ver, pensar en cuestiones que los atrajeran dentro del aula o en el patio o a ver... qué cosas... Claro, como para que no se quisieran ir, como para que no se quisieran escapar, como para armar el vínculo, ¿no? Después se empezaron a hacer las salidas a las casas también, a las casas de ellos, con las familias. Bueno, distintos intercambios que me parece que hacen lo que la escuela es hoy, ¿no? Ahora no sé, yo la veo tan... así tan grande, no solamente de gente que viene, es como un mundo, digo, antes éramos tan poquitos, tan... Bueno, todo cambió. Todo, como el asfalto, antes veníamos caminando...

En ese momento había muchos chicos que habían fracasado en las primarias; entonces eran los chicos que se portaban mal, que faltaban, qué sé yo, por ahí no había una discapacidad desde lo orgánico, pero bueno... Entonces teníamos... mucha pobreza. (EMGEE, noviembre de 2015)

El recibir un edificio con dificultades importantes significa un esfuerzo para encarar las soluciones con escasos recursos estatales, pero que habilita la imaginación de los espacios. El pensar cómo resolver y dar inicio a la escuela en las condiciones en que se encuentra también incluye la recepción de una pobreza extrema en niños, niñas,

adolescentes y jóvenes expulsados por el sistema, marcados por el fracaso escolar y la exclusión. Sin embargo, todos los testimonios de quienes hoy permanecen en la escuela y comparten el inicio de aquellos primeros años, los más duros tanto para la institución como para las familias y el barrio, coinciden en que el detenerse a pensar frente a las decisiones a tomar desde los primeros tiempos define las escenas fundacionales como así también proyecta la escuela que sueñan. “Es el tiempo la raíz de toda experiencia”, nos dice la filósofa María Zambrano, y los sueños, el soñar de quienes comienzan a habitar la palabra escuela y sus espacios se proyectan en el tiempo, tiempo que se transforma en albergue, morada, posibilidad de que lo que está en sombras se transforme en experiencia (Zambrano, 1998).

La presencia de las familias en el acto del día del maestro, compartiendo un asado con los/las alumnas y los/as docentes al aire libre, en el espacio verde de la escuela, es una escena inimaginable si no se la ubica en una serie más larga que parte de la construcción del vínculo de la escuela con las familias desde aquel primer desayuno. Pero a aquel desayuno le antecede la pregunta sobre cómo recibir a las familias el primer día y qué caminos recorrer para llegar a ser “una escuela del barrio”, lo que, en el caso de la educación especial, adquiere un significado aún más profundo. Ésa y, tal vez, todas las demás preguntas se mantienen hasta hoy, se construyen, a pesar del camino recorrido.

La decisión de mantener la puerta abierta provoca tensiones que implican argumentos y nuevos cuestionamientos por parte de algunas madres del barrio y que refieren a la seguridad. En este punto, el hacerse preguntas también es una modalidad que asume una mayor profundidad con el tiempo: frente a las inquietudes de algunas familias, la escuela responde con más interrogantes sobre los significados de la puerta abierta para abrir un espacio de pensamiento en común, e invita a formularlos. El

director recuerda las escenas de cuando le solicitan que coloque candado y de qué modos, a pesar de los obstáculos, han podido sostener y afirmar la decisión de no hacerlo. Al día de hoy, la puerta continúa abierta para todo aquel que viene y la cruza, y las dificultades del inicio ya no existen.

Este modo de “hacer escuela”, que incluye un pensar con otros/as los modos de construirla, tiene diferentes efectos. En este punto, deseamos destacar aquel que se relaciona de manera directa con las trayectorias escolares de los/las alumnos/as. A diferencia de otras instituciones, la mirada que asume este colectivo de profesores respecto de la discapacidad y los paradigmas que organizan la educación especial parte de no otorgar a los diagnósticos un carácter que determine el proyecto educativo de los alumnos y las alumnas. Por el contrario, se posibilita otra mirada más integral sobre la educación especial, una que ubica a los chicos en un lugar abierto, todavía por construir. Justamente, no es a partir de lo que les falta sino de lo que los chicos pueden que se organiza y potencia la tarea. Como lo expresa una integrante del equipo técnico: “ésta es una escuela donde no se trabaja solo; la verdad, es una escuela donde estás muy acompañado y donde se mira a los chicos y no a la discapacidad” (EFEE, noviembre de 2015).

Según la visión de la vicedirectora, en una escuela debe darse

El pensar en lo que estamos haciendo; es el pensar desde lo teórico también... Es sentarse con el diseño que alguien pensó, también es educación, porque en la escuela se educa. Yo estoy en una escuela y tengo que enseñar y es mi obligación enseñar. Puedo elegir diferentes caminos para enseñar, porque uno lo ve cotidianamente. Yo creo que éste es el camino. Pensar, sorprender, que uno pueda hacer que el otro viva, el otro sujeto, el otro que es un joven, el otro que es un niño, el otro que sos vos que entraste y viviste algo diferente. Eso para mí es la escuela. (EVDEE, septiembre de 2015)

El pensar antes de hacer, el sorprender, el reconocer a otros y reconocerse como un otro en esa relación, el recibir, el viajar, se conforman como piezas de un

rompecabezas que se arma y desarma en el marco de una escuela que se desescolariza. Como los fragmentos de un mosaico o los acordes de una melodía, esta escuela especial se compone a sí misma. Cada pieza, fragmento o acorde se fragua con el movimiento de este colectivo institucional que define su trabajo en un *pensar* colectivo, movimiento que atraviesa diferentes temporalidades y hace del espacio escolar un lugar singular con nombre y marcas propios. Un territorio donde la cultura, las culturas, se apropian del espacio y modelan el vínculo educativo.

Instituir prácticas que definen una matriz institucional facilita el desplazamiento de ciertas miradas y puntos de vista que son parte de la formación de los profesionales y docentes que se desempeñan en la educación especial y que se enmarcan en el pasado en un paradigma médico. El deconstruir el discurso de la discapacidad en términos institucionales es posible a partir de las propias biografías laborales pero, sobre todo, porque se sienten verdaderamente acompañados al encarar un modo de ver y de enseñar que elige y afirma otras perspectivas.

El pensar en los chicos implica pensar entre todos, un “entre todos” sin distinción de jerarquías aunque sí de responsabilidades. El equipo directivo no cuenta con un espacio físico propio en el edificio escolar, pero su presencia juega un rol muy importante en la conducción de la escuela y se percibe cotidianamente. Si bien las relaciones son horizontales y no rigen las jerarquías en su funcionamiento, la posición y proyección del equipo directivo es relevante, sobre todo por la capacidad de articulación, invención, sostén, coordinación y cuidado que genera, así como la permanente atención de todo lo que acontece en la escuela en relación con las familias, el barrio, el municipio y cualquier otro vínculo que la escuela construya.

El equipo directivo, al no estar fijo en un lugar, interacciona continuamente con los/las alumnas, los/as docentes, las auxiliares, las familias y las organizaciones del

barrio. Es frecuente, por ejemplo, ver al director, junto con integrantes del equipo técnico, acompañar y trasladar madres a la sede municipal en orden a presentar los papeles para una nueva beca; del mismo modo, por distintos motivos visita las casas de los alumnos en días de semana, o incluso durante en el fin de semana de ser necesario.

El casero relata:

El director siempre viene; le ha hecho mucho bien al barrio, al colegio, a todos, a la comunidad, porque no es solamente que él es un docente de acá. Vos lo ves caminar y lo van a estar saludando los vecinos y no son papás del colegio. Lo ves caminar... Cuando falleció el papá de José de acá atrás, él se fue caminando como si nada y toda la gente lo conoce. Y los chicos que eran de la calle y vinieron acá a comer, les falleció la mamá, y vinieron y le comentan a él y él va... (ECEE, noviembre de 2015)

La fluidez de los vínculos con los demás no reconoce los límites cronológicos del tiempo escolar. Quienes se constituyen en los distintos referentes de la escuela, como la trabajadora social y los docentes que se suman con mayor disponibilidad a todas las propuestas, exceden ampliamente las horas marcadas por el puesto de trabajo. Otra lógica organiza el tiempo dedicado a la experiencia educativa de la escuela, el vínculo con los chicos y la relación de la institución con la comunidad.

Sostener una posición diferente respecto del campo de la educación especial y de la tarea de enseñar en la escuela requiere de una autoridad pedagógica que es construida por el conjunto, pero que encuentra en algunos de sus integrantes una referencia muy relevante. Es el caso del equipo directivo, en especial de su director, quien se desempeña en esa función desde el primer día de creación de la escuela; así también, los integrantes de los equipos técnicos y docentes con mayor trayectoria en la institución, que no sólo hace años que están sino que son los pilares de la propuesta, aunque no lo manifiesten de forma explícita.

En la medida en que se despliegan otros modos de hacer pedagógico, es posible profundizar la relación entre la acción educativa y la posición docente a partir de comprender, como lo expresa Southwell, que

...los sujetos maestros/as y profesores/as construyen *posiciones docentes* en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una particular lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros, autoritarios, paternalistas y normalizadores. (Southwell, 2013)

Es de sumo interés destacar el carácter histórico y social que asume esta posición y, de acuerdo con el desarrollo planteado, el papel que ocupa respecto de los sentidos de la enseñanza y las posibles alternativas para su resolución, sobre todo,

las sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones hegemónicas, [incluyen] definiciones provisionarias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía. (ibíd.)

Este carácter abierto e inestable que se le otorga a las posiciones docentes como así también a las nociones de igualdad y justicia nos permite situar esta experiencia educativa en una serie histórica más larga, no porque los/las docentes asuman una retórica política sino por el conjunto de decisiones pedagógicas (¿y políticas?) que interrumpen el presupuesto de la desigualdad.

Tensiones y cooperación. Otra dirección posible

En términos históricos, para la vida institucional de una escuela trece años representan una porción de tiempo ínfima. Pero en el caso de la institución señalada, y en el marco de la presente investigación, esta cantidad de tiempo es suficiente para reconocer un modo de trabajo que la distingue e identifica.

Sin pretender realizar un análisis institucional ni poner en juego las categorías que lo organizan, el despliegue de la experiencia educativa suscita interrogantes sobre la presencia o ausencia de situaciones que provoquen tensión al interior del equipo institucional, el cual lleva adelante la construcción de la propuesta de la escuela especial.

Partimos de comprender, en la dirección de lo que nos propone Hebe Tizio, que, sea cual sea la organización institucional de que se trate, ésta no alcanzará a cumplimentar plenamente su cometido y que habrá que trabajar

...el malestar y la inercia que el mismo ordenamiento [educativo] genera, la tensión siempre existente entre lo instituyente y lo instituido. (...) La institución no se confunde así con un espacio determinado en el que se cumple una función sino que es un lugar abierto por un discurso. Por ello, se trata de ubicar algunas de sus coordenadas porque de ellas dependerá el futuro de la actividad que allí se realice. (Tizio, 2002: 198).

Tal como se ha desarrollado, el *pensar* y el *conversar* instituyen unas modalidades que articulan y/o configuran la puesta en marcha de la vida cotidiana escolar, cuya centralidad se da en un vínculo estrecho entre la enseñanza y los contenidos culturales. La conversación entre pares como una práctica institucional y herramienta de trabajo instituida genera una capacidad de escucha amplificadas entre las y los adultos que cumplen diferentes funciones en la escuela. Ello habilita y trama otro

modo de “hacer escuela”, traccionado por los sentidos pedagógicos que lo organizan, sin que ello elimine la existencia de tensiones, diferencias y miradas distintas sobre un mismo tema.

Una diferencia tangible se constituye en el día a día escolar: no se trata de un panorama constantemente armónico y de consenso, pero sí de uno en el que prevalece un clima institucional inscripto en la cooperación y la creación, características que definen el plano de elaboración y tratamiento donde se dirimen los obstáculos y las dificultades. Los vínculos personales y sus diferencias se estrechan o distancian, pero nunca ocupan el primer plano de la escena institucional, habitada siempre por iniciativas, e incluso rutinas, que interrumpen la escolarización, sorpresas, novedades y un espacio que circula dedicado a la palabra (como se verá respecto de *La Ronda*). Las tensiones personales que produce el trabajo escolar se regulan, transforman e intercambian, y circulan en el propio imaginario institucional de forma muy dinámica (Frigerio, 1994).

En la convivencia del equipo de trabajo, el humor y el chiste asumen un papel importante que permite sobrellevar con mayor fluidez las contradicciones, las dificultades, y subsanar errores que se producen en el hacer de cada día, como así también desacralizar los modelos imperantes que reproduce el dispositivo escolar: a modo de ejemplo, durante el festejo del día del maestro, el director de la orquesta —en acuerdo con el equipo directivo— se disfraza para la ocasión con traje de levita e invita a todos/as los/as maestros/as y profesores/as presentes a tocar los instrumentos, dispuestos en sus respectivos atriles en el comedor. La escena, transformada en una parodia, permite que se inviertan los roles: son los/as alumnos/as los que intentan que sus maestros/as aprendan a tocar en la Orquesta con resultados tan infructuosos como graciosos.

Las creaciones artísticas y el asumir diferentes roles, los acuerdos y acciones compartidos sobre la función de educar con quienes no son docentes dentro de la escuela y los intercambios cotidianos que sostienen la trama institucional otorgan mayor versatilidad al papel de cada uno/a sin que por ello se diluyan las responsabilidades diferenciadas. La primera visita a una familia que se acerca a consultar para ingresar a su hijo/a a la escuela es realizada entre varios e incluye siempre un/a maestro/a, pero su preparación y producción conlleva la impronta de la concepción educativa sostenida, desarrollada, experimentada y acumulada por todos, en especial por integrantes del equipo técnico y directivo.

De ser necesario, las concepciones pedagógicas didácticas se someten a revisión, tanto en espacios formales de trabajo institucional como en situaciones más informales; por otro lado, aquello que ofrece logros tangibles para la escuela se cuida, se acumula y se traduce en principios que, de manera implícita, organizan la escuela. No se registran durante el trabajo de investigación prácticas autoritarias ejercidas por el equipo directivo pero sí la construcción de un discurso que establece las coordenadas principales del trabajo educativo en esta escuela “especial”: por caso, no hay maltratos hacia ningún/a alumno/a, todos los chicos de la escuela, en cualquier circunstancia, son tratados con respeto y cuidado. Esta cuestión es un componente relevante de la vida institucional, define un territorio común y delinea con claridad el enmarcamiento del trabajo educativo de la institución.

En definitiva, predomina “una lógica del deseo” que, desde la mirada de García Molina, representa una doble apuesta:

En primera instancia, se trata de un acogimiento, de hacerse cargo de lo nuevo que llega al mundo otorgándole un sitio en el *nosotros*. En segundo lugar; es necesaria una vocación por ofertar plataformas que ayuden a generar las condiciones sociales y materiales en las que lo que ya está en el mundo pueda seguir creciendo,

aprendiendo y promocionando en un enigmático tránsito que cambiará lo dado, el inmediato y efectivo presente (2003: 25).

La cantidad de actividades que se realizan: los viajes, las salidas, las iniciativas dentro de la institución, las experiencias de taller, la huerta, la ampliación de las oportunidades de lectura en espacios desescolarizados, las visitas de otras escuelas con niños o niñas que integran, los días especiales, las clases de natación semanales, la propuesta de laboratorio en una escuela primaria de la zona, el trabajo con el grupo de jóvenes del Altillo, los ensayos y conciertos de la Orquesta Sinfónica, la producción de murales, los días de juegos y el uso de la ludoteca y las visitas a las casas de las familias, entre otras propuestas, representan un ritmo de trabajo muy intenso que no se agota con el horario de la escuela y, en consecuencia, a cada integrante del equipo se le suma una cantidad de horas que excede el horario presencial en el aula o en la institución. En el caso de quienes fueron entrevistados/as, todos/as coinciden en que ello no representa un obstáculo, sino que, por el contrario, es parte del movimiento, del fluir de la escuela y los sentidos de ser parte de un colectivo que asume la tarea de ese modo. Sin embargo, reconocen que no todos/as “se lo bancan” del mismo modo, y que los diferentes niveles de participación se autorregulan de acuerdo con las iniciativas, el momento del año, etc. En el caso de la capacitación autogestionada que realizan ciertos sábados al año, ésta es de carácter voluntaria y abierta; participa aquel/la que desee hacerlo y para los/las que asisten no incluye un día compensatorio como beneficio. Cada docente elige, asume su decisión y la responsabilidad que conlleva. El hecho de realizar más trabajo que en otras escuelas es parte del “folklore” escolar de la escuela N° 516; al mismo tiempo, nadie se pierde las actividades extraescolares a las que se suman los

propios grupos familiares, por el clima festivo que adquieren, tal como la *Boda del Gallo y las Gallinas*⁸⁸.

A lo largo de la historia institucional se ha estabilizado un equipo que se mantiene y que, como se plantea en el desarrollo del trabajo, manifiesta el deseo de permanecer en la escuela y en el barrio hasta terminar su carrera. Aquellos/as colegas que no se sienten parte de una institución que exige un nivel de tarea tan alto pueden optar por trasladarse a otra de la misma modalidad más tradicional⁸⁹. Cabe destacar que las posibilidades de traslado que ofrece la propia carrera docente a partir de las normas que la regulan permiten que aquellos/as que no desean ser parte de una experiencia en términos pedagógicos como la que se presenta puedan optar por otra salida: el movimiento y el traslado a otra escuela. En este sentido, es posible pensar que la metáfora de la *puerta abierta* de la escuela juega en otro sentido, no sólo para entrar sino para salir libremente, ya que habilita el movimiento en todas sus direcciones, también para aquellos/aquellas que deseen elegir otros destinos.

Durante el año de trabajo de investigación no se registran situaciones de conflicto escolar, al menos aquellas clasificadas como tales de manera más estereotipada. Por el contrario, se advierten modos originales y novedosos para atender cuestiones de cierta complejidad institucional, surgidos a partir de las dinámicas que el equipo genera en su conjunto, con un rol destacado del equipo técnico y directivo. Un tipo de conflictos que sí se presentan y se profundizan, sobre todo en diferentes

⁸⁸ A un año de iniciar el trabajo de campo, y a varios de atender la experiencia en construcción permanente de esta escuela, ante un nuevo escenario político, económico y social, los efectos inmediatos de un aumento de la pobreza comienzan a percibirse en la zona. Las familias comienzan a adquirir gallinas ponedoras y, un día, la institución recibe tres. Sin aspirar a presentar evidencia empírica al respecto, queremos destacar lo siguiente: la escuela acepta este regalo y, a partir de un trabajo curricular, surge entre dos docentes la idea de celebrar una boda: la “Boda del Gallo y las Gallinas”. Durante varias semanas se organiza la celebración con todos sus detalles: el catering, la torta, la ceremonia con un “cura” y la presentación de la Orquesta. Durante la visita realizada a Rosario, en junio de 2016 (ver nota al pie nro. 25), los/as alumnos/as le relatan la “Boda del Gallo” a la Ministra de Cultura de la Provincia de Santa Fe, María de los Ángeles González, y su equipo, que los ha recibido. En palabras de la Ministra, la fiesta compartida con la comunidad se asemeja a un film de Kusturica o de Leonardo Favio: lo principal es la puesta en acto de una “pedagogía del absurdo”. La realización de una fiesta cargada de música, colores, sabores, donde todo “sobra” justamente en un lugar, en un punto del conurbano, donde todo se torna cada vez más “scasso”, permite avizorar, tanto como otras tantas actividades de la escuela, la continuidad de esta investigación a futuro.

⁸⁹ En el marco de la Ley Provincial N° 13.688 se regula el Movimiento Anual Docente (M.A.D.) que cada año cumplimenta el derecho de los/las docentes titulares a realizar movimientos y traslados dentro del sistema educativo provincial.

momentos políticos, están relacionados con otro orden de problemas: son aquellos de carácter gremial, ligados a la cuestión salarial, a los problemas de infraestructura de las escuelas bonaerenses y a la falta de presupuesto para el servicio alimentario, entre otras cosas.

Por otro lado, los efectos de la textura social con la que trabajan se observan en el colectivo docente, aunque no la nombren de modo explícito. Ello incluye las historias singulares de alumnos y alumnas que, aun cuando son sostenidas desde el trabajo pedagógico e institucional, originan escenas puntuales que afectan a los docentes y producen efectos subjetivos particulares, además de su elaboración en los espacios institucionales —lo cual genera otros lazos y formas de intercambio al interior el equipo—.

En palabras de Rockwell, “Al circunscribir el estudio a los ámbitos cotidianos, adquieren mayor relevancia los acontecimientos que ocurren dentro del horizonte de la experiencia vivida por los actores” (2007: 25). La experiencia educativa cotidiana trama un tejido que se ancla en la creación de nuevas apuestas inscriptas en lo local, en diálogo con otras organizaciones y actores sociales para superar los límites que la escuela, en tanto institución regulada por el Estado, posee. La búsqueda permanente de salidas frente a los obstáculos y la propia acción de salir —como, por ejemplo, en visitas y viajes— no disminuyen la emergencia de dificultades de todo el equipo institucional, pero traccionan su funcionamiento hacia otra dirección posible.

Una escuela que ronda...

La puerta se encuentra abierta; parte del personal comparte un mate en la cocina y acomodan sus pertenencias en un banco ubicado contra una de las paredes del comedor o en las aulas. Las vacaciones de invierno finalizaron y el primer día de regreso a clases se inicia paulatinamente. Se intercambian comentarios sobre las vacaciones alrededor de la mesa de la cocina; los maestros continúan llegando. Una vez que la combi estaciona en la entrada de la escuela, todos salen al patio y en algún momento, no determinado *a priori*, se comienza a organizar un círculo de manera espontánea; los que llegan más tarde se suman. Y, de a poco, la forma de una ronda se dibuja en el patio. Cada mañana y cada tarde, en el inicio de la jornada escolar, los docentes, alumnos y los padres que se encuentren en ese momento en la escuela se nuclean alrededor de un círculo de forma irregular. (*La Ronda*, DC, agosto de 2015)

Escriben y se interrogan los docentes de la escuela: “En lugar de formar saludando a la bandera para comenzar el día, ¿podremos iniciarlo saludándonos entre nosotros, haciendo rondas pedagógicas pobladas de adivinanzas, poesías, conversaciones, cajas con sorpresas o juegos de ingenio?” (DC, Presentación en el Palacio Legislativo, Montevideo, 18 de octubre de 2015). De esa forma abren ambos turnos de jornada escolar.

La Ronda cuenta con una larga genealogía en el territorio de los juegos infantiles; predomina una asociación directa entre la estructura circular de una ronda y niños y niñas que giran. Además, las formas circulares pueden rastrearse en prácticas comunitarias de diferente orden, entre ellas, las de los pueblos originarios. A modo de ejemplo, para el pueblo mapuche en el sur de nuestro país

Vivir Bien es saber danzar, no simplemente saber bailar, es tomar la diversión y la celebración como una forma de estar en armonía. La danza para momentos importantes como la cosecha o la siembra, el comienzo de un nuevo ciclo y el nacimiento de un nuevo miembro en la familia y la comunidad... Somos parte de una vida circular en donde nada se termina sino sólo se renueva para seguir cumpliendo su rol. KUME a través del AYEKAV-KAWIÑ es saber danzar, divertirse y celebrar. (Confederación Mapuche de Neuquén, 2010: 41)

¿Qué sentidos otorga este acto cotidiano a la vida de la escuela? ¿De qué modos *La Ronda* se vincula con la infancia y qué tiempos habilita y sostiene? Sin lugar a dudas, tal como señalan las comunidades mapuches neuquinas, el danzar tanto como lo circular son importantes y están ligados al “vivir bien”. El encuentro siempre se realiza en el patio, en cualquier punto del espacio. Alrededor de las ocho se comienzan a convocar. En las mañanas más frías se elige el sector del patio donde el sol brinda más calor; por la tarde y en caso de ser necesario, se ubican en algún espacio donde se proyecte sombra.

Cada día se espera la llegada de los/as alumnos/as que trae la combi desde los hogares con mayores dificultades para acceder a la escuela por distintas razones, las cuales la institución considera y contempla. El comienzo de la jornada no espera ningún timbre que lo indique sino que, por el contrario, éste se da a un ritmo lento, pausado, que se ensambla entre varios. Están los que llegan muy temprano, como una de las alumnas más grandes, que a primera hora ya comparte el tiempo con la auxiliar, y los/as docentes que ingresan a las ocho o unos minutos más tarde, si abarcan ambos turnos. Durante todo el tiempo en que se realiza el trabajo de campo y se comparte la actividad de la escuela, no se observa que alguien mire el reloj para iniciar la jornada, en *La Ronda*. La escuela no es gobernada sólo o principalmente por *chrónos*, el tiempo numerado: existe un tempo propio, ligado al arribo de la combi y a la presencia de los docentes y los alumnos. Tampoco es necesario que estén todos presentes: la ronda comienza a rondar con los que se encuentran allí. En el caso en que se hallen los integrantes del equipo directivo —que es lo más frecuente—, pueden asumir un mayor protagonismo algunas veces, pero el rol de empezar el día se intercambia. Todos y todas se nuclean sin necesidad de ninguna indicación expresa, con excepción del personal auxiliar que realiza tareas o se restringe más al espacio de la cocina —en ocasiones, las

auxiliares son convidadas a intervenir en alguna actividad que acontece en ese momento—.

La Ronda se constituye en una práctica instituida que organiza los comienzos de ambos turnos, tanto como de muchas otras situaciones: fiestas, actos, celebraciones, etc.

Como lo expresa su director:

La Ronda invita a la circulación de las palabras, miradas, aprendizajes, y no es sólo modificarle la forma sino pensar en qué fondo se plantea, se basa ese dispositivo. Es mínimo, es un detalle, pero creemos que la experiencia escolar se hace desde el momento en que entrás y sentís el poder de comenzar un día sin la formación escolar a la que estamos acostumbrados, en la que nosotros nos hemos formado. (DC, presentación del Director en Montevideo, 18 de octubre de 2015)

A partir de *La Ronda* la escuela horizontaliza las relaciones institucionales y crea rituales de bienvenida donde circulan la palabra y la imaginación. Los primeros gestos invitan al saludo, que se comparte entre todos, pero que se da de manera espontánea de a uno o de a varios. Se nombra por su nombre a los/as alumnos/as que se incorporan y se suman comentarios generales —por ejemplo, sobre fútbol, motivado por la camiseta que trae puesta uno de los chicos celebrando el triunfo de su equipo—. También se producen chistes, entre los/as docentes, entre éstos y los/as alumnos/as o entre los/as propios/as chicos/as, de los cuales, de un modo u otro, participan todos. La relación es horizontal y la participación es diferenciada.

Los niños y niñas que llegan, solos o con algún familiar, se incorporan al círculo y saludan a los más próximos, entre los cuales seguramente se encuentra una/o de sus docentes, a la/el que se aproximan. Todas las novedades se anuncian durante esos minutos: sorpresas, enigmas o información referida a la actividad que realiza cada grupo. Incluso, si se prevé una sorpresa, se ofrecen pistas, datos o incógnitas en este espacio al iniciar cada turno, como punto de partida sobre lo que puede suceder en la escuela durante ese día. Asimismo, se recuerdan los paseos que están planificados para

la semana, los cumpleaños y las noticias de las familias de algunos de los niños. Y, primordialmente, se conversa sobre lo que todos y cada uno trae de afuera y circula...

Las narraciones son una mezcla en la que predominan las noticias de las actividades de la escuela, los episodios del barrio, la vida de los/as niños/as y también de los/as docentes, ligado todo ello con la poesía y la lectura de algún cuento. Tal como con el trencadís de Antonio Gaudí⁹⁰, donde una nueva obra se gesta a partir de fragmentos de azulejos de vivos colores, *La Ronda* compone un mosaico de propuestas. Los docentes sostienen la forma pero la composición varía cada día: saludos, comentarios, chistes, magia, sorpresas y presentaciones se combinan de modo diferente cada vez.

La escuela no realiza el ritual del saludo a la bandera y la conversación adquiere la forma de una ronda entre todos como modalidad de bienvenida. La ausencia de los rituales escolares al comienzo o cierre de la jornada —como, por ejemplo, el izamiento o arriamiento de la bandera y sus cánticos correspondientes, o la formación tradicional en el patio— es parte de la dinámica de la escuela. Ante cambios de autoridades educativas, con frecuencia se ven obligados a explicar el porqué de esta decisión asumida, que sostienen no como una posición de confrontación, sino como afirmación de un modo educativo.

Esta no reproducción de los rituales escolares pone en cuestión algunos aspectos: el de la autonomía escolar propiciada por la reforma de los '90, la que, en definitiva, no altera el paisaje escolar y el funcionamiento jerárquico, burocrático y vertical del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, y el mantenimiento (o no) de los rituales patrióticos y formaciones cuasi militares que perduran en la cotidianidad de las instituciones y que pocas alteran. En el caso de la escuela especial, a ello se le agrega

⁹⁰ Antoni Gaudí i Cornet, conocido también como Antonio Gaudí (Reus, 1852 - Barcelona, 1926). Afamado arquitecto y artista español. El trencadís destaca en sus obras: se trata de una técnica de cerámica quebrada para revestimiento, que recicla restos de loza desechados de otras obras.

que tampoco es obligatorio presentarse con guardapolvo. Incluso, o sobre todo, la fotografía de cada mañana y/o tarde es bien diferente de las otras escuelas más próximas en la zona, en general enrejadas, de difícil acceso para las familias y, en algunos casos, con frases de fuerte carácter moral en los muros de ingreso.

Hay un universo muy importante de escuelas que atienden grupos populares y que, por su ubicación y características, encierran una complejidad diferente, que les permite interrumpir ciertas prácticas institucionales y ser avaladas y sostenidas por las autoridades, o sólo toleradas si no son vistas o la autoridad respectiva no se informa. Un efecto que sobrevuela las representaciones imaginarias sobre las tierras del conurbano incluye también a sus instituciones, “las escuelas que en los márgenes” (Redondo y Thisted, 1999) delimitan un territorio dedicado a la educación, con frecuencia en contextos de fuerte arrasamiento social.

Esta complejidad de la tarea de la enseñanza que atiende a grupos populares es pocas veces problematizada y, por lo tanto, estas en instituciones quedan sujetas a una escala jerárquica que depende de un sistema organizado de “arriba” hacia “abajo”. Al mismo tiempo, como parte de esta cadena burocrática, con frecuencia la distancia y las representaciones estigmatizadas sobre los barrios provocan, como un efecto no esperado, que las escuelas queden “seltas”. Deriva que no significa *a priori* el devenir de la escuela, ya que se pueden incluir otros modos de “hacer escuela” que produzcan otras condiciones en las trayectorias escolares de sus alumnos/as y efectos inesperados en su educación. Ello implica a menudo distanciarse de ciertas formas, rituales y producciones escolares prescriptos por la normativa vigente.

Los inspectores/as areales, quienes tienen bajo su responsabilidad supervisar las instituciones, se hallan más próximos o más distantes de ellas de acuerdo con sus propias perspectivas y posiciones, las cuales se enmarcan en el sentido político y

pedagógico que le otorgan a la educación pública y a la tarea de la enseñanza. Ello se traduce en la responsabilidad con la que asumen acompañar los procesos educativos y/o sociales que atraviesan a cada una de las escuelas que conforman su área de trabajo.

En el caso de la supervisión en cada distrito y nivel de enseñanza, el arco es muy amplio: las posiciones existentes entre los/as inspectores/as de diferentes niveles educativos habilitan articulaciones político-pedagógicas relevantes pero también envuelven otras que incluso pueden llegar a ser antagónicas. En este abanico de modos de asumir la tarea desde la responsabilidad de la inspección, hay quienes aceptan las transgresiones, el incumplimiento de ciertas reglas y la posición propia que asumen las escuelas, y hay quienes intentan enfatizar la subordinación y el disciplinamiento en relación con las decisiones que emanan de las autoridades superiores, sea cual fuere su signo político⁹¹.

“La forma escolar es siempre una forma política que afecta a los sujetos, a los lugares que en ella se les asignan y en los que se los distribuye (mediante o sin distribución de conocimientos y reconocimientos)” (Frigerio, 2007: 326). La supervisión que acompaña esta escuela en su creación y durante los primeros años favorece la construcción de una propuesta educativa con un nivel importante de autonomía, que se diferencie tanto en el terreno propio de la educación especial como en la construcción de otras formas escolares más alternativas. Una sugerencia, o acuerdo, de la supervisión se vincula con sostener la proximidad con la comunidad y una comunicación fluida sobre los cambios que la escuela propone y que profundizan otras formas de lo escolar.

⁹¹ A fines de los '90, se construye en el distrito de La Matanza un espacio colectivo “inter-rama” de todos los supervisores de los diferentes niveles educativos. Surge de la necesidad de contar con un espacio donde trabajar, atender al público y encarar de forma compartida —por ejemplo, en parejas— las respuestas que requería el estado de situación del partido —un conurbano que no contaba con las escuelas suficientes para atender a los nuevos barrios, construidos a partir de la toma de tierras y asentamientos, así como tampoco a aquellos que, como en el caso de Villa Scasso, se encontraban distantes a la ruta 3, los cuales presentaban enormes dificultades, entre ellas, las educativas—. Esta experiencia surge con la ocupación de un edificio en el centro del Municipio —vacío luego del traslado de una escuela—; a partir de esta acción inédita y colectiva de los/las inspectoras/os de La Matanza se abre una experiencia de administración de la educación pública novedosa y autogestionada.

La Ronda, que nombra —incluso con cierto romanticismo— el rondar, el inicio en círculo de la tarea del día como lugar de encuentro y de llegada, representa literalmente un movimiento que serpentea el cumplimiento de una norma reproducida sin las precisiones legales suficientes e instituida por inercia en la vida de los establecimientos escolares. Durante la investigación, es frecuente registrar de qué modos, en la escuela lindante, las niñas y los niños forman fila y recitan los versos a la bandera, alineados al frente, en un entorno de contrastes: un marco abierto al cielo, con la proximidad de terrenos baldíos y casas extremadamente humildes por doquier. No sólo es un alambrado el que separa a ambas escuelas: sus inicios y despedidas se diferencian, y con ellos se develan contrastes, oposiciones y sentidos que, aun configurando una misma escuela pública, construyen orientaciones y propuestas educativas distintas. Los días de mayor celebración, en los que *La Ronda* se torna más amplia y algo novedoso acontece, algunos niños y niñas de la escuela primaria se asoman para mirar desde el otro lado del alambrado, atraídos por una escuela de colores que, con sus formas circulares, *circula* por Villa Scasso.

La Ronda refleja una posición institucional que contrasta con otras, más clásicas y estereotipadas. Aunque por momentos implica un carácter rutinario, incorpora condimentos como la magia, el dar la palabra, el celebrar, el sorprender, el escuchar música en los patios —vestidos de manera particular para cada festejo—. *La Ronda* se distancia de las formas más tradicionales de organización del tiempo, el espacio y el currículum de la escuela primaria. Todo este conjunto de movimientos —junto a todos aquellos desplegados a lo largo de este Segundo Movimiento— es asumido como parte del trabajo cotidiano y no como la excepción.

A pesar de que se hayan eliminado los rituales de formación y de saludo a la bandera, el momento de *La Ronda* es respetado y sostenido cada día, uno tras otro. Más

allá de la temperatura, con frío o con calor, docentes, alumnos/as, padres, madres y todo aquel que esté en ese momento en la escuela participa de esta primera instancia de encuentro. Se lleva a cabo con más o menos alumnos, con los maestros que llegan a horario, con los que se retrasan: todos coinciden en ese instante.

En donde parecería difícil encontrar algo que destaque, allí, en Villa Scasso, espacio en el cual los procesos sociales marcan importantes privaciones para el conjunto, donde en apariencia nada acontece en términos de “lo nuevo”, en el ritmo de un barrio de gente que trabaja para sobrevivir y vivir con dignidad diariamente, *La Ronda* es saludo, y novedad. Cada día, en la escuela se nombra, se pregunta y se circula, buceando novedades, desde las más pequeñas, domésticas, hasta las más significativas, como la proximidad de paseos, excursiones o viajes que realizan los grupos. Las novedades se mixturán en ese momento de apertura —un festejo de cumpleaños, por caso, podrá tener continuidad en el comedor, pero primero es festejado en *La Ronda*—.

Una ronda que se desplaza, hacia el sol por la mañana, y en los días de calor, buscando la sombra. Una ronda que se abre cada día al mundo. O un mundo que se abre cada día en la escuela, en cada ronda.

Rondas “especiales”

El primer lunes de agosto todos/as retornan a clase después del receso escolar de dos semanas. Los chicos y chicas no han visto a sus maestros/as durante quince días. Tampoco han compartido espacios con los grupos de amigos/as a los que pertenecen; sus características personales —sus “limitaciones”, marcadas así por sus familias, pero no por la escuela— implican dificultades para una mayor socialización por fuera del ámbito escolar. Ese día inicial de agosto se encuentran todos/as de nuevo.

Se dibuja un círculo con los cuerpos, desparejo. Primero se intercambian los saludos entre todos/as. Luego, una conversación informal: las novedades; todas y cada una, son escuchadas con el mismo interés, ya sea que la porte un/a alumno/a o un/a maestro/a. Esa mañana muy fría, en los relatos de los chicos predomina el deseo: deseo de volver a la escuela. Varios lo manifiestan espontáneamente, abrazando a sus docentes.

“Yo extrañé mucho la escuela”, expresa una de las alumnas del grupo de los mayores. Continúa: “Yo volví loca a mi abuela preguntándole la hora todo el tiempo, para que pasen los días y sea lunes para volver a la escuela de nuevo. Y mi hermano... [se dirige a él para que hable] Dale, contá, contá...”. El hermano no responde. “Él tuvo que salir a hacer changas, a trabajar, así que imagínense, le da vergüenza, no lo quiere decir” (DC, 3 de agosto de 2015).

Los docentes no insisten para que hable, la palabra continúa rondando, no existe un guion prefijado de intervenciones. Las preguntas sobre lo que hicieron en vacaciones se repiten, las respuestas varían: “la fiaca de volver y empezar de nuevo”, el poder dormir hasta tarde en vacaciones. Entre chistes, el frío es nombrado reiteradas veces. Ese día en particular, el director lleva y pasa más la palabra que otros, pero todos y cualquiera pueden asumirla.

La Ronda funciona como una práctica instituida que se da cita en el patio y que cruza el tiempo de inicio con la posibilidad de la palabra junto a niños o niñas que pueden no escucharla. Los maestros y maestras incluyen en su relato cómo transcurrieron sus vacaciones; casi todos manifiestan haber descansado. Aquellos que viajaron al mar o a la montaña narran lo que vieron y convidan lo que trajeron para compartir con todos en el momento del desayuno; el chofer, que pasó sus vacaciones en la Patagonia, también convida con chocolates bariloenses. Predomina un clima de deseo de estar en la escuela. Los chicos no incluyen novedades de viajes, excepto aquel que asiente cuando le consultan si estuvo en su provincia natal. El resto de los relatos —todos breves— narran visitas a parientes, horas transcurridas por las tardes con alguna abuela u otras anécdotas domésticas. La mayoría muestra alegría de que la escuela esté abierta nuevamente.

En el centro de *La Ronda* hay un objeto cubierto, de dimensiones importantes. Nadie sabe de qué se trata y se inicia un juego de adivinanzas. Mientras *La Ronda* se nutre de más alumnos y alumnas, algunos padres y madres con sus hijos, y más docentes, que van llegando, se establece un clima lúdico que, a pesar del frío, tiene como sentido develar la sorpresa e invita a participar.

Los/as chicos/as son los/as encargados/as de desocultar el objeto, la sorpresa. Al destaparlo, aparece un banco de más de dos metros de largo, a estrenar, similar en su apariencia a un banco de plaza pero con un diseño muy original. Su forma está pensada para sentarse sin que los pies toquen el suelo: permite que al menos dos personas se recuesten simultáneamente, ya sean adultos o niños, para poder leer, sobre los almohadones, con las piernas flexionadas y la espalda apoyada. Todos se sorprenden. El profesor que lo construye con sus alumnos cuenta que es “un banco para leer con los pies en el aire”. Aplauden. Los almohadones son de brillantes colores y el banco está

recién pintado. Lo estrenan en ese momento una madre y una alumna, entre más aplausos y risas.

El banco, como otros objetos que se construyen en la escuela, se suma a una serie de asientos diseñados por el mismo grupo para su ubicación en exterior, a ser utilizados libremente para leer, conversar y/o descansar con comodidad por quien lo desee y en el momento que elija, en especial en los recreos, fiestas, espacios entre turno y turno. Son objetos que rápidamente son apropiados por todos/as y cada uno/a. En los mediodías, allí se nuclean los/as chicos/as durante periodos sin actividad y conversan, sin que haya personas adultas controlando.

La primera ronda después del receso escolar de invierno concluye con un fuerte aplauso para quienes imaginaron y realizaron el banco. A las dos o tres madres que comparten este momento se las nota alegres y sorprendidas. El director saluda a todos y todas, en esta ocasión, dando inicio el ciclo lectivo que recomienza, e invita a compartir el primer desayuno.

Todos caminan hacia el comedor de manera informal. Las mesas ya están dispuestas por el personal auxiliar y cada uno se sienta donde elige. Los maestros comienzan a servir las jarras de mate cocido, aumenta la conversación, continúan llegando integrantes de la escuela y otras personas que pasan de visita después de las vacaciones.

Volver a la escuela es un pequeño evento no ritualizado de la manera habitual, sino celebrado como reencuentro. Finalizado el desayuno, se trae una pantalla y un proyector —lo que es muy frecuente en la escuela—, y se exhibe un material audiovisual: con formato de tráiler de film de aventuras y ciencia ficción, se proyecta lo que pasará en la segunda mitad de año en Villa Scasso. Es una sorpresa para casi todos;

sólo un pequeño grupo de docentes junto con el director saben de la creación del material.

La apertura finaliza y cada grupo con su pareja pedagógica continúa la actividad, en las aulas o en otros espacios de la escuela: la huerta, la biblioteca, el comedor, la cascada, el patio. Se abre un segundo momento del año. La palabra aventura resuena todavía en la escuela.

Una escuela que ensaya. ¡Un, dos, tres...!

*Caminando sin caer,
por un nuevo amanecer,
caminando sin caer,
por nuestra forma de ser...*
Luis, alumno de la Escuela N° 516⁹²

La propuesta de empezar a pensar una orquesta en la escuela empieza a rodar⁹³.

Las primeras conversaciones a nivel nacional no ofrecen inconvenientes en el marco de la Dirección de Políticas Socioeducativas; sin embargo, al tomar contacto con el Programa de Orquestas de la Provincia de Buenos Aires surgen las primeras dificultades. El supervisor, que acompaña las gestiones, lo recuerda:

Con quien nos costó mucho fue con el Programa de Orquestas de la Provincia, que rápidamente asociaron discapacidad con una supuesta imposibilidad de los sujetos y pensaron en armar una orquesta de percusión, sólo de percusión. Y, ahí, bueno, fue plantarse y decir no, una orquesta con todos los instrumentos que haya disponibles. Digo, ninguno de nosotros va a elegir por los pibes, en todo caso los pibes elegirán. A nadie se le va a obligar a hacer algo que no puede pero no vamos a elegir nosotros por ellos. Creo que si hoy tengo que pensar qué es lo que permite que la educación especial transite otros caminos es cuando logra articular en la mirada, en el pensamiento, en las ideas y en las formas, tres cosas: las diferencias, la idea o concepción de la igualdad y la de derecho. Y con el cruce de esas tres cuestiones, que lo hacen seguro más complejo, ahí está la posibilidad de mirar la educación especial y la de los pibes desde otro lugar. (EIEE, octubre de 2015)

Yo siempre quise ser músico. Desde los seis años que quise ser músico, lo tengo muy claro porque le pedía a los Reyes Magos un piano y estaba decidido a ser pianista y, bueno, no, me dijeron que era muy pesado... me trajeron una guitarra. Me encantó igual y empecé a estudiar guitarra con un profesor del barrio, y así todos los sábados de mi vida durante dieciocho, veinte, veinticinco años, con el mismo

⁹² Estos versos son parte de la canción de rap “Caminando”, cuya autoría es de Luis, alumno de la Escuela N° 516, y fue musicalizada por la profesora Mercedes Lescano. Fue grabada como material audiovisual en diciembre de 2015; los alumnos que participan se nombran como el Grupo Talento de Villa Scasso. Véase <https://www.youtube.com/watch?v=1qqDigfsuno>.

⁹³ La Orquesta de la Escuela Especial N° 516 se inicia a mediados de 2012; en palabras de su director, desde el comienzo “se plantea la apertura al barrio” (EDEE, septiembre de 2015). Parte de una iniciativa propuesta por el ex inspector de Educación Especial de la institución —quien también impulsa la creación de la escuela en 2003; hoy consejero provincial en el Consejo General de Educación, Dirección General de Cultura y Educación—, en el marco del Programa de Orquestas Integradas. Esta propuesta se articula entre la Provincia de Buenos Aires y el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, e incluye dos escuelas especiales. Una de ellas sigue la propuesta original, donde la orquesta utiliza el edificio escolar; en la otra, el caso de la Escuela Especial N° 516, la orquesta forma parte de la propia propuesta institucional y, desde el comienzo de su creación, se plantea abierta a la comunidad. Véase <http://www.dnpsme.net/comunicacion/RevistaMayo13/5.html> (consultado el 20 de julio de 2016).

profesor que venía todos los sábados a la misma hora. Quedé ahí en el coro del Colón, en el tercer subsuelo del Teatro Colón... Yo me escapaba a escuchar la Orquesta, me encantaban los violines. Ahí mirando horas. Una vez, me acuerdo de ese día, me acerqué a un violinista y me dijo: “Pibe, ¿quierés ver cómo suena?”. Y ahí dije: “Bueno, quiero ser violinista”. Pero no me podían comprar un violín, no había violines chinos como hay ahora, así que... No podía ser que el hijo de la almacenera tocara el violín, era una locura, era como para otro tipo de gente. Sí la guitarra, el profe del barrio, el folklore, esas cosas, ¿no? Y bueno, pasaron los años, muchos años... Y más o menos a los 17 años, en el verano, cuando no tenía clases, ni sabía donde vivía este maestro de guitarra, y pasa por el almacén y le deja un paquete a mi mamá envuelto en papel de diario y era el violín. Sí, no lo podía creer. (EDOS, agosto de 2015)

El director de la Orquesta de la escuela de educación especial dirige los ensayos generales al mediodía y a la tarde. Todos los miércoles, las clases de cada instrumento culminan en el momento grupal. La primera Orquesta de una escuela de educación especial de la provincia de Buenos Aires se encuentra en una etapa importante: comienzan a leer música, con la aspiración de leer partituras. Lo principal de la Orquesta es su instancia grupal: no se busca promover desarrollos individuales de manera competitiva, sino que el objetivo es que el grupo suene como tal. Pensar de qué modos inciden las situaciones familiares de los alumnos en los logros y en el desempeño de la Orquesta no es relevante para su director:

Yo trabajé en una escuela alemana y también en un conservatorio en la Recoleta y los chicos eran los mismos. Quizás, las problemáticas, distintas, pero había problemáticas. Yo sé que había chicos que hacían cosas con más facilidad, otros con menos, otros más tímidos, otros que se ponían a llorar, igual que te pasa acá. No veo la diferencia en ese sentido. Y con las historias, yo sé que hay historias terribles, pero en el momento de la Orquesta, es la Orquesta. (EDOS, agosto de 2015)

“Caminando sin caer,
siempre luchan
por su forma de ser”
(Luis, alumno de la Escuela N° 516⁹⁴)

Los aplausos no cesan y el público de pie solicita un bis. Una madre sonriente le comenta a otra que el novio de su hija le va a regalar un violoncelo; orgullosa, mira

⁹⁴ Véase nota al pie nro. 92.

a su hija que comienza a tocar nuevamente en la Orquesta. El ambiente es de mucha emoción; en otro concierto, el último dedicado al Dr. Chino, que fue médico de la salita, ejecutaron el Himno a la Alegría. La gente lloraba. Eso no pasa normalmente, eso es porque se valora realmente, no porque sea una escuela especial; está buenísimo, como experiencia personal, como aprendizaje para nosotros, es como doble. (EPVOS, septiembre de 2015⁹⁵)

En los tres años transcurridos, los logros son significativos e impensados. El punto de partida para tanto para el director como para los profesores y las profesoras de la Orquesta es un concurso que se realiza en la misma escuela, con un jurado. El temor del director en aquel momento es no saber nada de educación especial. Para su sorpresa, justamente se espera que quienes se postulen para el cargo se distancien de perfiles ligados a la musicoterapia o variaciones en ese sentido.

Yo vine acá con el criterio de hacer una orquesta como todas las orquestas, y que en realidad no veníamos a curar a nadie y que eso no lo podíamos hacer. Y me encontré con una orquesta como en cualquier lugar. Hoy le comento al director de la escuela: “Falta el profe de percusión y le estoy dando clases a tres chicos y no sé cuál es de la escuela y cuál no, cuál es del barrio y cuál no”. Había uno que yo identificaba como hijo de alguien, de las señoras de la cocina, pero no sabía cuál era cuál y no podía discernirlo en la clase tampoco, no me podía dar cuenta. Estoy en el ensayo y no sé qué chico es del barrio, qué chico es de la escuela o cuál no... Y es... me parece mágico, ¿no? Porque de especial no tiene nada. Me sorprende... (EDOS, agosto de 2015)

En la actualidad, circula una historia sobre los talentos y las habilidades que determina que todos tienen un don específico, ya sea por la naturaleza o por el origen, y que existen profesiones destinadas a unos u a otros, un lugar determinado que le corresponde a los talentos/habilidades de las personas. “La historia actual versa sobre talentos, potencias y necesidades y no se la relaciona más con las clases sociales, sino más a individuos, estableciendo su propia configuración como una clasificación encapsuladora de individuos” (Masschelein y Simons, 2014a: 104). La desigualdad

⁹⁵ El 5 de agosto del 2015 la Orquesta de la Escuela 516 da un concierto durante el homenaje al Dr. Chino Olivieri, quien fallece ese mismo año. Allí también se proyecta un documental realizado por la Corriente Clasista y Combativa, dedicado a su trabajo en el barrio de María Elena. Su familia y comunidad entera participan del acto de profundo reconocimiento a su tarea.

escolar se naturaliza en el orden social. En la dirección de lo que nos propone Rancière (2007), la lucha democrática es posible justamente cuando las relaciones entre talentos, dones, posiciones y profesiones se ve interrumpida, es decir, cuando alguien, un individuo o un grupo, se declara apto para realizar una actividad que no está de acuerdo con su lugar social, cuando rompe/n los límites, hace/n y habla/n traspasando los límites sobre aquello en lo cual la sociedad no lo/s considera cualificado/s.

Parece una cadena: el niño, hijo de una familia de trabajadores, recibe un violín de un profesor de guitarra de barrio y ese gesto habilita una futura posición que rompe con una representación que opera como límite para acceder a ser músico. Ese chico es hoy director de la Orquesta y músico/violinista de trayectoria internacional, De modo más radical, la conformación de una Orquesta Sinfónica en las barriadas de Villa Scasso, en el fondo del fondo, donde los no cualificados comienzan a dar conciertos en diferentes plazas —incluso en la Plaza de Mayo—, escuelas y jardines de infantes, se afirma en un presupuesto de igualdad configurado cuando un individuo/grupo se declara apto para ejercer una actividad que no está de acuerdo con su lugar social (de acuerdo con el orden), a partir de la suposición, instalada por aquel hijo de almacenera, hoy director de Orquesta, de una capacidad igual de todos los chicos y chicas, y que hace escuela haciendo música a partir de esta declaración abierta (Rancière, cit. por Masschelein y Simons, 2014a).

Esta suposición es de una enorme potencia en una escuela si los profesores, profesoras, maestros y maestras la toman como punto de partida. La sorpresa del director de la Orquesta cuando no reconoce diferencia alguna entre unos y otros, entre los/as alumnos/as de la escuela especial y los/as chicos/as del barrio, representa el principal logro de la Orquesta posible de ser pensado desde otro registro: el de los

efectos de una operación de verificación de la igualdad donde se borran las clasificaciones del orden social.

En contrapunto, señalando logros y dificultades, la profesora de violín comenta:

A veces me pasa que yo espero que ellos no tengan la comodidad de decir “esto no me sale” y seguir con otra cosa, porque muchas veces veo que ellos dicen “no, no, no” porque se ve que muchas veces les han dicho que no pueden hacer ciertas cosas, entonces se quedaron con eso. Veo que hay muchas actitudes en muchos que son así de claras y después varían cuando se desarrollan un montón. Pero muchas veces tienen el no primero, entonces busco que se enganchen de alguna manera hasta quitar ese no. Porque después de eso tocan cualquier cosa en cualquier momento, eso es lo que me resulta más difícil, porque es una negativa que viene muy de adentro. (EPVOS, septiembre de 2015)

Esta narrativa parece una puesta en práctica del comienzo del círculo de la emancipación, tal como lo enuncia Rancière en *El maestro ignorante*: “Los excluidos del mundo de la inteligencia suscriben el veredicto de su propia exclusión. En síntesis, el círculo de la emancipación debe ser *comenzado*” (2007: 31). Es posible comenzar a quebrar el círculo del embrutecimiento para que los/as alumnos/as puedan “tocar cualquier cosa en cualquier momento”, tal como afirma la profesora de violín.

Pessoa y el rap

Los poetas y novelistas ocupan un espacio en la biblioteca, el lugar más cuidado y privilegiado de la escuela. Pero también suele suceder que circunstancialmente se acercan a las aulas.

En esta ocasión, desde afuera se escuchan las voces acompañadas por el piano; Fernando Pessoa es musicalizado, en ritmo de rap, y los poemas de su *Desasosiego* se transforman en canción. La actividad principal es que cada alumno vaya escribiendo su propia letra y también cante, para soltar su voz. Son cinco o seis alumnos de diferentes edades, sentados alrededor de la profesora, que entona bellamente mientras toca el piano portátil; su vitalidad transmite mucho entusiasmo al combinar los ritmos. Las alumnas más grandes se animan a cantar y sorprende el color de sus voces cuando cobran fuerza; otros, más ensimismados, escuchan pero no participan. La profesora acompaña, canta y toca el instrumento de pie; su cuerpo vibra, los chicos y chicas sentados/as alrededor sonríen pero no se suman del mismo modo al movimiento. El clima musical del aula crece paulatinamente con un importante esfuerzo de quien lleva adelante la clase; una de las niñas se muestra afectada por una situación personal pero la docente la invita nuevamente a componer (DC, septiembre de 2015).

Los miércoles, en la escuela, son días sonoros. Por varias horas, en ambos turnos y en todos los espacios áulicos, violines, clarinetes, contrabajos, trombones, flautas e instrumentos de percusión inundan todo el lugar. La biblioteca, las aulas, la ludoteca y los espacios al aire libre son ocupados por la música, los instrumentos y el sonido. Los músicos, profesores y profesoras de cada instrumento, el director de la Orquesta y los/as asistentes se destacan por el movimiento que le suman a la escuela con su presencia, la que, además de incorporar otros saberes, incluye otras estéticas diferentes a la escolar y, sobre todo, a las que predominan en el barrio. Los peinados, la vestimenta y la propia

juventud de los músicos que enseñan suman un atractivo expresado en el vínculo singular que construyen con los y las alumnos de la escuela, los cuales los esperan con especial afecto cada semana, así como con los padres del barrio que participan de la Orquesta y no pertenecen a esta escuela.

“Yo soy chelista”. La música entre panes y violines

Los asistentes de la Orquesta se ocupan de llamar por teléfono a quienes faltan a los ensayos para saber de ellos/as y volverlos a invitar a que participen; ésta es una tarea sostenida. El clima es de alegría y un intenso movimiento musical ocupa a los chicos/as en cada ensayo con el profesor o la profesora. Al concluir, guardan con primoroso cuidado sus instrumentos; pueden llevarlos a sus casas o bien dejarlos en un espacio dedicado a tal efecto. La presencia de los instrumentos en la escuela, así como de los libros en la biblioteca y las computadoras, adquiere un significado simbólico muy importante. El panadero —quien también cumple la función de casero— relata:

El único día que no abrimos la panadería es el domingo. Antes teníamos abierto sábado y domingo pero después no. No nos queremos arriesgar, la escuela no es muy segura, es muy abierta, entonces uno cuida, por la escuela misma, porque si nos pasase algo a nosotros vaya y pase, pero la escuela tiene muchas cosas de valor: está la Orquesta, las computadoras y los instrumentos, antes no había tanto. (ECEE, octubre de 2015).

El panadero nombra los instrumentos de la Orquesta como un tesoro del cual se siente responsable. ¿Violines, contrabajos, trompetas, a cuarenta cuerdas de la ruta? Dentro de la escuela tienen un valor incalculable: energizan el círculo de la potencia puesto en marcha. Permiten que pocos meses después, en un viaje al Tríptico de la Infancia, donde los/las adolescentes de El Altillo son recibidos/as por la Ministra de Cultura de la Provincia de Santa Fe y todo su equipo, una de las integrantes del grupo, ante la pregunta de quién era, se presente del siguiente modo: “*Yo soy chelista y me preparo como maestra*”. Un tesoro de chelos, pero sobre todo de “desmesura pedagógica” (Antelo, 2005), guarda la escuela “especial”⁹⁶.

⁹⁶ Del 23 al 25 de junio de 2016, el grupo de los más grandes de la escuela, denominados “El Altillo”, visitó la ciudad de Rosario, viaje previamente acordado y preparado junto con el Ministerio de Cultura de la Provincia de Santa Fe, programado como una formación para los/as alumnos/as, para que realizaran talleres en las escuelas comunes de la zona. Chicos y chicas, docentes, el director y quien investiga fuimos recibidos por todos los equipos de coordinación de los cuatro espacios que se dedican a la Infancia en la ciudad: La Isla de los Inventos, la Plataforma Lavardén, El Jardín de los Niños y La Granja de la Infancia, con los cuales se

La textura sonora de la Orquesta, en un barrio tan distante, adquiere un sonido singular. Su crecimiento significa la continuidad de la apuesta de la escuela en tanto “escuela del barrio”, como se nombra desde el inicio. Así como cuenta con una panadería a la que los vecinos entran a comprar el pan cada mañana y en la que, al mediodía, los maestros de escuelas cercanas adquieren su almuerzo, en cierta ocasión se propone que la Orquesta también se abra al barrio. Se inicia una etapa donde se incorporan chicos y padres de otras escuelas: vivan cerca o lejos, vienen a aprender música y hoy tocan los violines o los contrabajos. La Orquesta de la Escuela especial también hace escuela.

Una vez más se invierten las posiciones: la escuela especial, que habitualmente sale a buscar integración para sus alumnos/as, es la que integra a otros. Una página nueva se escribe en la historia de la escuela: una Orquesta que integra no a alumnos con discapacidad sino al barrio, que mezcla a otros/as adolescentes, jóvenes y adultos que se acercan a participar a un espacio público que da sentido a la educación. La escuela especial no sale a integrar: los “de afuera” vienen a integrarse mediante la música. La escena se invierte y es ocupada por la relación con la diferencia.

¿Qué les ofrece la Orquesta a los/as niños/as, adolescentes y jóvenes? La profesora de violín considera que les brinda

Una capacidad de expresión que puede ser no a través de las palabras, una actividad grupal donde uno tiene que respetar el sonido del otro y también respeta el de uno, el sonido y el silencio. Una actitud corporal, una integración con los demás instrumentos a ver qué instrumento suena así y el mío suena así. Ahora estamos aprendiendo a leer, entonces prestar atención a un montón de cosas distintas porque al director lo tengo que ver, tengo que escuchar al otro y tengo que leer la partitura,

visitó cada lugar compartiendo horas de juegos y experiencias. De manera excepcional, también los/las espera la Ministra de Cultura de la Provincia de Santa Fe, María de los Angeles González, de una larguísima trayectoria nacional e internacional, en uno de los salones del espacio Lavardén, preparado especialmente.

Allí, se entabla una conversación “entre” la Ministra, su colectivo de trabajo y los/as chicos/as. Ante las preguntas sobre qué hacían y quiénes eran, Jazmín responde: “Yo soy chelista y me preparo para maestra”. Un cruce de miradas y de palabras entre una ministra y una niña/adolescente. Una docente se conmueve, llora. Luego les relata al resto que recordó en ese instante cómo había llegado Jazmín a la escuela años atrás, por su historia, por el fracaso escolar, “desarmada”. Y hoy se nombra a sí misma como chelista (DC, 24 de junio de 2016).

entonces es como que las cosas... como aprender también todo eso indirectamente, digamos, porque todo el resultado va a ser el sonido y el sonido es algo que no está. No está palpable: una vez que lo hice, terminé, y no se grabó en ningún lado, digamos, no queda una pintura. Y entonces eso es algo muy abstracto y, no sé, como ver la vida un poco de esa manera. Como lo que no está..., como ver la vida de esa manera... (EPVOS, septiembre de 2015)

Una escuela musical en Villa Scasso que resuena como nunca, tal como lo expresa el director de la institución durante una comunicación virtual con todo su equipo, al concluir el año:

Una orquesta que suena como nunca. Y jóvenes que sueñan como nunca. Entonces un joven trae una letra de una canción que estuvo escribiendo. Los maestros y profes abrigan el sueño, lo arropan, le canta al oído y la letra se hace canción linda, música de todos. Otro profe pone el estudio, van en banda, banda de chicos del barrio y de la escuela (que es lo mismo), graban la canción, después en la escuela el video, las maestras crean la escena para compartir el sueño y ante las familias de los músicos, todos se despiertan o siguen soñando. La canción se llama “Caminando” del Grupo Talento de Villa Scasso. Y sí. Esto pasa en una escuela del fondo del fondo. En una escuela en un país donde hace doce años para hacer arte había que sacarle fotos a las casillas de cartón que abundaban en el barrio. Y, hoy, por poner sólo un ejemplo, el joven que toca el trombón se construyó una habitación mucho más digna en su casa y el que dibujó la tapa del CD ayuda en la suya a hacer el baño de material que tanto esperaban. Entonces el fondo se invierte, o al menos se desplaza. Va el link, va el reconocimiento, va el agradecimiento y varias palabras sin nombre para estos jóvenes y sus familias, estos maestros y profes y a este país también. (*E-mail* del Director, DC, 10 de diciembre de 2015)

Creación, desplazamiento y construcción, tres movimientos de una misma sonata. El alumno que llega y dice “ésta es mi escuela” y que hoy, ya un joven, construye su pieza y toca el trombón. A partir del trabajo sostenido de una profesora de música con poemas y melodías, en articulación con las docentes del grupo, logra que un alumno escriba una canción completa para ser musicalizada y grabada en un estudio; sus compañeros la presentan a los padres: se ponen por nombre Grupo Talento⁹⁷. Otro alumno más colabora con su familia en la construcción del baño de su hogar. El fondo

⁹⁷ Se trata del tema musical “Caminando”, ya mencionado y citado. Véase nota al pie nro. 92.

se desplaza, expresa el director, y con ello nombra un desplazamiento que amplía las oportunidades de los alumnos de la escuela. Finalmente, hay un escenario de límites que se profana.

De “la escuela de los locos” a “la escuela de la Orquesta”

*Caminando sin caer
por un nuevo amanecer.
Todos se burlan
por nuestra forma de ser...*
Luis, alumno de la Escuela N° 516

Lo de la Orquesta está buenísimo, está muy bueno. Es más, es como que la Orquesta le da más identidad al colegio. Más identidad en el sentido de que en la Orquesta no solamente hay chicos que son de acá, de la escuela especial, sino que vienen chicos de la escuela secundaria 81, del Ramón Lista, chicos que van al colegio privado y que vienen acá, de la 196, madres de esos chicos de acá del barrio, de la 184, o sea que la Orquesta hizo más integración todavía... Como que cada vez se fortalece más el tema éste de integrar a la gente del barrio al colegio. Antes, yo te digo, le decían “el colegio de los locos”. Ahora le dicen “el colegio de los colores”, “el colegio de la orquesta”, “el colegio donde funciona la orquesta”. (ECEE, octubre de 2015)

La Orquesta, conformada hace tres años, se suma a la propuesta de la escuela. Tal como sus profesores y profesoras aclaran, es posible gracias al vínculo con los/as maestros/as y con el equipo directivo, y a su disposición para que todo lo que proponen se torne posible —no así en otras instituciones educativas donde trabajan—. Destacando la alegría, expresan:

Hay una alegría constante que nosotros valoramos. Yo tengo muchos colegas, obviamente que hacen este mismo trabajo en otras escuelas y me dicen: “Ay, cómo te debes ir de ahí, de esa escuela, con todos los casos de esos chicos”. Y todo lo contrario, nosotros nos vamos felices de acá cada día, es como una fiesta, el día más lindo de la semana también. Jamás en esta escuela, no, eso no, en esta escuela no te puede pasar. (EDOEE, septiembre de 2015)

La enseñanza de los instrumentos se amplía a otros horarios y días de la semana. La profesora de contrabajo forma un grupo para enseñar inglés, por supuesto *ad honorem*. Se abren ventanas a otros saberes: del contrabajo al inglés, del inglés a la huerta, de la huerta al *hockey*, del *hockey* a la narración, de la narración a los viajes...

La cadena de saberes se enlaza y trama en una experiencia que aloja oportunidades educativas singulares y colectivas. La escuela especial no nombra la discapacidad pero trabaja reconociendo la diferencia.

La escuela de los violines, la escuela de los colores, la escuela de los iguales

La escuela fue empezándose a hacer sin chicos, sin maestros, sin nada, y, bueno, conociendo las escuelas de la zona. Eso me parece que a mí me fue pasando y me sigue pasando, como de ser parte de lo que va pasando en el barrio, de las escuelas que están... eso, siempre estuvimos como muy cercanos. (EDEE, septiembre de 2015)

La acción comunitaria, la inclusión comunitaria, el lugar de la “Escuela Especial” en el barrio (con todo lo que esto implica), la posibilidad de pensar la escuela como centro de referencia de la comunidad a través de la participación *real*, a partir de lo que *todos* proponen (“proponemos”), el trabajo institucional: todo ello es uno de los ejes que figuran en el documento de la Primera Jornada de Reflexión Institucional, de junio de 2003.

Esta direccionalidad se sostiene hasta la actualidad. El hecho de asumir una identidad como escuela del barrio la diferencia de otras escuelas especiales, que se distinguen más por su especialización, escuela de sordos, escuela de ciegos, escuela de mentales, que por su inscripción local.

Esta identidad construye un plus de sentido que excede la cuestión de la discapacidad. Sin pretender generalizar y, menos aún, construir algún tipo de juicio de valor, puede afirmarse que la posición de la escuela de salir al barrio, de presentarse en él como una escuela que le pertenece, interpela las representaciones y el sentido común sobre la discapacidad. Esto permite un desplazamiento discursivo significativo: de “la escuela de los locos” a “la escuela de la Orquesta”, o a “la escuela de colores”.

A más de doce años de trabajo, cuenta con un gran reconocimiento por parte de las familias y otras instituciones educativas, como así también las organizaciones sociales y/o políticas de la zona, con las cuales se han compartido actividades y miradas comunes sobre los problemas ligados a la infancia y la juventud de Villa Scasso.

Lo comunitario y lo común

Para nosotros como experiencia escolar lo comunitario nos suena bastante ligado a la familia y a lo común, ¿no? Y ésta es la idea: ser una escuela común en sintonía con la comunidad, con muchas cuestiones para trabajar juntos. El barrio donde está la escuela es un barrio marginado. Nosotros no creemos que el barrio sea de por sí una amenaza, con lo cual no coincidimos con que la escuela tenga que sacar lo mejor del barrio. Nosotros pensamos en un lazo entre lo que pasa en las casas y lo que pasa en la escuela, en el barrio. No nos parece que tengamos que controlar si participa o no, si quiere o no a la escuela, lo que nos planteamos es cómo hacer para nosotros conocer las casas de los chicos y cuánto de esto puede ser también escuela. Cuánto invertimos estas dimensiones en las visitas, en la experiencia de ir a las casas de los alumnos dentro del barrio, en el camino y llegar a la casa de los chicos, en ese sentido tenemos diez años de experiencia. (Presentación en Montevideo, DC, octubre de 2015)

Antes de comenzar las clases, la escuela pasa por las casas de los alumnos y alumnas para dejar la invitación al primer día. Como ya se detalló, estas visitas no son las únicas; a lo largo del año es fluida la presencia de los docentes, los integrantes de los equipos técnicos y del equipo directivo. Los motivos incluyen una posible admisión, o bien llevar nuevas y buenas noticias a una familia sobre los logros de su hijo/a e intercambiar miradas sobre su desarrollo, como así también, frente a una situación preocupante respecto de un/a alumno/a, para dar cuenta de que la escuela está atenta y de que la familia tiene que asumir la protección de ese/a niño/a del/a que es responsable; las variaciones son muchas.

El lugar de la escuela en las visitas amplía de manera inédita las interacciones con las familias y el conocimiento sobre el lugar que ocupan las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes en ellas. Dicho conocimiento, más particular, jamás circula entre los docentes fuera de los ámbitos pertinentes, así como tampoco clasificaciones sobre los alumnos o referencias peyorativas a alguna de sus dificultades. Por el contrario, éstas son “ignoradas”, en los mismos términos en que, tal como lo presenta Rancière (2007), el maestro Jacotot ignora la desigualdad para dar lugar a toda la potencia de la

que es capaz una inteligencia cualquiera Durante el trabajo de campo, en ninguna ocasión se escuchan referencias a la pobreza del barrio y/o a la discapacidad. “Para nosotros, no es un tema la pobreza: ‘Uy, pobre’... Si vos ves que hay mucha lluvia, preguntás: ‘Che, ¿cómo fue en casa?’ . Digo, así como en el resto de las cosas, el alumno nuestro está ahí, entonces uno averigua, uno ve qué pasa” (EVDEE, septiembre de 2015).

El barrio es valorizado por ser “el barrio de los chicos”: a partir de esa posición la escuela lo piensa y se inserta en su vida cotidiana. Desde un principio, la institución plantea otra relación con el barrio (principalmente, para ver si éste puede abrirse de nuevas maneras), tal como propone Larrosa respecto del cine de Pedro Costa:

La relación entre el barrio y sus habitantes (...) no es una relación crítica, que consiste en comprender, a la distancia, cómo es un barrio, esa relación que pasa por hacerlo inteligible, por tratar de conseguir una hermenéutica ruin que lo explique (...) no es una relación objetivada o cosificada, mas es una relación de presencia. Trátase de estar presente en el barrio, es esa presencia que pasa, en primer lugar, por la aceptación. (Larrosa, 2014: 33)

Esa aceptación no incluye una visión romántica y bucólica pero tampoco peyorativa; se sostiene tanto en una extranjería como en un ser parte desde un territorio común: la escuela que se desmarca de su propia frontera. ¿Los maestros son extranjeros? Cuando las familias los invitan a sus casas, ¿esa posición de invitados o recibidos desplaza su lugar de maestros? ¿Qué lengua habla la escuela? ¿Qué lengua habla el barrio? ¿Qué lengua hablan las familias?

Cuando sale de visita, la escuela lleva cuentos, mate, bizcochitos, pero, sobre todo, lleva tiempo. Un tiempo para perder, tiempo para conversar sobre la vida; puede incluir la escolaridad pero sin imposición alguna, tal tema puede postergarse para otra ocasión acordada. Una escuela que lleva tiempo, que comparte tiempo, que aloja tiempo, hace escuela fuera de la escuela y aprende de los otros junto a otros.

Las dificultades que atraviesan a las familias son atendidas y consideradas en función de los niños. Por ejemplo, aquella que se desprende del lugar donde habitan: las calles de tierra; ello significa resolver el modo en que la escuela define el itinerario de la combi, para posibilitar la llegada de ese/a alumno/a cada día a la institución. Fuera de un discurso moral que culpabilice a los grupos familiares, todo lo que facilite la asistencia a la escuela es atendido, sin reemplazar la responsabilidad de quien esté a cargo de los alumnos.

En ocasiones, los trabajos incluyen presentarse a las autoridades municipales; tal es el caso de la necesidad de arreglar una zanja en el frente de la escuela. Las cuestiones ambientales exceden las posibilidades de intervención de la institución, ya que son de carácter estructural y precisan soluciones del municipio sostenidas en el tiempo. Por otro lado, el barrio cuenta con la presencia organizada por manzanas de los movimientos sociales, los que, debido a las demandas constantes, han logrado mejoras sustantivas en la medida en que acumulan prácticas organizativas dirigidas a atender los principales problemas que afectan a la comunidad de manera autogestionada —como la salud—, tanto como a obtener soluciones por parte del Estado nacional, provincial y municipal.

La visita a la casa de Nahuel

Salimos a mitad de mañana para la casa de Nahuel, la trabajadora social, su maestra y quien escribe. El objetivo es visitar a la familia y proponerle que Nahuel amplíe por la tarde su permanencia en la escuela; a partir de los logros alcanzados desde que comenzó, la escuela considera que puede quedarse a compartir dos tardes de talleres en el otro turno y desea contárselo a la familia, personalmente, con Nahuel y sus hermanos presentes. La visita se programa y se conversa con integrantes del equipo técnico que participan de ella y con el equipo directivo, que está al tanto. La alegría por los logros de Nahuel es compartida, así como la expectativa de compartir sus logros con su grupo familiar.

En la casa nos espera su familia. Los padres manifiestan regocijo por la visita y nos invitan a pasar. Nos reciben con la vivienda en impecables condiciones, recién baldeada, una mesa servida con empanadas caseras y jugo, y la disposición a conversar.

Padre: La escuela es increíble, siempre en las fiestas hay algo que te sorprende. Es todo, todo. Siempre nos sorprende ese colegio, cuando comento cuando ustedes vienen a casa y que siempre están relacionados con la familia, ¡es increíble!

Madre: ¡Todo es lindo!

Padre: Ustedes son una familia; nos fuimos acostumbrando a los compañeros de Nahuel.

Madre: Desde que empezó el colegio, Nahuel es otra cosa, Yo también tenía miedo porque él es diferente y si le pasa algo no me voy a enterar.

Padre: Cuando se fueron de campamento yo también sufría. (DC, 8 de septiembre de 2015)

Se comparten cuestiones cotidianas, El padre comenta que trabaja de changas, que hace todo lo posible para no perderse nada de lo que hace la escuela. El clima es jovial. La modesta casa está vestida para la ocasión, con su mesa preparada, alrededor de la cual se da la noticia. La maestra invita a Nahuel a que se acerque, para que escuche la propuesta y participe de la reunión, y la trabajadora social comunica el

motivo de la visita: la invitación de la escuela a que Nahuel amplíe su permanencia en la escuela. “Sí, sí, sí”, exclama la madre, “Está bien. ¡Sí!”. La trabajadora social brinda más detalles: “Les proponemos los martes y miércoles, un poco en el taller de huerta y el de cocina”.

Maestra: Los más grandes van al Altillo o al Centro de Adultos.

Trabajadora Social: Somos caras repetidas, una banda que está todo el día.

Madre: Yo tendría que mandar la medicación, la que toma a las dos de la tarde.

Maestra: No hay problema, los chicos están re grandes, preadolescentes, crecieron un montón. Va a ser un nuevo desafío sin presiones para ver y respetar sus tiempos.

Más tarde, la madre comienza a conversar sobre el viaje que va a realizar el grupo al Tríptico de la Infancia, en la ciudad de Rosario, y consulta sobre la cantidad de días. Las respuestas dan cuenta del lugar que se visitará y de cómo “siempre los sorprende”. La madre se alegra de que su hijo pueda viajar; su otro hijo tiene dificultades que le impiden hasta el momento tener una escolaridad y afirma que, al venir del interior, todo resulta más complejo. Ambos padres expresan: “Acá hacemos de todo para salir adelante”. Nos invitan a recorrer su casa y nos muestran cómo la están arreglando. La madre le agradece el esfuerzo a la escuela por sumarlo a Nahuel: “Crecemos todos”, expresa, “¿A quién se le pueden ocurrir cosas así? Nos atrapa a todos la escuela, el colegio de Nahuel ¡es muy lindo! Me acuerdo de la fiesta de los zombis”. El padre agrega: “¡Y la Feria de los Libros! El director lee... Aprendemos muchas cosas nosotros, aprendemos de las cosas...”.

La conversación fluye. Más tarde, Nahuel se retira a su pieza. Se inicia la despedida entre todos y los padres nos acompañan hasta la puerta, pasando entre las plantas recién regadas. La trabajadora social agrega: “Nos parecía mejor contarles acá en casa”, a lo que el padre responde: “Nada, qué decir, ¡gracias!”.

La casa se abre a la escuela, la escuela se abre a las familias. Esta escena es probablemente inédita en las biografías escolares de muchos alumnos, incluso de la

mayoría de los alumnos de las escuelas públicas bonaerenses. Inédita por sus características, su intención, su resultado. La escuela va a dar cuenta de los logros de uno de sus alumnos y a proponer que amplíe su permanencia; no es una institución de doble jornada o jornada extendida, sin embargo, piensa en el desarrollo de su alumno —de cada uno de sus alumnos—, evalúa posibilidades y concluye que sería importante incorporarlo en otros talleres. No es un detalle menor que la escuela no cuente con doble jornada y que, incluso así y sobre la base de los acuerdos de trabajo del equipo institucional, en ocasiones ofrezca estas posibilidades

La propuesta institucional es compartida, en primer lugar, con el alumno y su grupo familiar, en el contexto de su casa. Luego, con todos: hay una buena noticia y es que la escuela invita a Nahuel a incorporar nuevas enseñanzas y aprendizajes, a mirar el mundo, a compartir más tiempo en el marco de la experiencia escolar. Y a viajar. Cada experiencia representa un paso muy importante para la biografía de los/as alumnos/as. Así lo relata una de las integrantes del equipo técnico:

A través de los viajes, a ver cómo organizamos este viaje, qué pensamos llevar y hasta del baño, porque hay muchos chicos que todavía ni siquiera se bañan solos. Entonces, bueno, me parece que también esta posibilidad de viajar y de que se bañen ya es una autonomía pequeña, por más que se vaya dos días, para su realidad... del no poder... es decir, “No lo toques que se va a romper, no hagas, no...”, estas consignas que a veces suelen pasar... (EFEE, octubre de 2015)

La escuela “hace escuela” en cada visita y establece una pausa en cada conversación. Por lo general, desde el inicio de este modo de trabajo con los grupos familiares, es esperada y recibida. Un dato interesante: la visita siempre se arma entre varios, con algún integrante del equipo técnico, un/a maestro/a y alguien más —integrantes de la Orquesta, del equipo directivo o algún/a otro/a profesor/a—, y generalmente se lleva algo para compartir, proveniente casi siempre de la panadería de la escuela.

Entre la escuela y la casa se cruza *un puente* que hilvana el trabajo con las familias y da la palabra a quienes históricamente la escuela niega. Resuenan las palabras del *Libro de Manuel*, de Julio Cortázar⁹⁸: parafraseándolo, un puente sólo es puente cuando un hombre lo cruza y coloca un piano. La escuela especial teje *puentes* con las familias y coloca pianos donde hacer sonar la melodía de la educación y la igualdad en movimiento.

El arco de motivos por los cuales se organizan las visitas es amplio: abarca de situaciones amables —como resolver una admisión de un nuevo alumno/a a la escuela— hasta contextos de gran complejidad —en ocasiones y sólo en casos muy extremos, el director junto con la trabajadora social u otra integrante del equipo pueden hacerse presentes para marcar un límite ante una situación traumática—. Estas últimas escenas, las más dolorosas, tienen otro recorrido, con intervención de otros actores. Así y todo, la escuela no elude su responsabilidad y, por contrario, actúa con firmeza y rapidez, incluso cuando ello significa implicarse en causas judiciales. Esta posición significa la consecución de logros mínimos en proporción a los hechos que acontecen y a la situación de vulnerabilidad familiar de algunos alumnos, pero sin la presencia y posición activa de la escuela la escena podría ser muchísimo más grave⁹⁹.

La mirada dirigida a la infancia no es una mirada retórica, “los chicos” son motivo de desvelos, alegría, estudio y sostén de una escuela especial que abre, como abanico, diferentes frentes de acción en lo escolar tanto como en lo comunitario y el escenario público. Este accionar vuelve sobre la vida de los alumnos en su cotidianidad

⁹⁸ Cortázar, Julio (1998). *Libro de Manuel*. Buenos Aires: Alfaguara (primera edición: 1973).

⁹⁹ En el caso de las y los adolescentes inscriptos/as en la educación especial, condensa ciertos niveles de vulnerabilidad, incluso en sus entornos familiares. A lo largo de sus años de trabajo, la escuela ha atravesado situaciones de violencia de género, de abuso sexual y de desamparo de sus alumnos/as: la violación de los derechos de los chicos los expone a situaciones extremas y no siempre cuentan con las posibilidades y recursos para afrontarlas. Los/as docentes de la escuela trabajan intensamente en espacios de conversación y situaciones didácticas con material audiovisual que permitan que los chicos y las chicas se afirmen en sus autoimágenes, en el cuidado de sí y en la posibilidad de hablar y pedir ayuda. Intervienen activamente con los recursos disponibles si se anotan de que alguno de los chicos está siendo asediado por alguna figura que los pone en riesgo. Aún más, varios docentes de la escuela han participado de denuncias vinculadas a la violación de los derechos de sus alumnos/as. La trabajadora social, que incluye en su formación una dimensión relacionada con el derecho, está constantemente atenta a los cambios en los marcos jurídicos y al conjunto de leyes de protección integral sancionada durante los últimos años (como, por ejemplo, la Ley Nacional 26.601 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes).

en el plano subjetivo, y también en el social, aunque en menor medida. La escuela articula una posición sobre la infancia y la educación que conquista una dimensión política: sentidos políticos enunciados no de manera explícita sino en la puesta en acto. Este discurso vertebra al conjunto y las infancias de Villa Scasso encuentran un nombre, un lugar, un reconocimiento, no a partir de su discapacidad sino a partir de una igualdad que se verifica en acto y a partir de la cual es notable, en el día a día, la diferencia.

En la escuela especial no se realiza lo que habitualmente se conoce como el ritual de admisión. La escuela especial elude esa situación de una forma inédita que sorprende a todos, a la familia de quien busca una escuela especial para su hijo o hija, con un diagnóstico o sin él, e incluso con un niño en edad avanzada pero sin ninguna escolaridad.

Por el contrario, la escuela especial, sus equipos, todos sus docentes, forman parte de una misma estrategia con un mismo sentido: la *hospitalidad* (Derrida, 2000). Irán a visitar a las familias a sus casas para conocer a el/la futuro/a alumno/a, llevarle cuentos y juegos, y presentarle, a él/ella en primer lugar, la escuela; además, y sobre todo, no pasarán a esas familias por ningún interrogatorio sobre la biografía de su hijo/a. Nuevamente, la situación se invierte. Primero, es el niño, la niña o el/la adolescente quien admitirá a la escuela; luego, la escuela lo recibirá y pensará junto a la familia cuál es el camino más conveniente: si resta algún intersticio para que ese/esa alumno/a ocupe en la escuela común y así transitar la trayectoria escolar, tal será siempre la primera opción sugerida por aquélla junto con su acompañamiento desde la integración —a sabiendas de que eso requiere una gran argumentación con los otros colegas de otras instituciones—.

Durante la semana, en el comedor o en la biblioteca, se organizan las reuniones para acordar el carácter de la visita: ¿qué se propondrá? Si, por la cantidad de

actividades cotidianas, los tiempos escolares no son suficientes, será durante el viaje a la casa de la familia donde se tejerá un guión de trabajo común, en los términos de un tejido ya tramado en esta urdimbre institucional, pensada y elaborada a lo largo de estos años para sostener la tarea y el futuro encuentro. En apariencia, las actitudes en la visita son tan naturales como espontáneas; sin embargo —como hemos podido corroborar en este trabajo de investigación—, hay un fuerte trabajo de preparación para poder improvisar ante cada nueva situación: gran cantidad de tarea común compartida, varias reuniones de trabajo, diversos intercambios de pareceres, debates, verdaderas discusiones, estudio, búsquedas, espacios de formación y viajes. Viajes de docentes, entre maestros/as y con los/as niños/as, los/as adolescentes, los/as jóvenes, donde todos aprenden. Y donde, también, los/as maestro/as y profesores/as sopesan la potencia de una escuela que se posiciona entre iguales y hace de la educación un acto de emancipación.

Una escuela que sale de su casa, de su territorio, se desterritorializa, y sale a la búsqueda de nuevos territorios, nuevos agenciamientos, atravesando la puerta hacia fuera, experimentando su permeabilidad, se “reterritorializa sobre su propia desterritorialización” (Deleuze, cit. por Zourabichvili, 2004: 26).

Esa experiencia desterritorializante acompaña a quienes visitan a las familias en sus casas. Quizás, es la presencia más invisible y, de modo sugerente, la más contundente de la escuela: cuando sale hacia el afuera. Y no se trata sólo del director o de un equipo directivo: también los maestros salen a buscar a sus alumnos. Una integrante del equipo relata: “Por ejemplo, vos fijate que si bien, a veces, uno como que incentiva alguna idea, después sabés que si no están los otros esa idea tampoco se puede sostener. Entonces en la admisión, que pueda participar un maestro, es interesante” (EAEEE, agosto de 2015).

Esta decisión sobre la admisión tiene múltiples efectos en la vida cotidiana de la escuela. La primera: al incluir a los maestros y las maestras en las visitas, desarma la lógica que le otorga a los equipos técnicos el saber y el poder especializado sobre los alumnos/as.

Por lo general, somos varios los que vamos en ese momento; después uno vuelve a comentarlo en el grupo de compañeros. Entonces ahí aprovechamos el recreo y les contamos, les contamos a los directivos también: “¿Y qué les parece?”. Y si uno puede ir pensándolo en algún grupo, también charlamos con los chicos. Y empezamos a armar así algún acercamiento. Entonces los invitamos a que vengan un día, en una hora y ahí comienza la relación. (EAEEE, agosto de 2015)

La escuela practica la admisión de sus alumnos con un movimiento muy diferente al habitual: no es la familia que entra a la escuela especial a pedir un lugar para su hijo/hija sino que es la escuela la que sale de su territorio para darse a conocer, para presentar su rostro, para hacerse presente en la casa donde viven los niños y niñas. Sale de sí para abrirse a quien la necesita.

La admisión no es, por cierto, el único motivo por el que la escuela sale de sí al encuentro de las familias. Muchas veces se acerca a compartir buenas noticias, festejar un cumpleaños o, en sentido contrario, acompañar situaciones traumáticas —por caso, la muerte de un familiar—.

Las historias que inciden directamente en las biografías de los chicos, aquellas que violan sus derechos, son encaradas por la escuela en toda su magnitud y con los dolores que eso conlleva. Allí, la escuela y su anverso son como una voz que puede representar al Estado al intentar posicionar un límite no siempre efectivo. Ante los relatos, ante el dolor de los demás, la escuela actúa no desde la conmiseración o la piedad, sino en los marcos de la ley, y esa posición tiene efectos en las familias afectadas, de acuerdo con cada situación particular. En este aspecto, no hay fisuras en el

discurso de la escuela, sobre todo el que se dirige a los y las niñas y adolescentes ponderando el propio cuidado, el cuidado de sí¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Véase nota al pie nro. 99.

Una escuela con nombres propios

Desde el inicio de la escuela, la familia ocupa un lugar más que importante: se la nombra con su nombre propio. Lo propio es considerado desde diferentes formas, incluso en su dimensión económica, en la medida en que la escuela coopera con los grupos familiares para que obtengan el certificado por discapacidad: una vez obtenido el certificado, se realiza el trámite, cada dos años, de renovación de la pensión asignada, que suma un ingreso al grupo familiar para solventar los gastos de cada alumno/a. La escuela conoce estos ingresos aunque no invade las decisiones de las familias. Así lo expresa el director:

Nosotros, lo que trabajamos, por un lado, con las familias, digamos, es que ellos sepan que nosotros conocemos de ese ingreso y, por supuesto, el destino lo definen ellos, pero en algunas situaciones puntuales estamos atentos como para remarcar y ayudar a orientar eso... Siempre se supone que vuelve a los chicos, suponemos que siempre vuelve si es para la familia, y no para el beneficiario, que sería el chico de la escuela. Entonces, después están algunos beneficios que tienen los jóvenes, como las becas. A nosotros nos preocupa que sepan que lo tienen, que lo tengan presente, por ejemplo, para el viaje o para comprarse algo de ropa, pero no de bajada de línea a las familias sino de trabajo con ellos, para que tomen un protagonismo en eso. Desde que vayan al cajero el día que van a cobrar, porque el dinero lo tienen los adultos pero los beneficiarios son los chicos: alguna palabra ponemos ahí. Si tenemos un viaje, bueno, les decimos “aprovechen que tenemos un viaje para poder comprarse algo con plata de la beca”, por ejemplo. (EEDDEE, agosto de 2015)

Las orientaciones son cuidadosas; los docentes insisten con los/las más grandes, sobre todo para que aprendan a administrar lo propio, desde cargar una tarjeta de transporte público para poder viajar hasta comprarse vestimenta para ellos en la feria u otro local comercial. La escuela aborda directamente en el trabajo educativo con los/as chicos/as todo aquello que fortalezca lo propio como posición subjetiva, de la misma manera que lo hace con temas que afectan a un grupo o a uno de sus integrantes, por ejemplo, en el caso de los mayores, el tema del cuerpo, el género y la violencia

doméstica. Estos temas difíciles son trabajados cada jueves, el día de conversaciones. El matiz y la forma de intervención subjetiva se manifiesta en el discurso de cada uno a partir de su biografía personal: la escuela busca apreciar y pensar lo propio con cada uno y cada una desde una dimensión diferente, distanciada de una perspectiva mercantilizada y opuesta a una visión asistencialista.

La institución busca reconocer y respetar a todos y a cada uno, tanto en el vínculo de los adultos con los alumnos y alumnas como entre los diferentes adultos de la escuela y de los grupos familiares. Por ello, saber el nombre de todos/as los/as alumnos/as y también el de sus padres y madres, conocerlos/as por sus nombres en primer lugar, es un punto de partida.

En relación con los nombres y la presencia de los padres en la escuela desde el inicio, la asistente educacional relata:

...en vez de mamá, papá o... sabés el nombre de cada uno de ellos, Mari... y eso lo vamos sabiendo, la mamá de fulano, y ahí están todos, Silvia, la mamá de Isabel; Alba, la de Gustavo. Y entonces ahí uno empieza también a armarse de otra manera. Después, que podían circular en la escuela, eso en otro lado no pasaba. Que estaban en las decisiones... En ese momento había mucha más presencia de las familias porque no tenían trabajo, entonces estaban mucho en la escuela y estando mucho en el hacer de la escuela. Después..., se ayudó para el tema de las cooperativas, como un primer inicio; después fueron consiguiendo otros trabajos. Entonces fue cambiando la relación por ahí de presencia, pero no... en este momento yo siento que hay mucha presencia pero en función de la disponibilidad que también ellos tienen: están trabajando. De decir, “bueno, el padre de Lucas está en el vivero”, sabés que los lunes tiene libre y por ahí algún lunes se da una vuelta. Y si no viene él, viene el abuelo, la tía. Entonces... algunos que no vienen pero porque sabés que también están haciendo otras cosas. O que uno puede ir en otro momento. (EAEEE, agosto de 2015)

En este vínculo, las familias reciben a la escuela que, en un mismo movimiento, las conoce y reconoce:

Vos fijate, la decisión de dejarnos ir a la casa es la decisión de la familia. La decisión de que vengan acá a la escuela es de la familia. Porque si no, ¿quién los trae

a la escuela? Nosotros no; ellos los traen a la escuela. Y después en el armado de los grupos, si bien estamos nosotros, la familia está esperando... En el primer día es muy interesante porque ahí mostramos qué maestros les va a tocar y por ahí te dicen “Ay, yo lo estaba pensando, porque ya estuvo con fulano y mengano, entonces por ahí ahora le podría tocar”. Y, a veces, estos últimos años les fuimos preguntando a los chicos también. (EAEEE, agosto de 2015)

Tal como lo vimos en el capítulo anterior, la escuela se abre, sale de sí, en la visita a las familias que la reciben y donde se establece un diálogo con nombres propios. Asimismo, sale al encuentro de otras instituciones, sobre todo de los jardines de infantes, de las escuelas primarias y secundarias. La asistente educacional relata:

...en estos últimos años hemos logrado bastante con las otras primarias. Bueno, al principio... chocábamos bastante. En realidad siempre habíamos visto como que no había normas, no había límites. Eso también lo fuimos trabajando nosotros, porque a veces decíamos, bueno, “está la puerta abierta”, y todos “No, qué horror”, “Bueno, porque son pocos”, entonces, “Ah, bueno, sí, son pocos”. Bueno, somos pocos por una decisión. Acá también se hace esto, acá también... Porque a veces decíamos “que pasen a la escuela nuestra y listo, acá los vamos a enseñar”. Y después decíamos “No. ¿Cómo los vamos a hacer pasar a una especial? Peleemos para que en la primaria esté mejor”... (EAEEE, agosto de 2015)

Entre maestros y maestras, la cantidad de alumnos suele ser considerada como un factor relevante para sostener mejores o peores prácticas, para hacer o no mejores propuestas pedagógicas. Sin embargo, en muchos casos esta consideración no se corrobora. En el caso de la escuela especial, al presentar la experiencia en diferentes ámbitos, los comentarios que asocian la calidad de lo que construyen con la cantidad de chicos opaca el conjunto de decisiones pedagógicas que, día a día y a lo largo de los años, sostienen la tarea.

Esta escuela especial brega porque sus alumnos/as participen de trayectos en las escuelas comunes y ello trae un conjunto de tensiones al momento de decidir a qué institución asiste un niño con discapacidad y, si se logra acordar una integración, cómo será. La posición de la institución es que no sólo integran al/la niño/a con discapacidad,

sino que, de la mano de los docentes integradores, participan con el conjunto de la clase y preparan actividades para todos. Esta mirada sobre la integración genera diferentes efectos: experiencias muy interesantes y otras que enfrentan mayores obstáculos, de acuerdo con las condiciones de posibilidad que se logran establecer en el trabajo compartido y el diálogo con el/la docente a cargo del grado/aula de clase donde se integra.

Del conjunto de espacios de integración, se destaca una propuesta —inédita en la educación especial del distrito— que una vez por semana se lleva adelante con la participación de varios alumnos/as del grupo de los mayores. Se trata de la experiencia de integración de un niño con ciertas dificultades, cuya trayectoria escolar se da en la escuela común, por acuerdo de los dos niveles educativos.

Durante todo el año, el trabajo de integración se realiza con el grado completo y, si bien hay una docente como responsable de la tarea educativa, ésta es llevada adelante por tres profesores/as y cuatro alumnos/as de la escuela especial. Se le propone a la escuela común aprovechar el espacio del laboratorio y realizar experiencias dentro del universo de contenidos del área de Ciencias Naturales. Por diferentes motivos, el laboratorio no es utilizado por la escuela, por lo cual esta propuesta de integración, además, amplía el uso de los espacios, los habita y suma sentidos pedagógicos, enseñanzas y saberes.

Durante los días previos, los/as alumnos/as de la escuela especial trabajan con el diseño curricular y preparan la propuesta semanal, los experimentos y los materiales. Los miércoles, a las ocho y media de la mañana, la combi está disponible para trasladar al equipo conformado hasta la escuela común —y, dos horas después, ir a buscarlo—. Al llegar, dos de las estudiantes que están a cargo de la experiencia van en busca del grado de la escuela donde integra el niño. Un dato singular: una de ellas transitó, en esa

misma institución, una escolaridad marcada por el fracaso; en el marco de esta propuesta, retorna desde una posición enseñante.

Aspectos importantes a considerar: el día de esta experiencia es el único que el grupo de alumnos de ese grado asiste al laboratorio —reutilizado, como ya se dijo, gracias a esta propuesta—. El niño integrado participa como uno más de su clase. Los/as adolescentes/as, que colaboran y asisten a los/as maestros/as, se desempeñan con gran desenvoltura: en algunos casos habían sido expulsados de esa misma institución, a la que hoy retornan a “enseñar” de la mano de la escuela especial; el modo en que se mueven, organizan, disponen los materiales y se colocan al lado del resto de alumnos/as no ofrece diferencia alguna. Marcados por la expulsión en los primeros años de sus biografías escolares, hoy regresan legitimados desde otra posición. Éstos son sólo algunos de los efectos educativos inconmensurables provocados por una escuela especial que ignora la discapacidad.

La biblioteca... la marca de la escuela

Me enamoró esta idea de que todo es posible con otros, de trabajar entre varios, de trabajar con... es decir no solo. Me parece que en otras escuelas hay muchos trabajos solitarios. Y que la mirada de lo colectivo, tal vez no colectivo del cien por cien pero sí con un otro, siempre esto me impactó... Esta construcción de biblioteca no se ve en todas las escuelas especiales, Y está de mucho antes de que vinieran los libros de Nación.
Integrante del equipo técnico

La figura de Luis marca el ingreso a la escuela. Inclinado, toma la pava y el mate del lado derecho de la silla y el perro recostado a su lado acompaña el gesto con parsimonia. Los y las docentes, el chofer, el personal auxiliar, los vecinos y vecinas, los alumnos y las alumnas, van llegando. A la izquierda, donde comienza otro bloque de la construcción de la escuela, desde el umbral de la segunda puerta se ven algunos libros colgando desde el techo: es la biblioteca.

Su puerta de color azul es preciada para todos: se encuentra siempre abierta. Las paredes están ocupadas por estantes de diferente tipo, tamaño y color; en el centro, un juego de sillones y una mesa ratona organizan el espacio; sobre una de las paredes laterales hay un cofre y un árbol; en sus ramas, libros apoyados. Suspendidos por hilos que cuelgan del techo, libros abiertos: un bosque de páginas que dialogan entre sí.

En palabras de una de las docentes,

La biblioteca es..., yo creo que es lo que marca la escuela. Porque en una escuela especial que haya una biblioteca sin un cargo de bibliotecario eso es como... Para algunos ése es el primer lazo con esta escuela, es lo que pinta esta escuela. Pensá que en una escuela especial, donde supuestamente nadie se alfabetizaría, nadie podría abordar este tipo de contenido, la biblioteca es la cuna o el reservorio de todo esto y eso es lo que te deja perplejo, por lo menos a mí. Entrar y encontrarte esto, decís "Bueno, hay algo más que pasa". (EAEEE, agosto de 2015)

La biblioteca es reinaugurada. Su estado es producto de diferentes etapas, al igual que el resto de la institución. Es una pieza clave de la construcción pedagógica de

la escuela, de esta escuela siempre en obra. Se inicia desde el primer día, cuando imaginan un posible lugar, lo proyectan y lo comienzan a armar. En los primeros tiempos sólo consiguen libros viejos y usados, tal como relata quien está a cargo del cuidado y la organización de la biblioteca:

Apenas había una plata tratábamos de tener algún libro más lindo. Íbamos a comprar con los chicos, no siempre teníamos, íbamos con un grupo de chicos encargados de biblioteca y salíamos a comprar libros buenos. También, decíamos: “Vamos a ver qué libros quieren tener en la biblioteca de los salones”. Unos te decían de motos, de brujas, y así... veíamos, íbamos a la librería y compramos. No podíamos comprar todo lo que les gustaba. Nosotros tratamos de contarles, mostrarles otros libros, ellos ven las princesitas y quieren ésos... Después, al terminar al día, salíamos a comer algo y compartir algún lugar lindo... (EMGEE, septiembre de 2015)

La biblioteca representa un proceso que puede ser leído en la clave del propio recorrido de la institución. Los chicos y chicas participan de la elección de los libros, y los/as docentes van incluyendo aquella literatura que consideran imprescindible tener. De acuerdo con los testimonios relevados y las observaciones, los libros tienen un protagonismo propio en la escuela: ocupan un lugar, migran por el resto de los espacios, viajan y siempre son parte de las aperturas, los cierres, los encuentros. Siempre la palabra, la lectura...

La biblioteca, en realidad, que también fuimos armando, tiene distintas puertas de entrada, hasta este lugar secreto donde vos puedas entrar. Entonces es como que tenés niveles de uso, de distinto nivel de acercamiento, viste que tenés algunos en el piso, otros arriba, otros abajo. Bueno, es eso: son tiempos la biblioteca. Además, lo interesante es que no hay un libro igual para todos, entonces cada uno puede elegir. Después es el que podés elegir y podés dejarlo; después que tenés uno más arriba de poder agarrar, el que no está. Porque también es... la verdad es que es una cuestión compleja el mantener la biblioteca, no es sencillo. Por ahí algunos te dicen “Ay, pero está linda” y qué se yo. Sí, bueno, pero implica ir, acomodar las cosas; después que se llevan los libros y no los traen... (EPREE, octubre de 2015)

Los cambios de nivel, unos estantes más arriba y otros más abajo, son parte de las conversaciones del director con el profesor encargado de taller. Luego, ya en manos

de los chicos y las chicas, se inicia el trabajo y se echan a rodar otras ideas para diseñarlos y hacerlos: “¿A ustedes qué les parece? ¿Qué podemos hacer? ¿Cómo podemos poner los estantes? Y, respetando las ideas de ellos, y respetando los diferentes puntos de vista, empezamos a ponerlos haciendo un abanico y quedó como un abanico” (EPTEE, octubre de 2015).

La biblioteca con libros voladores, con espacios en todos los niveles y estantes distintos que no son rectos, invita a imaginar la diferencia como parte constitutiva del hacer estético de la escuela y la posibilidad de pensar, en todas las dimensiones del trabajo, cómo hacer que las cosas sean diferentes. Los diseños de la biblioteca, tanto como los de otros espacios, son resultantes de las marcas de los viajes, de los recorridos de la escuela por otros espacios que le permiten conocer diferentes estéticas y lugares, los cuales en algunos casos reproducen con una identidad propia.

Yo charlo con los chicos, he trabajado en un par de escuelas en donde todo es muy rígido, sin esa posibilidad de creación, de esa posibilidad de poder pensar. Yo pienso que la escuela tiene que ser un lugar donde uno pueda pensar, donde pueda tener esa libertad de crear, donde puedas tener esa libertad de pensamiento, digamos... Libertad para ver cómo sería. Desde el momento que planteamos el hacer una cascada, después planteamos lo del horno, después hacer los estantes, es una pauta. Más allá de todo, es un lugar donde me siento cómodo para poder plantear los proyectos porque es algo con lo que me siento identificado. (EPTEE, octubre de 2015)

Proyectar, tramar, tejer, crear, son términos que narran la vida cotidiana de la escuela. En el día a día, un elemento significativo es que las propuestas, los diseños y los proyectos se concretan y se materializan. La invención compone las piezas necesarias e, incluso, cuando la escena a producir se distancia de las posibilidades de la escuela, se renueva la apuesta: así, para el Día de Playa, no pueden recrear el mar pero sí todo su entorno; contarán entonces con una pileta de lona para el agua; sumarán la arena y todos los elementos y personajes presentes en la orilla.

Como el agua que fluye, escribe Marguerite Yourcenar (1992). Al lado de los juegos, el agua, en una pequeña cascada, *fluye* en una escuela especial de Villa Scasso. En la biblioteca, un hueco es construido en secreto por uno de los profesores. Más adelante, al frente, se encuentra la huerta, visitada por todas las escuelas primarias de la zona; sus verduras y plantines de flores son mantenidos por un profesor a cargo y alumnos/as que tamizan la tierra, producen compost y preparan el lugar para cada visita; un aula complementa como taller toda la tarea de la huerta; el terreno fue recuperado completamente, ya que sólo tenía relleno de basura. El horno de barro, bancos de material y hamacas para leer dispuestas en forma estrella componen un espacio al aire libre pensado paso a paso. Con los recursos propios y el trabajo de los/as alumnos/as y profesores, la escuela se amplía al aire libre y los días de sol se disfrutaban especialmente: se organizan rincones de cuentos, ensayos, juegos, todo tipo de actividades. Además, el patio, en donde se montan escenografías que transforman el lugar en playas, días de concierto, noches de estrellas u otros países. Los saberes circulan por la experiencia, un saber acontece de modo diferente en territorios, en un sentido, despojados o de difícil acceso para un conjunto muy importante de bienes simbólicos. Los espacios se encastran como piezas pedagógicas, definen territorios, interiores y exteriores, todo puede ser transformado y el pensamiento, por ejemplo, de un pintor se traduce en un objeto y un objeto en condición para el pensamiento.

La expresión de Frida Kahlo “Pies para qué los quiero si tengo alas para volar” (Kahlo, 2010) así como su biografía son estudiadas por uno de los grupos pedagógicos, y el volar y el aire asumen otras traducciones, como lo expresa uno de los profesores de taller:

A partir de observar a los chicos sentados en bancos o en sillas al mediodía o parados, comencé a pensar en una idea, la de bancos para pensar. O donde, además de sentarse, se pueda leer, disfrutar, sentirse cómodos sin apoyar los pies. Bancos de

diferentes formas pero que los chicos y las chicas, los integrantes de las familias, puedan sentarse y estar con los pies en el aire. (EPTEE, octubre de 2015)

El inicio del trabajo de campo parte de una ronda a primera hora de la mañana en que se presenta uno de estos bancos para pensar y leer *con los pies en el aire*. Esta metáfora, que circula en el imaginario docente y en el arco narrativo de los/las protagonistas del acontecer educativo con diferente intensidad, provocó una marca en la propia escritura. Una decisión que, al decir de Rancière sobre su escritura en la investigación de *La noche de los proletarios*, le fue impuesta por el material, ya que las personas y los textos sobre los cuales escribía “vivían en el mundo ‘popular’ de la oralidad” (Rancière, 2010: 7). El propósito no es establecer comparación alguna con la impronta de este autor, sino, desde ella, recuperar la vibración poética como parte de un discurso que trata, desde sus propias palabras, de plasmar los itinerarios y las experiencias de quienes intentan interrumpir los efectos devastadores de la desigualdad, a partir de una sensibilidad que escapa a las retóricas y a una escritura académica que sólo la describa o procure explicarla. En esta dirección, esto sólo puede hacerse a partir de la propia sensibilidad de quien escribe: experimentar la necesidad de búsqueda de otras palabras, teorizar “hablando de una poética del saber, que tiene por principio desandar la condición privilegiada que la retórica intelectual reclama para sí misma y así descubrir la igualdad poética del discurso” (ibíd., 8).

La escuela con los pies en el aire

El espacio libre de la escuela es habitado cada día y se transforma de acuerdo con las propuestas y la actividad de los grupos; un conjunto de elementos, telas, alambres tendidos, objetos, bancos, cajones, gomas de tractor, se incorporan, transforman o se construyen. Basta con imaginar, diseñar, que una idea comience a rodar... La presencia de los y las profesores/ras de taller significa una diferencia, ya que suman los saberes específicos que transmiten a sus alumnos y alumnas, y son reconocidos por sus pares, quienes también aprenden con ellos/as.

Un proceso que se constata durante el trabajo de campo es el modo en que una idea que surge de manera cuasi contingente se convierte en una propuesta educativa en la que termina participando todo el equipo institucional de ambos turnos y que incorpora un ritmo *vivace*. El proceso de construcción expresa un tiempo andante, cada paso a ser dado significa antes un conjunto de acciones previas¹⁰¹.

Un plus de conocimientos y saberes que aporta la configuración de un equipo con perfiles diferentes, la existencia de dos espacios con dinámicas de taller, uno más ligado a la huerta, y otro a la cocina, a la pintura, a la reparación y construcción de muebles, a las artes plásticas, etc., transforma lo que es un obstáculo por la falta de recursos y/o posibilidades en oportunidad para crear. Todos los materiales se transforman y reciclan.

A modo de ejemplo, después de unos meses de trabajo se presenta uno de los murales de la entrada: es la reproducción de un cuadro de Miró, realizado íntegramente con material descartable, propuesta que se extiende a los hogares. Miró, Xul Solar, Berni, Frida Kahlo, Van Gogh... circulan por la escuela, como el cine, los libros... Puertas que se abren...

¹⁰¹ Como ejemplo, el viaje de formación del equipo docente al MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero). Luego de nacida la idea, implicó meses de preparación, de trama, de tejido.

Me surgió la posibilidad de las baldosas para hacer una temática. El proyecto mayor era que empezamos a trabajar con los pintores, con todo lo que es el arte, y buscamos qué podíamos transcribir desde las tapitas a la pintura y ahí surgió el proyecto del Día de Miró, que lo pusimos en el frente de la escuela con el proyecto “Comienzo del día” hacia la salida del sol. Buscamos todo. Trabajamos también con material reciclado en todos los proyectos; fue el aporte de todos, no de uno. Acá trabajamos todos... En el taller de construcción hicimos la base del árbol y a partir de ahí le pusimos títulos; el árbol sigue creciendo y hay un montón de libros... (EPTEE, octubre de 2015).

El árbol fue pensado para la biblioteca, pensada siempre como un lugar distinto, un lugar donde uno pueda entrar y pensar. ¿Por qué un árbol en la biblioteca? ¿Por qué los estantes en forma inclinada? ¿Por qué un cofre que nos lleve a otro mundo? Quizá lo que ofrece la biblioteca es la magia de la literatura... Raíz y fronda. Los primeros años transformaron el terreno relleno con basura en tierra fértil; hoy cuentan con parque, árboles y huerta.

“Casa tomada”

Villa Scasso, La Matanza, el conurbano profundo, un punto geográfico en el mapa global; para el capitalismo tardío, un territorio más de vidas desperdiciadas, descartables, de población superflua (Bauman, 2005). Territorios donde la vida precaria se precariza aún más. Territorios de destinos marcados *a priori* por los grandes capitales, una América Latina que puede asumir la ficción de una isla urbana:

Desde una posición afuera-adentro (de la ciudad, de la clase social, de la familia o de la nación), la narración delimita la topología exacta del territorio y su régimen de significación, y pone en escena los sujetos de la isla urbana. Y después gira sobre sí misma, indefinidamente o hasta “el fin”, para tratar de borrar el territorio y el sentido. (Ludmer, 2010: 135)

Ludmer propone una ficción: la isla urbana, un instrumento conceptual en imagen para ver los años 2000 —y, agregamos, también sus efectos y su retorno—. Sostiene que “Las ciudades latinoamericanas de la literatura son territorios de la extrañeza y vértigo con cartografías y trayectos que marcan zonas, líneas y límites, entre fragmentos y ruinas” (ibíd., 130).

En la actual sociedad naturalizada, en la imaginación pública del presente de un territorio que se asemeja a la ficción, donde se cruzan las políticas y una construcción de prácticas que intentan situar lo social sin la sociedad, lo histórico sin la historia y lo político sin la política, la escuela produce marcas en las historias de vida de sus alumnos y alumnas. Quizás, al mostrar el mundo, (otros) mundos, desnaturaliza la urbanización de la pobreza y habita desde la ficción otras palabras, otras narraciones, otros territorios. Ello acontece al interior de la propia escuela en espacios nuevos que se abren, en una espacialidad que amplía y contiene el tiempo, otro tiempo que el que domina la circulación del mundo: un tiempo de hospitalidad, de experiencia compartida, de pensamiento. Un tiempo de soñar...

En días y horarios extraescolares uno de los profesores rompe una de las paredes de la biblioteca; en secreto, durante un fin de semana, para que sea una sorpresa para todos/as, incluso para sus compañeros/as. Hace un agujero, coloca un cofre abandonado y reciclado por él y sus alumnos/as, y lo apoya contra esa pared. El último día de clases, parte de la escuela se encuentra en la biblioteca: el alumnado, las familias y los y las docentes. Se construye un momento de magia. Mabel, que cada semana trae encantamientos a la Ronda, prepara un acto de ilusionismo con dos maestros: los hace pasar por el cofre y los maestros desaparecen. El profesor, con entusiasmo, recuerda y relata:

Nadie sabía nada, se miraban, había quedado polvillo. “Pero ¿qué está pasando acá? ¿Qué pasó? ¿Hay polvillo?”. Después todos quisieron pasar del otro lado. Lo particular es que del otro lado habíamos hecho una instalación de “Casa tomada” de Julio Cortázar..., al pasar para allá estaba todo oscuro, ¿viste? Entonces, ¿qué pasó ahí? También era una sorpresa, no es que pasábamos a un aula común sino que pasábamos a la “Casa tomada”. (EPTEE, octubre de 2015)

Pasar del otro lado. Magia. Pasar del otro lado. Aquello que en numerosas situaciones parece mágico en la escuela requiere de mucha producción, pensamiento y trabajo; ello es más evidente sobre todo en los logros de los/las alumnos y alumnas que, al final del trayecto y después de varios años, son muy significativos. Sin embargo, nada queda librado al azar. Cruzar, atravesar, las fronteras educativas del estigma desde la singularidad y la biografía propia, reconocer(se) y ser reconocido, leer y escribir, tocar un instrumento y formar parte de una Orquesta, expresarse, conocer otros lugares, dar la propia opinión, decidir con otros, compartir espacios y momentos, salir a otros mundos es un camino de tiempo, el tiempo del trabajo educativo.

La lógica de la urgencia, de la inmediatez de los logros, impregna todos los dispositivos y tramas sociales casi como principio absoluto. Ello coarta las posibilidades mismas de un verdadero trabajo educativo, pues éste es, por definición, un trabajo a largo plazo, *un camino de tiempo*, para usar la bella metáfora de María Zambrano. (Núñez, 2002: 45)

¿Qué significa transitar la escuela 516 para la infancia de Villa Scasso? ¿Existe otro lado posible, más allá de la desigualdad social? ¿Qué territorios (negados) permite perforar/atrasar la educación y la escuela? ¿Qué otros mundos permite habitar otro modo de hacer escuela?

Las teorías de la reproducción a partir de una investigación sobre la escuela republicana francesa han mostrado en los años setenta el modo en que la escuela reproduce y determina la posición social de los sujetos (Bourdieu y Passeron, 1981). Trasponer esas categorías a un contexto como el de América Latina no parece simple ni conveniente cuando aún está pendiente el acceso a la educación pública de grandes masas de campesinos e indígenas (Gentili, 2015; Puiggrós, 2010). Con todo, es preciso abordar la discusión y el conjunto de cuestiones que se abren y se presentan hasta el día de hoy: ¿qué papel le cabe a la escuela pública para los grupos populares? Si su función fuera exclusivamente reproductora, ¿no existiría margen para que acontezca algo diferente, de otro orden, y que los propios sujetos educativos produzcan efectos diferentes? ¿No hay ningún espacio para una escuela que no reproduzca sino que genere espacios de transformación del orden social? No se aspira a responder semejantes preguntas, pero, al menos, esta investigación tal vez permita resituirlas y, quizás, abrir otros interrogantes desde otros puntos de vista.

Es muy probable —casi con certeza— que a un niño, niña, adolescente o joven, al pasar por un cofre mágico, hallarse en una habitación dentro de “Casa tomada” y experimentar ese recorrido —entre voces en *off*, telas, objetos y ruidos—, ese relato fantástico no le cambie el destino. Pero también es probable que exista una oportunidad, en el marco de una escuela especial, de una vivencia de la *skholé* que suspende el tiempo social cronológico, que profana las escenas educativas institucionalizadas en la

normalidad del sistema y acerca otros mundos, en su apariencia tan lejanos para determinadas clases y/o sectores sociales.

Del mismo modo, es posible que surja una oportunidad del viajar cada día, aunque se trate de viajes que no salgan del lugar, como nos los sugiere Deleuze (Deleuze y Parnet, 1980), con tal de que permitan desplazarse en el pensamiento y vivir la educación en un espacio-tiempo donde los sujetos son los protagonistas que se transforman y desplazan. El agenciamiento de un colectivo docente que instala una cartografía del deseo genera condiciones para verificar la igualdad e interrumpir las visiones deterministas que sujetan el destino de los ya aparentemente sujetos y sujetos a su posición social. En esta dirección, resuena la potencialidad de las lecciones del maestro Jacotot... El colectivo docente, en su hacer cotidiano, desescolarizado y abierto, coloca en el centro de las preocupaciones la infancia, la educación y la igualdad, pero no de un modo retórico, grandilocuente. Por el contrario, ensaya operaciones pedagógicas, las verifica... Dussel reflexiona sobre el maestro Jacotot y cómo su fábula nos acerca un tratado sobre la igualdad y una crítica a las relaciones pedagógicas que construyó la modernidad: “Es precisamente la radicalidad de su crítica lo que permite al texto de Rancière volver a colocar en el centro de la preocupaciones la cuestión de la igualdad” (Dussel, 2003: 68).

Villa Scasso es parte de la metáfora de isla urbana que nos sugiere Ludmer y puede quedar acorralada en tiempos venideros, en hambres urgentes o muertes prematuras que amenazan y sobrevuelan las escuelas, cuyo dramatismo dificulta pensar en otros plazos, otras construcciones, otras políticas (Ludmer, 2010: 69). Con todo, ante un horizonte desolador, la escuela especial, inscripta en un territorio que incluye el imaginario, activa y sostiene la acción pedagógica que sugiere que hay un lugar en el mundo para los chicos y chicas de Villa Scasso.

Si ese niño con una hipoacusia, que se presenta el primer día en una escuela especial “de mentales”, dice que ésa es su escuela y hoy toca el trombón en una Orquesta Sinfónica y construye su casa, la ignorancia de la desigualdad ha provocado efectos concretos y vitales. En palabras de una docente,

Ésta es una escuela en donde, me parece, es un espacio creativo, un espacio que aloja a los chicos y en donde se busca con total libertad... Me parece que también algo que me impactó desde el inicio es la libertad para trabajar en cualquier propuesta, ¿no?, pero trabajar y no tener prejuicios. Una escuela que por lo menos intenta no tener prejuicios de ningún tipo, ni los médicos ni los sociales, entonces se apunta al sujeto. Y me parece que también es una escuela que plantea la igualdad en los aprendizajes, que, bueno, por ahí... siempre es como que es recortado. (EMGEE, octubre de 2015)

“Casa tomada” es una alegoría fantástica; su propio autor señala que surge de una pesadilla pero que existen múltiples lecturas del texto, segundas y terceras interpretaciones. En Villa Scasso, las tierras son tomadas con frecuencia —no siempre con buenos resultados— por quienes no tienen dónde vivir. Tierras de un solo dueño, hoy las habitan miles.

Los ruidos se escuchan del otro lado. Las sorpresas, las fantasías, el realismo mágico de “Casa tomada” espera a la comunidad de la escuela al tras-pasar por el cofre, a oscuras, donde todos y cada uno dependen de las señales que los alumnos y alumnas dejaron para hacer el recorrido entre telas, objetos y luces. La lectura de Julio Cortázar inaugura otro territorio en la escuela, un territorio onírico. La casa está *tomada* por el grupo de adolescentes de El Altillo, que a partir del trabajo con el cuento de Julio Cortázar crean esta instalación y ocupan el aula transformándola en un (otro) espacio que ofrece una intimidad en contraste con el afuera. “La obra abre el *sitio*; instaura un mundo, alberga un lugar” (Agacinski, 2008: 99).

El encuentro con Cortázar acontece a partir de la visita al Museo Evita. Después de recorrer una exposición del autor y de allí leer con los chicos obras inspiradoras. La posibilidad de pensar “Cronopios y famas” [*Historias de cronopios y famas*], era un

escritor que venía, y a partir de allí armamos la biblioteca en El Altillo y la pusimos a disposición del Yosi. Muchos chicos del Yosi no sabían quién era Cortázar, entonces contar con los chicos dos cuentos de “Cronopios y famas” y que se puedan soltar ellos y contarlo al resto de los alumnos, me pareció un logro, que ellos conocieran Cortázar, Evita... (EPTEE, octubre de 2015)

Cortázar dispara el relato fantástico y genera condiciones para que surjan las voces de los y las alumnos/as —pero no será la única ocasión—. El espacio que conecta con la biblioteca mediante “el cofre secreto” es intervenido en diferentes ocasiones, en el marco de diferentes propuestas. Un rasgo común: siempre ofrece un itinerario con luces, sombras, espacios a ser develados y descubiertos, por lo general acompañado por palabras, textos breves e imágenes proyectadas. Todos los recursos disponibles se utilizan en cada creación, donde contenidos propios del arte, la cultura, la tecnología, el lenguaje y la comunicación se ponen en juego, en itinerarios formativos que promueven recorridos muy diversos y permiten, a cada grupo pedagógico, a cada niño, niña, adolescente y joven, ocupar diferentes lugares y producir prácticas en el marco de una propuesta educativa que se abre a los nuevos tiempos, a sus límites y posibilidades en plena búsqueda (Núñez, 2002).

El arco de experiencias es muy amplio; donde se encuentran con una dificultad, la conversación acerca de cómo saldarla permite un ensayo de una iniciativa nueva. Ello sucede con el caso de los más pequeños/as que todavía no se suman a la Orquesta, con los cuales se practican actividades lúdicas de inicio: el objetivo siempre es que la voz, el sonido, los cuerpos y el movimiento ocupen tiempo y espacio. La dinámica de la escuela facilita el cruce de perfiles profesionales, por lo cual una o dos integrantes de la Orquesta, una integrante del equipo técnico y quien desee sumarse abren el juego.

Es decir, yo el otro día pensaba y escribía el tiempo nos va diciendo que... Nos va susurrando —porque por momentos fueron alaridos— que se van enganchando, que se va teatralmente ensamblando. Esa orquesta va como tomando este color de... y ellos van... vamos todos, porque es un andar entre todos. Me sale la palabra

ensamble pero también podría decir como que nos vamos templando, ¿no? Como si uno, no sé, si los vientos se templarían. Y es un espacio evidentemente de expresión y de arte profundo, con movimiento, con gritos, con ritmos... Eso es la escuela. (EFEE, octubre de 2015)

Templar: la actividad lúdica es pensada para templar el ingreso a la Orquesta de los/as más pequeños/as de la escuela. La literatura, la música, la ronda, el baile, todo ello se suma. Nada es improvisado: cada cual trae aquello que es preciso, el cuento, el poema, la música, y se crea el clima necesario. Se temple... Y se ensambla.

Un modo en que esta escuela “especial” “hace escuela” suspende el tiempo escolar, ensambla las partes y las artes del mundo, los mundos que presenta con movimientos, ensaya un mismo viaje con diferentes recorridos.

Movimiento y música de la escuela: el pensamiento

La escuela compone su propia música y movimiento. Una vez transcurrido el trabajo de campo de esta investigación, en medio del análisis del material, durante la propia experiencia de escritura, un descubrimiento se devela en medio a la búsqueda de palabras: “La música de la escuela es el pensamiento”. Claro, eso es: el vivir en el pensar y el pensarse: en pensar la infancia, la educación, la educación especial, la escuela, sus sentidos, el barrio, las familias, la cultura, las culturas... ésa es la música de la escuela, pensar en esto y en aquello, pensar antes, durante y después, pensar arriba y abajo, pensar cómo, por qué, para qué, dónde, cuándo... Pensar, siempre pensar... El movimiento de la escuela es el pensamiento y el pensamiento es la música de la escuela especial.

Claro, es también un pensamiento especial, que invita, acoge, propone, dispone, repone... Es un pensamiento hospitalario, de cada uno y de todos al mismo tiempo, un pensamiento artístico, musical, poético... Es un pensamiento que se muestra en una forma de relación con los libros, los instrumentos, la comida... Con el afuera y el adentro... Un pensamiento especial.

El descubrimiento se despliega: el movimiento de la escuela es el movimiento del propio pensamiento. La escuela, se piensa, ensaya, va y viene, arma, desarma, crea con los chicos, aprende, los mira, los sabe, les enseña, los piensa, los recibe, aloja a la infancia en el pensamiento. El pensamiento se abre, la música busca otros intérpretes.

Ésa es la diferencia principal. Es una escuela que crea su propia partitura, sus sonidos, acordes, melodías, ritmos, donde cada cual puede ser autor de su propia letra, nota en el pentagrama y actor de una ejecución colectiva. La clave de esa partitura está en el terreno del pensamiento y en no ceder en los momentos en que la situación social presiona para abandonar esa posibilidad insoslayable de la condición humana. No ceder

ante las urgencias, las presiones, los sinsentidos. Aunque parezca inútil, imposible o insoportable, siempre en la escuela especial vale la pena pensar. Ésta es, tal vez, su primera enseñanza, su primer aprendizaje, su primera y principal forma de hacer escuela. La posibilidad de hacerse preguntas se renueva desde los inicios, como la natalidad de los recién llegados que poseen la capacidad de empezar algo nuevo. “En este sentido de iniciativa, un elemento de acción y, por lo tanto, de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas” (Arendt, 2007: 63). Claves musicales de un pensamiento que reconoce las marcas que sitúan a la infancia en una encrucijada entre la educación y la política (Kohan, 2004).

Caminos que se abren... Líneas... Recorridos que se amplían en la medida en que se los recorre, que definen y practican lo imposible como posible en el marco de un pensamiento que pulsa sus propios límites. Allí se encuentran las claves de comprensión de cómo la escuela lleva adelante su experiencia educativa, a pesar de los obstáculos materiales que se presentan y de cómo estos últimos se enfrentan para propiciar otros encuentros.

No hay coerción ni disciplinamiento, sólo una profunda apuesta al pensamiento ante al desamparo, una trama de color frente a la intemperie. Un pensamiento como acorde. Un tiempo libre, *skholé*, distante de la precariedad laboral que ofrecen para los jóvenes las máscaras de una inclusión democrática. Un tiempo que aloja a la infancia en el pensamiento sin las coerciones del deber ser y que anima otras melodías posibles, un sinfín de combinaciones que no se agotan en “lo real”. Un pensamiento que abre espacios y tiempos, que no normaliza, ni moraliza, ni prescribe, ni clausura. Se abre, al pensar, un intersticio, un tiempo y un lugar donde lo común, lo público, se amplía y se disemina en un territorio por fuera de lo escolar. Los movimientos que realiza la escuela dentro y fuera de sus paredes, su modo de *hacer escuela*, se afirman y despliegan en un

pensar, pensar-se y dar-se siempre a pensar... Ante cada obstáculo, dificultad o encrucijada: un pensar que hace pensar... que no renuncia jamás al movimiento que se abre en el pensamiento. Un pensarse a través del propio pensamiento compartido como música que extiende su sonoridad y se dispersa sin control ni medida de sus efectos. Un hacer escuela sin nada a controlar y con todo para pensar.

El pensamiento como la música de la escuela encuentra vertientes por donde se expresa, son (otros) lenguajes por donde fluye. Allí donde la palabra no siempre está disponible para todos, los lenguajes se multiplican. El punto de partida es la igualdad, no como mera retórica ni manto piadoso para cubrir la discapacidad, sino, por el contrario, como la posibilidad de dar a sonar, de hacer vibrar la diferencia, a partir de un modo de hacer política, de ejercer el poder de enseñar y aprender, de habitar un mundo común; en fin, de hacer comunidad.

Allí encuentra un lugar para estar la radical diferencia, entre la compasión y la educación, entre la educación inclusiva¹⁰² y la igualdad. Educación a secas. Pensamiento a secas. Igualdad a secas. Una política del pensamiento, una política para pensar y pensar. Un pensamiento político, artístico, poético. Un pensamiento especial. Una escuela especial. Un mundo especial.

¹⁰² El concepto de educación inclusiva estructura el discurso de la reforma educativa de los '90 en relación con la educación especial: la supresión del término "discapacidad" se presenta como una mayor democratización del sistema. En contrapunto, esta concepción fue rechazada por referentes del campo, quienes argumentan que nombrar a la escuela como "inclusiva" desplaza, en el marco de políticas neoliberales, "la cuestión de la igualdad en términos educativos en la escuela, en relación con los pibes con discapacidad" (EIEE, noviembre de 2015).

IMÁGENES QUE CUENTAN III

Mujeres desde acá...

A media mañana todos los espacios de “la salita” están ocupados, es difícil hallar un lugar para conversar... Muchos/as esperan para ser atendidos/as. En la sala, todos los consultorios están a cargo de profesionales contratados/as o que brindan asistencia solidariamente. La fila para obtener turnos y hacer consultas es continua, el personal de la sala —todos/as integrantes de la organización— no se detiene un instante, el espacio se habita en un tiempo comunitario sin características domésticas ni estatales. Las diferencias son notables, entre ellas, aquellas que se refieren a los modos en los que quienes atienden se relacionan con las/os vecinas/os y la buena disposición con que lo hacen. El ingreso de adultos y de niños y niñas es permanente; las consultas en general son por urgencias referidas a accidentes, otras a nacimientos, vacunas, turnos, etc.

Los llamados telefónicos son continuos, no cesan, les suman más tarea a la que ya existe. Los intercambios entre todos/as los/as presentes son coloquiales. Parte de las consultas se dirigen a Luisa, para hacerle todo tipo de preguntas, desde las referidas a la presencia de uno u otro médico/a hasta las relativas a la participación e inscripción para el próximo viaje al Encuentro de Mujeres a realizarse en Mar del Plata¹⁰³ y en el cual van a participar algunas que trabajan o concurren a la sala. No se registran jerarquías propias del campo de la salud; sí reconocimientos hacia quienes tienen más trayectoria o fueron parte de la fundación de la salita y del inicio del barrio.

La comunidad entra y sale. Es atendida bajo las condiciones con las que cuenta la sala, visibles para todos/as; algunas zonas permanecen en construcción durante los

¹⁰³ Se hace referencia al 30º Encuentro Nacional de Mujeres que se realizó en Mar del Plata los días 10, 11 y 12 de octubre de 2015. El evento se define como democrático, horizontal, autoconvocado y autofinanciado. Incluye talleres, debates y plenarios. El primero se realizó en el año 1986, en la Ciudad de Buenos Aires, con la participación de 600 mujeres de la Ciudad de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires y otras trece provincias, y representantes de las comunidades Qom, Mapuche y Kolla. El objetivo de cada encuentro es recuperar la voz de las mujeres en los espacios de la fábrica, la casa, el barrio, la escuela, la ciudad y el campo, y transmitir las experiencias.

últimos años, a cargo de vecinos del barrio. Ya cuenta con un primer piso donde está la cocina.

En el comienzo, el loteo de la toma no contemplaba espacio para la sala; todas las tierras se destinaban a viviendas, y así se organizaron cincuenta y siete manzanas. A lo largo de todos estos años, desde los ochenta en adelante, y con mucho esfuerzo, se levantan gradualmente construcciones de material. El objetivo es prioritario. Así lo relata Luisa:

Tratamos de que sea un barrio, no una villa. Primero la manzana 15, después la 39. Armamos primero una asociación civil, “María Elena Algarañaz”, después otra. Vinimos algunas familias, los Aranda, los Alderete, los Páez. Tuvimos que medir los lotes a paso de hombre y con la Junta Vecinal; después los vecinos nos movilizamos a La Plata con delegados, con las necesidades de su manzana. Cuando nos dimos cuenta habíamos armado todo el barrio y nos quedamos sin manzana para “la salita”. Compramos la partecita de tierra y el Chino, el Dr. Chino nos ayudaba... El Chino venía cuando volaba todo... Venía con sus botas largas, venía caminando a atender a la gente en mi casa, en la del compadre Pedro, atendía donde podía atender. Así empezamos. (ERBSP, septiembre de 2015)

Recuerda Luisa, sentada al costado de una camilla en el único consultorio desocupado. La historia reciente del barrio se despliega como si se abriese una puerta y se proyectase un film. Lentamente, la palma de la mano de la mujer pequeña que narra acompaña el movimiento que describe el recorrido realizado. Luisa es de rostro aguileño, cabello blanco hasta la cintura, ojos oscuros y mirada sostenida.

Tres décadas se emplearon en la construcción de un barrio, el barrio María Elena. Una ocupación de tierras, una junta vecinal, un movimiento piquetero, una organización social... Todo de la nada, “todo lo levantamos nosotros...”, insiste, y mira a su alrededor.

Todo lo que se ve acá, en la salita, y afuera, nos pertenece... Lo hicimos sin ayuda de ningún gobierno, pagamos por las tierras, no queríamos una villa, queríamos vivir en un barrio. No teníamos nada, empezamos con la toma de tierras, tierras con

dueño que nosotros queríamos comprar en cuotas. Nadie las habitaba y nosotros no teníamos dónde vivir. (Ibíd.)

Su testimonio no minimiza las dificultades del comienzo con los otros integrantes del movimiento, los hombres, los compañeros:

Nosotras, las mujeres, al inicio pertenecemos a la Subcomisión de Damas pero participamos del Encuentro de Mujeres en La Plata y, cuando vinimos, se armó el bolonqui, no queríamos estar más en la Subcomisión de Damas. Se armó una Comisión Mixta para pelear desde ahí. En el '89 conocí el hambre, mía y de mis vecinos. Montamos una olla popular, tuvimos que bajar árboles para la leña y cocinar para la gente. Comer es también dignidad. (ERBSP, septiembre de 2015)

Expresa enfáticamente y fija su mirada en quien escucha. Se emociona y continúa:

Íbamos a conseguir las verduras en los containers, nos metíamos adentro de los containers, los huevos los buscábamos en las pollerías. Tuvimos muchas compañeras que cocinaban. Un día los compañeros se quedaron con un camión de papas para la gente; hicimos de todo para que nuestros hijos no se mueran de hambre. Trabajamos mucho, mucho, pero mucho. El Chino conseguía carne, nos traía carne. Nosotras juntábamos los huesos, los hervíamos para hacer tuco. Muy duro ese tiempo. Todas las decisiones las tomábamos por asamblea en la Junta Vecinal. Nos enganchábamos por todos lados, era muy poquita la luz. El que tenía elevador, tenía más. Habían parido tres mujeres en la calle... Era medio difícil salir de nuestro barrio. Peleamos por todo, el asfalto, el colectivo, todo lo peleamos desde acá. Después de seis años conseguimos que le pagasen el sueldo al Chino. Seguimos peleando por la salud hasta ahora, la dignidad. Nos organizamos, les dijimos a nuestros compañeros: "Organizamos la olla popular en San Justo". No teníamos miedo... Sabíamos que podía pasar algo, no teníamos miedo. Aprendimos a luchar, sólo sabíamos hacer las cosas de nuestras casas, aprendimos a hacer de todo, cortar rutas, enfrentar a la policía, cocinar en la olla popular, mantener "la salita" todos los días, atender a todo el mundo. Pero... fue muy difícil. (Ibíd.)

El ruido de la sala se detiene en el marco de la puerta, disminuye. Luisa mira fijamente a quien la escucha con atención y pregunta: "¿Usted sabe lo que es el hambre?". El silencio respetuoso ocupa lugar, se percibe y ensancha. Una pausa fue la única respuesta.

Continúa:

Un día me desperté muy temprano, mis seis hijos vivían conmigo, mi marido también, no tenía trabajo, ya ni siquiera changas, yo tampoco, nada de nada. No nos quedaba nada, habíamos hablado sobre qué hacer para los demás pero yo no tenía nada para darle a mis hijos, estaba desesperada. Ese día nos levantamos y no teníamos nada para darles a los chicos, un perro traía una bolsa de pan en la boca y yo se la saqué. Prendí el fuego, corté el pan y se lo di a mis hijos... Cuando venía el camión de la basura murió aplastado un chico de cinco años, todos corrían para ver qué se podía sacar del camión. (Ibíd.)

Sus ojos brillan, la mirada no declina. Los perros continúan rondando el barrio, los barrios, la escuela, las escuelas... Incluso entran a sus patios.

Las palabras se enlazan, levanta la cabeza y, como si interpelase a un tiempo que aún no llega, expresa: “Nosotras para atrás nunca más. Ver con hambre de nuevo a nuestros hijos... Nunca más.”, enfatiza. “Ya salimos una vez, no tenemos miedo... salimos de nuevo”.

¿Qué tiempo nombra la mujer de cabellos largos y rostro marcado por el esfuerzo? El pasado es convocado pero lanzado hacia una dirección temporal que asoma en el futuro. Tiempos electorales. “Nunca más”, repite en voz más alta, en el marco del ajeteo de la sala, en un gesto introspectivo.

Los perros merodean, las viandas se reparten, lo hace una organización, movimiento social y político que hizo nacer el barrio en una zona de la que, aún hoy, es difícil salir, pero que hoy tiene asfalto en las calles principales y un colectivo que llega hasta el barrio... que no es villa, en el que conviven jóvenes que trabajan con otros/as que no trabajan ni estudian, con niños y niñas que van a las escuelas y adultos, sobre todo mujeres, agrupadas en cooperativas municipales pero también, primeramente, de la organización. ¿Qué futuro asoma y envía señales a la memoria de un pasado reciente?

El tiempo de los años duros les significa a las mujeres muchos aprendizajes:

Vamos aprendiendo que quedándonos en casa no logramos nada; así llegamos a San Justo. Yo no soporto esto, dije, y a varios le pasaba lo mismo, nos fuimos a la plaza San Justo. Un día nos pasaba una cosa, otro día otra. Una compañera me advierte, “esta noche nos sacan a patadas”... No teníamos miedo, las mujeres no teníamos miedo, queríamos mercadería para nuestros hijos. Si podíamos, algunas veníamos a ver las cosas de la casa. Nos daban harina y la teníamos que convertir en pan o canjearla por grasa, no teníamos ni agua. Nosotras, la política la aprendimos en la calle, en la ruta 3, sólo teníamos necesidades. Yo no tengo miedo, prefiero morir luchando y no en mi casa llorando... Yo a todos les enseño que tienen que pelear por todos, para todos, el individualismo no sirve, este país es muy rico, la madre tierra le puede dar de comer a todo el mundo. (Ibíd.)

El sueño de Luisa

La sala es como un refugio para mucha gente. Yo abro a las siete y ya me encuentro con las urgencias. Del hospital vienen para acá, del Paraguay, del Chaco... seguimos peleando por una sala las veinticuatro horas y que la ambulancia tenga médico. (ERBSP, septiembre de 2015)

Para Luisa, los/as maestros/as ocupan un lugar preponderante:

Nosotros siempre peleamos por las escuelas, estaban en muy malas condiciones, nos enteramos que venía la ministra y fuimos. La trajimos a la escuela para que vea en las condiciones en que los maestros enseñan, pero la primera parte de la escuela nueva la hicieron nuestros compañeros. Acá los maestros tienen que tener buenos sueldos y hay que tener calentitas las escuelas en invierno, si no es muy fácil echarles la culpa siempre a los maestros. Yo los admiro mucho, me encanta el laburo que hacen, atienden treinta, es muy difícil una mamá con seis, a veces los padres no los mandan. Son especiales, es un don. Nosotros, con los delegados de manzana, hicimos un relevamiento por manzana para saber qué chico no va a la escuela. Hay chicos que no van porque no tienen calzado. A los chicos especiales acá en la salita les damos un espacio especial y a los que tienen tuberculosis los tratamos, pero a los educadores les tienen que pagar como corresponde. Acá faltan profesionales, no tengo que ir al Chaco para ver, acá hay chicos con bajo peso y tuberculosis, las mejores mejoras son para la vista, para afuera, pero para abajo seguimos teniendo desnutridos, entregamos doscientas treinta viandas diarias, una parte la conseguimos de Amas de Casa del País. Tenemos mucha obesidad infantil, por las harinas que comen los chicos acá; así tenemos cientos en los barrios que atendemos. (Ibíd.)

El tema de la salud se abre y combina con otros temas del barrio, situaciones traumáticas que “la salita” no logra resolver por falta de recursos; les faltan profesionales incluso y a pesar de que estudiantes universitarias/os se acercan en ocasiones para colaborar *ad honorem*. No hay cloacas, las napas de agua son muy altas, el agua de las cloacas va al arroyo. Nada es suficiente para la demanda que tienen y el Municipio no les aporta los recursos necesarios. Sumado a ello, el salario para un médico/a es muy exiguo como para conseguir quienes quieran acercarse a un lugar tan distante y estigmatizado. La falta de cloacas, la contaminación del arroyo, el olor que impide que puedan abrir las ventanas de las viviendas próximas, les recuerda que, a

pesar de todo lo que han conseguido, les resta mucho aún. El Dr. Chino ya no los puede acompañar. Una asamblea decide que harán con sus restos. Sufren su pérdida.

El sueño para Luisa es contar con que la “salita” esté abierta las veinticuatro horas y que sus vecinos y vecinas, todos/as, tengan condiciones dignas de vida. Golpean la puerta del pequeño consultorio para consultarla, el vértigo de la tarea la retorna a su ritmo habitual. Conversa, da respuestas y organiza. Se percibe su entera presencia entre otras¹⁰⁴. Las viandas se comienzan a repartir.

Los perros merodean.

¹⁰⁴ “Un film como una investigación se hace con personas, con paisajes y, sobre todo, con una determinada relación con esas personas. Un film es una relación entre un espacio y sus personajes, de tal modo lo expresa el cineasta Pedro Costa, ‘No sé pensar ni encuadrar si no tengo algo humano delante de la cámara, todo comenzó por ahí, *por la entera presencia de alguien*’” (Larrosa, 2014: 37. El destacado es nuestro).

TERCER MOVIMIENTO: *SCHERZO*

LOS JÓVENES Y EL COMEDOR

La presencia de jóvenes del barrio que participan o circulan por la escuela en diferentes espacios no sorprende a ningún integrante del equipo institucional. Todo lo contrario. Esta marca identificadora se puede rastrear desde los primeros años de vida del establecimiento, los más difíciles.

Un poco de historia

Un empobrecimiento brutal atraviesa la vida cotidiana de los grupos familiares de los sectores populares durante la década de 1990 y la crisis 2001-2002 como consecuencia de la desigualdad¹⁰⁵ (Villareal, 1996; Svampa, 2005; Kessler, 2014). En el caso del barrio que nos ocupa, en Villa Scasso, al igual que en otros del conurbano y tal como se desprende de investigaciones etnográficas del periodo, los sentidos, las habilidades y las estrategias imaginables, es decir, todos los esfuerzos, de la comunidad están orientados a la sobrevivencia en un contexto de desocupación y debilidad.

El campo de la antropología aborda el papel de los grupos domésticos/familias en el diseño de estrategias de sobrevivencia: el “vivir bajo planes de asistencia” sin dinero en efectivo, desde el punto de vista de las autoras citadas, elimina toda posibilidad de elección y de decisión sobre cómo alimentar a la propia familia y limita las posibilidades de conseguir trabajo fuera del barrio. Las consecuencias de la crisis y

¹⁰⁵ La escritura del presente trabajo doctoral se realiza en momentos de cierre de un ciclo, periodo caracterizado por la disminución de la pobreza y la reducción de la desigualdad, que abarca los años desde 2003 a 2015. Durante este tiempo, “luchas recientes y pasadas, debates sobre nuevos derechos, identidades y demandas antes no legitimadas comienzan a visibilizarse e inscribirse en el lenguaje de la igualdad y la desigualdad” (véase Kessler, 2014).

En el mes de diciembre de 2015 asume un nuevo gobierno, que modifica el rumbo económico del ciclo anterior. El periodismo vuelve a utilizar un glosario propio de la década de 1990, al incluir nuevamente la categoría “indigencia” al referirse a la problemática de la pobreza y su medición (véase <http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-289088-2015-12-27.html>, consultada el 27 de diciembre de 2015).

las políticas de ajuste repercuten sobre los grupos familiares, y allí se articulan las principales redes sociales (Menéndez, cit. por Cravino y Neufeld, 2000).

La resolución del tema de la alimentación incluye actores estatales y civiles diversos, en un arco sumamente heterogéneo que incluye tanto a la Iglesia Católica¹⁰⁶ como a los movimientos piqueteros, estos últimos cada vez más especializados en la obtención de políticas y recursos sistemáticos estatales (Manzano, 2007). Este conjunto de agentes abre lugares donde atender e intentar paliar la situación. Estos espacios se multiplican en las barriadas populares como comedores y “merenderos”, más grandes o más pequeños, en diferentes instalaciones, municipales, sociedades de fomento, parroquias, guarderías o clubes.

La consecución diaria del alimento exige a las familias el despliegue de una serie de prácticas, entre las que se destacan la concurrencia a estos comedores comunitarios. En el barrio existe una multiplicidad de comedores, algunos tradicionales, como los de Cáritas¹⁰⁷ o el PAMI, junto a otros de existencia más precaria o efímera: “Tenemos uno acá [Cáritas], otro allá, hay otro allá, el de la guardería, después hay otro que es chiquito, y enfrente hay otro más, que de ese se habló muy mal. Y aquél, que es comedor y guardería, hay muchos chicos, chiquitos...”, citan las autoras Cravino y Neufeld (2000). Sin embargo, las familias no logran ubicar a la totalidad de sus miembros en las instituciones mencionadas. Asimismo, los comedores escolares, de larga data en el sistema educativo provincial, amplían al máximo su cantidad de cupos. Todos paliativos para responder a una situación traumática y compleja. Nada es suficiente.

¹⁰⁶ El papel de la Iglesia Católica durante los '90 crece en respuesta a las demandas sociales a las que el Estado no da respuesta, coincide temporalmente y, a la vez, es fortalecido por los cambios en las modalidades de intervención del Estado expresados en la orientación asistencialista de las políticas sociales (Santillán y Woods, 2005).

¹⁰⁷ Cáritas es una organización caritativa de la Iglesia Católica, orientada a responder a las demandas que genera la problemática de la pobreza.

En ese marco, aparecen categorizaciones referidas a la pobreza, como, por ejemplo, la “indigencia”, que contabiliza la cantidad de movimientos que realiza una persona a partir de la cantidad de calorías que puede consumir. Esta racionalidad cuantitativa muestra un panorama desolador para la Argentina y, en particular, para algunos partidos que componen los cordones del Área Metropolitana, como La Matanza. El trabajo de las autoras citadas, llevado a cabo en la zona oeste del conurbano, en los distritos de General Sarmiento y Moreno, concluye que en el “vivir bajo planes” lo que se pierde es también la “soberanía alimentaria”, definida en los términos planteados por sus interlocutores durante la investigación. Contar con una soberanía alimentaria implica tener un trabajo estable y disponer de dinero para decidir qué se quiere comer¹⁰⁸, adquirir el alimento y disponer de él.

Los “bolsones de pobreza”, reverso de los procesos sociales de concentración exacerbada de la riqueza y efecto de la desindustrialización durante la década del '90, dibujan, en los primeros años de 2000, manchas con fronteras porosas que se extienden y amplían sin cesar en el conurbano bonaerense. Villa Scasso y los barrios lindantes son una muestra de esta situación, pero describirla solamente desde un punto de vista cuantitativo vela y opaca lo principal: la experiencia material y subjetiva de aquellos/as afectados/as por la pobreza, y los modos en que los sujetos se organizan, resisten e intentan desarrollar estrategias para subsistir y salir de la exclusión.

Si bien la categoría de “exclusión” preside la discusión y producción intelectual de los años ochenta y noventa, el despliegue de las políticas neoliberales del mundo, así como el accionar de los movimientos sociales y una reflexión crítica sobre el acontecer social, ponen en discusión este concepto. Por un lado, se señala la ambigüedad del término y, por el otro, se critica que en su desarrollo no recupera el protagonismo de los sujetos en el enfrentamiento a los procesos de exclusión. Esta línea de análisis retoma los aportes de quienes investigan el surgimiento y el

¹⁰⁸ La experiencia de las infancias de sectores populares que asisten a la escuela pública bonaerense y se alimentan en los comedores es que nunca pueden elegir lo que comen. En la escuela que se investiga, son las cocineras y el equipo de auxiliares quienes, por propia iniciativa, un día transforman el comedor en un *restaurante de tenedor libre*. Ese día, el espacio es decorado, los alumnos/as son recibidos de manera especial y, sobre todo, el menú incluye platos que habitualmente no consumen. Esta y otras propuestas en el comedor contrarrestan la experiencia de los/as niños/as en tanto alumnos/as de una escuela de la provincia de Buenos Aires.

fortalecimiento de nuevos movimientos sociales, particularmente en América Latina, argumentando —a la luz de su desenvolvimiento— sobre los límites de la categoría exclusión. (Redondo, 2004: 73)

En esta dirección, las críticas que nos interesan destacar son las que aluden al carácter inespecífico del concepto de “exclusión” como así también al de “marginalidad”; su uso indebido, ambiguo e indiscriminado ocasiona la dilución de su especificidad (Ribeiro, 1998; Nun, 2001), más aún cuando se lo traslada mecánicamente al terreno escolar y a la limitación de comprender a los excluidos como los que están por fuera del modelo.

La supervivencia —tema que no se aspira a desarrollar en esta tesis con exhaustividad— implica un enorme esfuerzo subjetivo y material en la vida cotidiana de los grupos populares, quienes invierten una parte muy importante del día para resolverla. Ello incluye a los adultos, a los y las jóvenes, a los niños y niñas, sin distinción de edad, organizados/as en mayor o menor medida, de manera individual o grupal, en sus respectivos grupos familiares o en una estructura más amplia y en el marco de dinámicas políticas, como, por ejemplo, las de los movimientos sociales. Pero también afecta a quienes trabajan y educan en las escuelas de sectores populares, por dos motivos: el primero, la incidencia directa en la condición salarial docente de lo que sucede con la macroeconomía y sus efectos sociales; en segundo término, porque la escuela pública, de manera directa o indirecta, pasa a ocupar un lugar de caja de resonancia de las problemáticas que atraviesan la trama social, política, económica y cultural de las comunidades, la vida cotidiana de los grupos familiares donde está anclada la institución, incluso si se mantiene con las puertas cerradas. Los efectos de las condiciones de vida de los barrios populares en las biografías docentes, en la constitución de sus identidades y en la producción de experiencias educativas y pedagógicas define un campo problemático para ser abordado desde diferentes

perspectivas y disciplinas. Cuestión que excede lo escolar, pero que también lo incluye, que nombra procesos donde lo social asume una dimensión política en el terreno educativo y pedagógico.

La escuela investigada, inscrita en un barrio popular distante de todo centro urbano, no se nombra a sí misma como una alternativa pedagógica; sin embargo, en tanto está orientada hacia la búsqueda de alternativas frente a las situaciones que enfrenta, “la categoría ‘alternativas’ termina formando parte de una bolsa de conceptos, una caja de herramientas teóricas preparada para combinar sus contenidos de maneras distintas, así como para transformarlos” (Puiggrós y Gómez, 2005: 33).

La experiencia de transitar los territorios de la exclusión y la desigualdad no es neutral; para muchos puede significar una apuesta, como lo expresa el director de la escuela.

Las imágenes impregnan la mirada de quien se incluye en la vida cotidiana de un lugar popular como Villa Scasso; reconoce, en la propia experiencia del caminar, andar, investigar, *indicios* (Geertz, 1991) de estrategias de supervivencia de la comunidad que perduran en la actualidad, a pesar de la disminución de la desigualdad y la ampliación de los derechos de los últimos tiempos, sobre todo en relación con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La investigación educativa, como un film documental, se hace con personas, con paisajes y, sobre todo, con una determinada relación con esas personas. Es preciso *acreditar* la presencia del otro pero también de uno mismo: “Para hacer un film (o una investigación) es preciso acreditar el mundo (la presencia en el mundo) y es preciso acreditar en uno mismo la voluntad de estar presente en el mundo” (Larrosa, 2014: 37). Investigar allí, en un barrio cruzado por procesos de profunda desigualdad, tensionado por políticas que intentan revertir las situaciones instaladas estructuralmente, como la

problemática de la vivienda, la salud, la educación, entre otras, transforma sutilmente a quien investiga.

Ver, observar, escuchar y estar allí, ahí, en el barrio y en la escuela. Transitar los lugares que habitualmente no se muestran o, si se lo hace, sólo se los exhibe a partir de la violencia, que opera como el único significante que otorga visibilidad —casi de manera obscena— a la vida en los barrios populares y que se reproduce hasta la saturación en las pantallas. Escuchar y compartir relatos sobre el dolor, la resistencia y la organización para superar dichas condiciones de vida y, al mismo tiempo, registrar los efectos del despojo implica atender a la relación entre el ver y el conocer y establecer unas coordenadas espacio-temporales para la matriz de la época donde se inscriben las formas históricas de la mirada presentes en el siglo XX, y también del actual, lo que “obliga a atender no un hito o acontecimiento histórico singular, sino una serie de invenciones, procesos, posiciones de sujeto y configuraciones políticas” (Serra, 2011: 45) más amplias y complejas.

En esta dirección, en uno de los bordes del segundo cordón del conurbano bonaerense, donde se extienden barrios, asentamientos, tomas de tierras, lo social y lo político vuelve a ser pensado. Lo social

Es el lugar en que se plantea la cuestión de saber si tal o cual disgregación o sufrimiento que vive la gente es un asunto puramente personal, privado, o si es una cuestión pública que exige una cuestión colectiva. Lo social es el lugar en que se anuda la cuestión del reparto. Pero lo social es también el lugar del conflicto permanente, el lugar en que lo político siempre puede volver a surgir, mediante un trabajo de reconfiguración de datos, que se puede llamar trabajo de imaginación (Rancière, 2014a: 175).

Caminar e investigar produce el temor de no tener palabras suficientes para dar cuenta de lo observado y aprehendido. Es en ese tiempo, el de la investigación, que entre la obstinación y el desasosiego (Redondo, 2004), surge el deseo por rasgar el papel y la escritura. La escritura se presenta como posibilidad para comprender lo que

acontece al cruzar la puerta de “la escuela de colores” enclavada en el barrio que insiste en mejorar a pesar de las enormes dificultades.

Los significados del *pasar* la puerta *entreabierta* de la escuela construyen sentido en un encuentro con un territorio (otro) donde el Estado y lo público se enfatizan y tienen lugar a partir de la creación e invención colectiva de un grupo de docentes. Colectivo que también *camina* el barrio y vuelve a *pasar* la puerta tantas veces como sea preciso hacerlo. Las imágenes se abren, la escritura se precipita...

El barrio, las familias y la lucha por la subsistencia cotidiana

Carros conducidos por hombres jóvenes o viejos que recogen la basura de un hogar, para trasladarla y descargarla a unas cuadras de distancia, donde se acumula, y que cobran uno o dos pesos por esa tarea; mujeres que barren las calles o la avenida asfaltada con las chaquetas de la cooperativa a la que pertenecen (ya sea del municipio o del movimiento social del barrio); vendedores y vendedoras que comercian productos y mercancías en la calle: frutas, elementos de limpieza, muebles usados; señoras que atienden quioscos en las ventanas de los hogares o en la puerta de las escuelas; talleres que exponen sus productos en la vereda de tierra; todo se multiplica y mezcla en el paisaje cotidiano de los *barrios desheredados*. Si se activan los sujetos que componen este paisaje se obtiene una fotografía de un día en Villa Scasso, sumándole el circular de personas que en los barrios populares producen las escuelas. Allí, donde hay poco y nada en términos de lo estatal y público, se hallan las escuelas, con mejores o peores edificios, inscriptas en un territorio social despojado de derechos en términos estructurales.

Estas maneras de resolver informalmente la economía de los hogares nos comunican un modo de habitar el espacio barrial entrelazado estrechamente en el día a día con la necesidad de batallar por la supervivencia cotidiana.

Con frecuencia, los hermanos/as mayores cuidan a los menores, tema que incide directamente en sus trayectorias educativas, ya que se ausentan de la escuela. Cuando la situación se torna aún más crítica, los niños y niñas comparten los itinerarios laborales de las familias: los más pequeños acompañan directamente en las tareas a los adultos si éstas se realizan en espacios abiertos como, por ejemplo, venta de productos en las

calles, recolecciones varias en los carros, etc.¹⁰⁹. Subsistir es una lucha cotidiana que incluye, en mayor o menor medida, a todos los integrantes de los grupos familiares. Ello implica una relación con el tiempo, el día: cada día es diferente respecto de quienes —por caso, los y las docentes— cuentan con una condición salarial (Castel, 1997).

Durante los últimos y años —y el transcurso de la investigación—, la situación social, económica y política ha mejorado sustantivamente, según los registros y las observaciones. Basta como dato empírico con uno recogido en la escuela: el comedor de verano ya no funciona porque no es necesario, los niños y niñas se alimentan en sus hogares, las familias no se acercan a buscar un lugar donde alimentarse, los jóvenes del barrio, al menos una parte, tienen trabajo¹¹⁰.

Otro ejemplo es el que relata una integrante del equipo entrevistada al conversar sobre las diferencias actuales y las del comienzo de la escuela: “Imaginate esa familia, que siempre estuvo en una situación muy crítica, ahora la mamá viene y nos trae ropa para darle a otro que la precise. Nosotros no la pudimos usar pero el hecho habla por sí mismo” (EAEEE, agosto de 2015). Este gesto mínimo marca un antes y un después para un grupo familiar: alguien que precisó contar con ayuda hoy viene a brindar ayuda para otros. ¿Solidaridad? ¿Qué sentimientos circulan por las escuelas de sectores populares por fuera de las representaciones que las escuelas generan respecto de las comunidades donde trabajan?

Desde esta tesis no nos proponemos indagar sobre los afectos magisteriales (Abramowski, 2010); sin embargo, durante el trabajo de campo, con frecuencia pequeñas escenas que incluyen a maestros y maestras, y también a madres, padres,

¹⁰⁹ En el caso de una adolescente de la escuela que atiende a niños menores y pierde la escolaridad, la docente a cargo y otros integrantes del equipo le insisten en que no falte, siempre desde un lugar posible, que le permita a ella sostener su escolaridad. La tarea educativa está dirigida a “los chicos”, a fortalecer su posición, que —por diferentes motivos, entre ellos, la discapacidad, e incluso en relación con sus familias— se ve empujeada o inferiorizada, ya sea desde la sobreprotección o, en el otro extremo, el abandono.

¹¹⁰ Este dato sobre la disminución de la necesidad de comedores de verano en el distrito de La Matanza, por ejemplo, en la escuela investigada, se limita hasta el ciclo lectivo 2015. La situación ha comenzado a variar a partir del presente año 2016, debido a las nuevas medidas económicas y su impacto en las condiciones de vida en el conurbano.

abuelas y abuelos, entre otros, permiten pensar en la circulación de emociones. Enmarcadas en una propuesta “que abre puertas”, se liberan, fluyen o se ponen en acto de manera singular. La actitud de una maestra en un día de lluvia, en una esquina sin calzada, que colabora con una madre a cambiarle el calzado a su hija, que caminó con ella más de cinco cuadras por el barro para alcanzar la combi y poder ir a pasear al Abasto. El diálogo intenso con otra madre, que no convive con su hija, y la abuela de ésta, en el centro del patio, para lograr que la niña, con muchas dificultades, pueda ir a natación; el sostén de la mirada de la maestra y la conversación, que incluye argumentaciones pedagógicas, ante la corporalidad de la madre, que duda y no acepta con facilidad la actividad para su hija —a la que ve muy poco—, producen un vínculo donde la escuela, a través de sus maestros/as, sostiene una posición enseñante: “A Laura le va a hacer muy bien ir a nadar...”. Circulan otras emociones que se ponen en juego: satisfacción, impotencia, voluntad, tesón, constancia, ¿deseo?

En las palabras de los/as entrevistados/as fuera de la escuela, la concreción de los sueños, la construcción de un barrio, de una institución escolar, de un proyecto educativo o de salud, haber sorteado la estigmatización de un barrio ubicado en el fondo del fondo de un partido, de por sí marcado muchas veces como peligroso, permiten poner en diálogo la relación entre los sueños y la experiencia traumática que no se quiere volver a repetir. Para la mirada extranjera son muchas las marcas del estigma; sin embargo, desde dentro, la mirada es otra y está centrada en lo logrado, ya que reconoce una serie más larga que la del que recién llega, que la reconstruye pero no la experimenta. Como lo expresa la referente barrial, sosteniendo la mirada: “¿Usted sabe lo que es el hambre?”, para referirse a lo vivido apenas a algo más de una década atrás. Se responde a sí misma que sí, que en el barrio sí, sabían.

La escuela, su puerta abierta y el comedor sin restricciones, aunque esto cruzado por tensiones que requieren ser comprendidas en una serie más extensa, el hoy entrelazado con el ayer y el ayer con el hoy. Sus sentidos y significación simbólica se recrean cada día, fluyen... Cabe señalar que la alimentación, la materialidad de su reparto, no se puede obviar, asume una realidad tangible. Los alumnos y alumnas comen allí, con más o menos necesidad según los periodos, pero todavía la situación no está resuelta. El vínculo de las escuelas de sectores populares y la connotación que brinda el comedor las adhiere al asistencialismo: esta tensión atraviesa la cotidianidad escolar y requiere la construcción de sentidos en dirección opuesta. Este tópico siempre las ubica en una situación de inferioridad respecto del tema de la enseñanza, como si los procesos de estigmatización que operan sobre las poblaciones que la escuela atiende incluyeran también a las propias escuelas que allí se desempeñan. De por sí, las clasificaciones variadas que se les atribuyen, “escuelas de alto riesgo”, “marginales”, “desfavorables”, son todas en desmedro del barrio y su comunidad; ninguna es neutral, ya que connota desde el primer día también a la escuela. Quizá, lo más complejo es que esto produce efectos no deseados, entre ellos el que se vincula de manera equívoca con el salario docente¹¹¹ y no con la mayor o menor complejidad de la enseñanza, tema que abordaremos más adelante.

En trabajos anteriores, hemos planteado que

La escuela en tanto institución pública ha ocupado un espacio nodal y estratégico en la construcción de un rol subalterno o no subalterno en el ejercicio de las identidades ciudadanas y en la definición de futuros posibles para quienes ya son considerados excluidos del modelo social y político. Así, las instituciones educativas quedan frecuentemente como la única expresión del estado en la periferia conformándose la propia escuela como última frontera de lo público. En estos contextos parecen

¹¹¹ El salario docente de la provincia de Buenos Aires incluye bonificaciones, entre ellas la que suma un porcentaje abonado a los y las docentes que trabajan en zonas rurales. Sin embargo, en la medida en que se expande el sistema educativo en los barrios más populosos del conurbano bonaerense y se modifican las condiciones de trabajo, las organizaciones gremiales docentes demandan un reconocimiento diferencial en términos económicos en el salario, debido a los nuevos escenarios sociales. Incluso con la intención política y reivindicatoria que la anima en su primer impulso, esta circunstancia produjo escenas contradictorias (ver nota al pie nro. 23).

establecerse límites casi inexpugnables a las posibilidades de educar y se constituyen, de algún modo, como fronteras educativas que profundizan, en el espacio escolar, aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social. (Redondo y Thisted, 1999: 147-148)

Los jóvenes del barrio y la escuela especial

Los jóvenes también buscan... circulan... por el barrio. Se instalan en una esquina juntos. La falta de trabajo, el quedar fuera del mundo laboral y también del mundo escolar, los empuja fuera y se agrupan. Ser empujado a una condición de excluido produce respuestas que no son abordadas en este trabajo pero que representan una presencia, en ocasiones, temida por los vecinos del propio barrio. Ese temor se potencia a través de los medios de comunicación. Representaciones añejas que se actualizan para hallar un enemigo peligroso y borrar en el otro las señales de una humanidad despojada y común se cristalizan en la figura de los jóvenes¹¹².

En estos “estados de exclusión” emerge otra forma más de “exclusión”, un nuevo tipo de racismo y de miedo “al otro”, cuando se pierde la condición de trabajador, proletario, y sólo resta el nombre propio para mostrar frente a otros, subjetivamente, al igual que, en relación con los inmigrantes en Europa, “el ‘otro’ sin nombre es objeto de miedo” (Masschelein y Simons, 2008: 131).

Las “escuelas del fondo” o del “fondo del fondo”, metáforas de un territorio donde los derechos se acaban o se diluyen, se constituyen en caja de resonancia de los procesos sociales, culturales, políticos y económicos de estas barriadas populares que se tensionan por la pobreza y la exclusión, lo que se traduce en las propias representaciones, influenciadas por el discurso mediático sobre quienes allí habitan.

La escuela especial de Villa Scasso, que mantiene su puerta abierta desde el primer día, genera la posibilidad de pasar y entrar sin ser controlado e interrogado por personal de la escuela.

¹¹² En los últimos años, los jóvenes de barrios populares han respondido a los procesos de estigmatización de sus barrios a través del arte, como, por ejemplo, la música, con la cumbia villera; en el caso de la producción audiovisual, con Cine en Movimiento y sus festivales anuales de producciones realizadas por niños/as, adolescentes y jóvenes; en el terreno literario, la figura emblemática de Camilo Blajaquis en los medios de comunicación: *La Garganta Poderosa*. Es muy larga la experiencia de grupos, colectivos de jóvenes de barrios populares que, a través del arte y también de la política, se expresan y reivindican sus lugares de vivienda y su cultura. En la misma Escuela Especial N° 516, en noviembre de 2015 uno de los alumnos mayores escribió la letra de una canción de rap, musicalizada y grabada por profesores/as y compañeros/as en diciembre de 2015 (véase nota al pie nro. 92).

Tal como lo expresa una docente del establecimiento,

Yo te digo la verdad, uno acá adentro, los ves, los ves re lindos, muy lindas personas. Porque yo digo a veces... afuera, “estos chicos...”, qué sé yo... No se los llega a escuchar, qué sé yo, Siempre... como a veces... uno dice siempre “Cerrale las puertas, cerrale las puertas”. Pero vos los ves acá, los escuchás en el comedor, las conversaciones, todo... Yo digo: qué lindas personas son, cuánto tienen que dar, que a veces no se los puede escuchar porque, por ejemplo, el que vino al mediodía, que le dicen Chiquito. Yo no lo llamo así. Yo le pregunto cómo se llama: “Manuel”. “Ah..., Manuel”. Pero en el barrio dicen “es eso”, “es aquello”. La gente de acá, los vecinos. (EPREE, septiembre de 2015)

Y continúa:

Ahora acá viene a saludar... o viene al comedor. Este año no tantos, pero vienen así, venían bastante los chicos del barrio al comedor. Eso también es cuestionado: ¿por qué los chicos...? Bueno, no se puede. Las chicas de la cocina dentro de todo, eso también es lindo, las chicas de la cocina también tienen una relación con los chicos, por eso ellos entraron. Capaz que hoy entraron del otro lado, a saludarlas, todo. Y no se oponen a cocinar un poco más porque saben que vienen los chicos del barrio. Así que, en ese sentido, también es como que todos ahí van aceptando que... Por ahí costaba, algunos de los padres cuestionaban en el momento cómo entraban, pero eso se fue trabajando, conversando, hablando siempre, que costó bastante... Y bueno, hasta ahora creo que ya no es un tema, ¿viste?, de cuestionamiento, de conversación, porque como que ya se entendió. (EPREE, septiembre de 2015)

Para quien investiga se abren preguntas: ¿qué sentidos produce esta puerta abierta? En tiempos en los que el hambre es uno de los rostros más perversos de una sociedad que condena por millones a una parte de sí misma a vivir por fuera del acceso a condiciones dignas de vida, ¿qué acontece en la escuela especial?

Días difíciles

En la memoria de varios integrantes del equipo se recuerda el día en que ingresa por primera vez al comedor un joven del barrio que no pertenece a la escuela. Joven que no ha sido invitado por el colectivo de profesores y profesoras sino por un alumno. Para nuestro análisis, esta escena marca un antes y un después para la institución, que tiene vigencia hasta el día de hoy, en que continúa la puerta abierta, o “entreabierta”¹¹³ para ser más precisos. El director recuerda cómo sucedió en los comienzos de la escuela esta escena, que se despliega de un modo u otro hasta el presente:

Director: Sí, eso empezó así como... Sí, se fue dando. Como en otras situaciones, no fue tanto salir a buscar sino, bueno, pensar a partir de lo que se nos iba presentando, ¿viste? Pero me parece que lo que no hubo, por suerte no hubo, fueron como, bueno, reacciones, “No, listo, bueno, no pueden” y... No reacciones así rápidas, siempre hubo como tratar de pensar a ver qué hacíamos con eso. Y esto empezó a pasar con algunos jóvenes, más al comienzo de la escuela y, después, siempre igual... Bueno, a algunos los habrás visto. Quedó como marca de escuela. Y empezaron a venir. Un día apareció, estábamos en el comedor y había uno sentado al lado de un...

Investigadora: ¿Algún joven del barrio entró a la escuela?

Director: ...que entró porque era amigo, ¿no?, siempre fue... como ese... el lazo, digamos, porque nunca hubo ningún cartel ni nada. Como amigo del otro, digamos, ¿no? Está B., no sé si vos lo ubicás, que es el grandote, que toca el trombón. Bueno, uno así bien... ¿viste?, del barrio, y trajo a uno, a su amigo. Bueno, él trajo a otro, entonces apareció en el comedor sentado uno que él decía “Es mi amigo”. Así, algo de eso empezó a pasar. Y ahí eran como... Ahí sí había como momentos clave, porque no sé si por ahí aparecía más depositado en mí, de... ¿qué hacemos? ¿Se puede quedar o no? Eso como de entrada.

Investigadora: ¿Y cómo lo resolvieron?

¹¹³ La puerta de ingreso a la escuela tiene un marco de hierro y un tejido de alambre grueso; sus medidas permiten el acceso de un vehículo: los días de lluvia, los/as maestros/as entran sus automóviles a través de ella. Por esta puerta ingresa el personal docente, auxiliar, las familias y todo aquel que necesite pasar. Cada permanece abierta desde muy temprano sólo hasta la mitad. Una panadería funciona en el interior del edificio escolar: por las mañanas, los vecinos del barrio pasan a comprar pan; entran y salen en bicicleta o caminando, de a uno o de a varios, sin inconvenientes: son parte del paisaje escolar. A diferencia del resto de las escuelas, no hay personal auxiliar en la puerta, aunque sí, casi como en una postal, todos los días se encuentra Luis, sentado, con su perro al lado.

La figura de Luis compone la escena escolar y es tan significativa visual y simbólicamente, que al momento de pintarse el mural en la pared de entrada, junto a docentes, alumnos/as y familias, en octubre de 2015, la artista María Wernicke, que diseñó y participó de la obra, en los bocetos e intercambios previos imaginó un dibujo que incluía la reproducción de la silla de Luis y otras sillas que se repetían en la pared. Cruzar la entrada es acompañado por un “Buen día, maestra” de Luis, que habita en la escuela, ya que no tiene dónde vivir. Su presencia habita el espacio escolar y abre la puerta de la escuela.

Director: No, bueno... Sí, sí, que se quedaba.

Investigadora: ¿Pero diste una directiva?

Director: Sí, pero puntual. Era... no, bueno, sí... Yo me acuerdo una vez, el pibe ya falleció, mirá, que llego yo y eran como caras así, yo los vi... Me acuerdo, eran Mónica, Julián de plástica, estaban ahí y como yo... ¿Viste cuando vos entraste a un lugar y te das cuenta que algo pasa pero todavía... no? Entonces, me dicen: “Tenemos un invitado”, algo así dijeron, y era un joven del barrio, grande digamos, que era muy particular, muy hablador, así muy... estaba como sucio, se ve que estaba trabajando, y ahí sí, fue un momento que... como que decían “¿Qué hacemos?”. Y, bueno, yo... Sí... ahí hubo como que habilitar que eso podía pasar, ¿no? Bueno, chicos, listo: “Hola qué tal”, me acerqué. “¿Cómo te va?”, y había como una cosa de poner... como alguna pauta. Bueno, todo bien, “¿Cómo te llamas? ¿Cómo te dicen?”. Porque acá en el barrio hay muchísimo eso de que todos los pibes tienen un apodo, un apodo raro, que no tiene que ver ni con el nombre, está Quito... Bueno, varios. Entonces éste tenía el apodo... ¿cómo era? Ay, mirá, se me fue. Bueno, después preguntamos. Y no, un pibe muy así, ¿viste? Que se puso en actitud de cordialidad: “¿Cómo le va?”, así se puso, pero, bueno, vos veías que también venía de laburar, estaba re sucio, tenía una cosa que interpelaba, su imagen, pero se puso en actitud de “Ah... ¿qué tal, director? No, no, quédese tranquilo, yo...”. Así fue. Y ése fue como un corte bastante... Porque no era un amiguito, sino era un pibe como grande, que se lo notaba del barrio, que después hubo quien dijo “No, che, sabés que ése anda...”, siempre teníamos como la otra mirada sobre... Bueno, entonces ahí fue como... No hubo una directiva general sino que me parece que eso... que también iba encajando con cosas que veníamos diciendo, de la escuela, de la apertura al barrio, del lugar de una escuela dentro de un barrio. Y se fue dando, y hubo momentos, como decías vos, fuertes, álgidos en ese aspecto, porque venían quince adolescentes, todos conocidos... Pero ahí pasaba algo como del empezar a... no era el comedor de ir a comer nomás, porque empezábamos todos como a saludarlos y si alguno medio que, viste, que hacían alguna escena, ahí, bueno, interveníamos, pero... o entraban en cuero un par, y al toque... “No, che”. Listo. Y se ponían la remera.

Y después empezó a pasar que eran como parte de la escena del comedor, la escena pedagógica del comedor que era, bueno, esperar todos para que estén servidos para empezar a comer. Entonces vos tenías todos los de todos los días y éstos que eran, a veces se juntaban en su mesa aparte o, si no, mezclados, todos esperando que estén todos servidos para comer. O, por ejemplo, al principio comían y se levantaban, “No, che... Pará, todavía no terminó”, y se volvían a sentar y había un rato de sobremesa entre estos pibes que después por ahí seguían su encuentro ahí, en la esquina. Ésa me parece también una marca bastante como de época, porque los veías todo el tiempo ahí, yo no los veo ahora. Ponele, está bien, están más grandes igual,

calculo ¿no?, tienen sus hijos y demás. Pero me los cruzo, van pasando, los veo a algunos y están laburando, eso... Eso del comedor empezó...

Investigadora: ¿No tuviste resistencias?

Director: Sí, sí. Hubo quien dijo “Bueno, bueno, ¿qué pasa? Éstos, ¿qué? ¿Son de afuera? ¿O de adentro?”. Hay como una cosa de buscar el lenguaje... De definir, ¿de dónde son?

Investigadora: ¿Sí son de adentro o de afuera?

Director: Si son de... los de adentro o de afuera, sí, apareció bastante, pero por ahí lo retomamos... Me parece que es como que se les fue como explicitando el valor de eso y agregándole valor o encontrando el valor, me parece, no sé si agregándole.

(EEDEE, agosto de 2015)

El ingreso por primera vez y, luego, la presencia de este grupo de jóvenes del barrio en la escuela es recordado por varios de los/as integrantes del equipo institucional entrevistados como una marca para la escuela, como así también la legitimidad que el director otorga con su palabra y la confianza que le brinda al primero que entra, al preguntarle su nombre y recibirlo. Desde nuestro punto de vista, esto aloja al menos dos movimientos: primero, el de legitimar la decisión adoptada de que la puerta quede abierta desde la inauguración de la escuela; segundo, este gesto adquiere su verdadera densidad o dimensión cuando la puerta es cruzada por alguien que no es esperado y profundiza los sentidos de la hospitalidad, ya enunciados por la escuela, aunque no sin tensiones al interior del equipo docente —tema que aborda en reuniones institucionales—.

La puerta abierta, que desde la investigación podemos pensar como “entreabierta”, permite, a quien desee entrar, *pasar*. Casi siempre son figuras esperadas y esperables dentro del universo escolar. ¿Qué acontece en una escuela pública cuando ingresa aquello del orden de lo in-esperado? Quizá lo más significativo para pensar se vincula con la presencia de este joven con su ropa de trabajo, invitado por un alumno que no pide permiso para traerlo. Este alumno, el que invita a este joven, es justamente aquel que, al crearse la institución, se halla sin escolaridad y vive muy próximo al

barrio: cuando presenta por vez primera en la puerta, dice: “Ésta es mi escuela”, incluso a pesar de que su dificultad no es la que atiende la institución.

La autoridad que ejerce el director legitima esta acción y el alumno actúa ya no como un niño, adolescente, joven discapacitado o dependiente de los adultos, sino como *autor* de su propia acción (Arendt, 2007), y confirma mediante ella la construcción de sentidos que la escuela aspiraba a producir desde el momento en que se propone constituirse como una escuela del barrio. Es este alumno el que ejerce la autoridad al traer a un amigo a comer a la mesa de la escuela especial. Hoy, continúa viviendo próximo a la escuela y participa de la vida escolar ya no a causa de la vecindad: es trompetista e integra la Orquesta Sinfónica de Villa Scasso. Invita a alguien que supuestamente no debería estar allí sentado y él mismo está sentado en un lugar donde nadie lo hubiese calificado para estar: una Orquesta Sinfónica.

En esta dirección, es interesante la perspectiva que nos propone María Beatriz Greco para reflexionar sobre la cuestión de la autoridad y de qué modos los desplazamientos que se producen en la escuela investigada al abandonar “el control de los cuerpos” producen efectos inesperados para el propio colectivo docente, que los/las interpelan:

...pensar una alternativa que no renuncie al lugar de autoridad del que enseña sin que ello signifique reiterarla sin falla, como si sólo el automatismo aprendido en otros tiempos, bajo el esquema de un dominio y obediencia naturalizados, pudiera hacer lugar a esa posición en nuestro tiempo. A la vez, esta alternativa promueve la aceptación de un lugar de autoridad ligado a la igualdad y por ello a la emancipación —de alumnos y docentes—, lo que implica descreer de salidas sólo instrumentales y/o individuales, buenas y correctas maneras de controlar y ordenar los cuerpos, las palabras y el pensamiento. (Greco, 2012: 67)

Asimismo, la posición pedagógica de la escuela desnaturaliza la obediencia en la estructura jerárquica que todavía reproduce el sistema educativo provincial, y asume su costo a partir de la argumentación dirigida a las autoridades educativas competentes,

pero, sobre todo, ampliando los por qué y para qué de sus decisiones a los grupos familiares, a la comunidad. De ese modo, las decisiones son acompañadas, tramadas en un tejido comunitario que desarticula la lógica del poder institucional que predomina en las instituciones educativas y amplía la posibilidad de ligar el ejercicio de la autoridad con la igualdad, como nos lo sugiere la autora. Ejemplos claros son: la inclusión de jóvenes del Atillo y de afuera de la escuela en las tareas del comedor de verano, los viajes de formación del equipo docente, la autogestión de la capacitación, el modo en que se resuelve la organización de los grupos de alumnos/as y la tarea de los y las maestras, entre otros.

La escuela incluye, desde reunión inicial, el primer texto que produce el director, donde se piensa al equipo como “testigos privilegiados” del momento de creación de la escuela y de la gran responsabilidad que ello significa: “De nuestros actos dependen, entre otras cosas, el perfil que adquirirá la institución, el lugar que ocupe la ESCUELA ESPECIAL en el barrio, el proceso de CONSTRUCCIÓN DE NUESTRA IDENTIDAD” (primera reunión de personal de la escuela, 27 de junio de 2003)¹¹⁴.

Los que entran no son los esperados pero son inmediatamente recibidos y reconocidos como iguales. No son alumnos, alumnas, ni padres, ni madres, ni personal de la escuela o de otras escuelas. Son jóvenes que transponen la puerta, cruzan el umbral y pasan...

El primero es invitado por un amigo. La amistad es un lazo que permite traspasar el umbral de la entrada. La puerta abierta recibe mucha pobreza durante el primer año, dicen los que trabajaron en ese tiempo, director y docentes, pero también aloja otras oportunidades, como la de la amistad. El alumno de la escuela invita a su amigo a la mesa de la escuela, no a la de su casa. Allí, esa marca subjetiva es producto de un efecto

¹¹⁴ Este material es relevado a partir de un archivo sobre la historia de la escuela, organizado por la preceptora, en el que se guardan recortes, originales y reproducciones del material de las actividades (DC, octubre de 2015).

de filiación buscado, nombrado y discutido en la escuela frente a tanta intemperie (Zelmanovich, 2003).

Un segundo movimiento se produce a partir de la tarea que realiza la escuela. Una vez que los jóvenes se integran a la vida cotidiana en sus diferentes momentos —la ronda, viajes a Chapadmalal, el comedor, entre otros—, la escuela sube la apuesta y les ofrece a este y otros jóvenes más que se acercan a comer una oportunidad diferente: ser parte de la escuela. Los invita —después de un proceso— a reemplazar a maestros y maestras, a cumplir su función en el comedor de verano. Esta iniciativa está por fuera de todas las normativas escolares: se respalda en el acuerdo del colectivo docente y en la propia dinámica burocrática del sistema que permite ocupar sus intersticios. Todos los que recuerdan esa escena detallan:

A mí me pasa que si voy a una escuela y tengo que tocar timbre y tengo que esperar que me abran, y a veces no te abren y vos querés entrar... Acá no. Acá viene el padre, abre y enseguida tiene recibimiento. Eso convoca. Digamos, la paridad, ni yo soy más, ni vos... Acá han venido familias a comer, saben que el comedor está abierto y entran y después se van. Ahora no, pero llegaron a venir cien familias y no eran pibes de la escuela, y nosotros: “Buen día...”, y los recibíamos. Me acuerdo que yo trabajaba con Marito, que era un chico acá de la escuela... él en el año venía todo sucio, pero como acá se le daba la oportunidad de que trabaje, se anotaba un maestro pero se ponía un pibe a laburar... Ponele Marito: cuando vino al comedor, yo le decía: “Qué lindo, uñas cortitas, pelo cortito”, y venía, y ayudaba, y, claro, teníamos que limpiar. Y él decía: “Seño, tenemos que limpiar las mesas”, ordenábamos las mesas y trabajaba sin problemas. (EPRTMEE, noviembre de 2015)

El director explicita de qué modos, en “esos veranos tan duros, en el comedor”, a partir de esta primera escena, parte de esos/as jóvenes terminan ocupando la tarea que hacen las/os maestras/os. No conocemos si el motivo principal de estas/os jóvenes para entrar al comedor por primera vez se vincula con poder almorzar allí, aunque es posible pensar que ese comedor es distinto a otros donde sólo dan de comer. En el caso del primer joven, ingresa a comer, pero cabe volver a señalar que es invitado por un amigo. Almorzará en la escuela del amigo. Amigo que es parte de la escuela pero que también

forma parte de *los sin parte* (Rancière, 1996) de la comunidad de Villa Scasso, del fondo del fondo del partido de La Matanza.

Nos interesa destacar que traspasar ese umbral, atravesar esa frontera escolar, dejar de no tener nombre para ser nombrado y reconocido como un igual, habilita una secuencia inimaginable al inicio, tanto para los jóvenes como para el equipo institucional que los recibe cada día.

Puentes

Porque un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente, che.
Julio Cortázar, *Libro de Manuel*

Director: Había, de ese grupo, dos o tres que eran pibes, como líderes de esos grupos y muy afectuosos, muy charlatanes con nosotros, por ahí con afinidad con nosotros también, uno podía hablar con ellos bien, no eran mal llevados los pibes, eran como... ¿viste? para comunicar. Entonces éstos eran como un puente para ver en ellos también..., no pibes peligrosos ni nada, eran como más referentes de todo ese grupo, dos o tres, Juan y Manuel, que vive acá a la vuelta, es un divino. Entonces con ellos empezábamos a hacer. Por ejemplo, estaba la ronda, porque hubo tiempos que andaban mucho por acá, entonces se paraban en la ronda y hacíamos como algún lazo con lo que pasaba en la escuela. Han venido a paseos, a ayudarnos con los más chiquitos. Eso, íbamos enganchándolos a algunos de ellos, entonces eso lo que hacía era como relajar esa tensión que aparecía. Vinieron a un viaje, a Chapadmalal, dos o tres de ellos vinieron con nosotros. Y a la vez íbamos como tratando de retomarlo a eso en las reuniones, en algún escrito donde por ahí hablaba esto de... como de la desafiliación, ¿no?, y de la inscripción simbólica en lugares... Me parece que siempre hubo como un intento de no dejarlo como... solamente como... experiencia, sino como ponerle algunas... Entonces... y también entre en algunas reuniones, ¿viste?, surgía, por ahí no en las grandes reuniones, pero en cosas chicas. Me acuerdo justo una vez que, no sé, un profesor estaba así... Porque este profesor insistía como que los grandes y las faltas de respeto, esas cosas, lo sacaban, viste, no sé qué. Lo habían puteado, yo qué sé, y me acuerdo que una maestra, Manuela, le dijo: “Bueno, pero no están enojados con usted” o “No lo están puteando a usted”, una cosa así, ¿viste? O sea, se dio como producción también entre nosotros en ese aspecto. Después, una de las cosas que sucedió con Manuel y su novia, que eran dos de los chicos que venían mucho al comedor, que nosotros en verano hacíamos, no es colonia, se le dice colonia pero no es colonia, es comedor y viste que continúa el comedor en verano, que nosotros muchos años lo hicimos, ya no lo hacemos más tampoco. Y lo que tiene el comedor de verano es que pagan dos mangos y no es mucho más que el comedor, digamos, no hay como demasiado...

Investigadora: ¿Propuestas?

Director: Demasiadas propuestas. Sí. Podés hacerlo con recreación, pero, viste, el verano es muy duro acá y no bancábamos cómo hacer recreación y comedor. Y a la vez que eso es, era algo muy mal pago, entonces los maestros tampoco querían tomar, vos tenías que tomar el cargo de comedor. Entonces, varios años hicimos eso,

lo que conseguíamos era, por ejemplo, era... no sé... se nombraba un director y tres maestros de verano, ¿no?, en el comedor, no sé cómo se llamaba el cargo. Entonces lo que hicimos varios años fue... con tener un maestro que quería tomar, que un año fue Sandra, o varios años fue Sandra, la integradora que está, y Julián, el de plástica, porque vivían cerca y, bueno, era venir una hora, iban a tener un plus que les convenía, digamos. Entonces hicimos los otros cargos... porque tenían prioridad los de la escuela, entonces los otros cargos los tomaba Julián, de verdad, digamos, como director del verano, que era un poquito más, le convenía, y los otros tres cargos de maestros los tomábamos nosotros y los trabajaban estos pibes. Pero vos no sabés... Y trabajaron primero éstos del comedor, después en otros años los de El Altillo¹¹⁵. Hacíamos la reunión con los padres, les explicábamos que era una posibilidad de trabajo, que queríamos ofrecérselas. Bueno, nunca ningún problema. Está bien, ahí estaba como media... una cosa así media extraña que hicimos, legal, digamos, ¿no? Porque tomábamos nosotros pero lo trabajaban ellos. Y no, no sabés, nunca un problema con ellos, al contrario... porque... eso sí se lo podés preguntar a las chicas porque las chicas de comedor, Liliana y demás, ellas trabajaban en ese comedor. Entonces había también como un trabajo con ellas para que... Hacíamos una reunión previa donde estaban los tres que iban a trabajar y ellas, en donde se explicaba cuál era la tarea, que la tarea no era nada, era poner la mesa, ir sirviendo, levantar, eso era nomás lo que tenían que hacer. Bueno, ellas decían: “Son los primeros en venir, son los últimos en irse, colaboran, no faltan ningún día”. Así era... siempre fue eso lo que contaron de los diferentes años que estos pibes... Entonces bueno, esas situaciones después yo las retomaba en el escrito de comienzo de año, ¿no?, de lo que había pasado con estos chicos en el comedor, así que, bueno, eso se iba como enlazando, como para darle también un sustento a estas experiencias. Y después lo del comedor quedó así, también fluctuando, años que venían muchos pibes, ahora de vez en cuando alguno pasa y almuerza y... Pero siempre hay una cuestión del nombre, del saludo, de la charla, siempre era eso como parte del almuerzo. (EEDDEE, agosto de 2015)

Los jóvenes que ingresaron sin preguntar terminan cumpliendo la función de los maestros y maestras en el comedor de verano durante varios años, legitimada su tarea por otros adultos, en especial la autoridad de la escuela, ante sus propias familias y

¹¹⁵ “El Altillo” es una experiencia educativa desescolarizada que se realiza desde la escuela con jóvenes del barrio y tiene como inicio la experiencia del comedor. Se localiza en sus comienzos fuera de la escuela, en la parroquia del barrio, en un espacio otorgado por el cura Alberto, un altillo, y de ahí el nombre del grupo de jóvenes. Hoy, el párroco ya no ejerce más su función allí; quien se desempeña actualmente modificó el vínculo con la escuela y no continuó con la experiencia anterior. El grupo de jóvenes del Altillo se trasladó a otro espacio, nombrado comúnmente “Yosi”, que es el espacio institucional “Yo Sí Puedo”, donde también algunos/as cursan la escuela secundaria acompañados/as por personal de la escuela que integra.

también el resto del personal con el que comparten la actividad a desarrollar diariamente.

El pasaje de este grupo de jóvenes de la esquina al comedor, que incluye un cambio de posición y un salario, provoca que algo acontezca en la escuela, algo que influye en su propio devenir. Jóvenes con apodos reconocibles entre ellos/as, por fuera de toda relación de trabajo, por fuera del sistema educativo, ingresan a un espacio estatal y público donde son recibidos/as y alojadas/os por una escuela especial que no los/as conoce pero los/as reconoce y las/os hace parte.

Ese vínculo que se inicia de manera inesperada aunque esperable, o como efecto de la situación social, se transforma en una escena para ser pensada en términos de la vida democrática de la escuela. La presencia de los/as jóvenes, “los sin parte”, las/os que no están cualificados para participarse se tornan visibles, ya no bajo el enmascaramiento de una supuesta peligrosidad social sino, por el contrario, bajo la presunción de la igualdad. La escuela interviene y produce un acto, una operación, la de su verificación (Rancière, 2014a).

La invitación a estos/as jóvenes a ser parte habilita un punto de partida que afirma que todo el mundo es igual:

Suponer que todo el mundo es igual implica suponer que todo el mundo (sin importar cualificaciones u otras indicaciones) es capaz. Una hipótesis (u opinión) de Rancière es que la igualdad no es algo que se da, no es un hecho que podría ser observado y probado (o falsificado de una vez), y no es una meta o un destino a alcanzar. Es siempre un punto de partida. (Simons y Masschelein, 2011: 124)

La confirmación de que estos jóvenes del barrio son capaces de realizar la tarea de las/os maestras/os e integrar luego, como músicos/as, la Orquesta Sinfónica de Villa Scasso, incluso algunos considerados los más peligrosos, permite pensar el concepto de emancipación no como destino final (socio-político) donde todos y cada uno están libres, sino donde es la intervención (democrática) la que demuestra y confirma la

propia igualdad ante los otros. “La emancipación es la conciencia de esta igualdad, de esta reciprocidad que por sí sola permite que la inteligencia se actualice a través de la verificación” (Rancière, 2007: 58). Es entonces que pensar la educación y la emancipación en los territorios de la desigualdad desde la presunción de la igualdad abre nuevamente la puerta de esta escuela “especial”. Cabe preguntarnos si, con el paso de un lado al otro de este joven del barrio, la escuela realiza otro movimiento, el de la posibilidad de crear, inventar actos desde los cuales verificar la igualdad. La política se presenta en la escuela especial de Villa Scasso incluso sin ser nombrada.

Asimismo, se pone en cuestión el límite de lo posible, partiendo de su oposición no a lo imposible sino a lo necesario. Es decir, el capitalismo define un mapa donde delinea los territorios y sus divisiones: es dable de imaginar que estos/as jóvenes, por fuera de la escuela y el trabajo en los primeros años de 2000, se hallan en una posición de exclusión en el marco de una sociedad que se empobrece aceleradamente; en el vínculo que se construye, y que continúa hasta el día de hoy, con la escuela “especial”, y que surge en un primer momento a partir de una escena contingente, puede pensarse que emerge un posible, algo que podía no ser y que “se puede pensar como perteneciente a otra distribución de lo sensible, a otro sistema de coexistencia diferente del sistema normal de las razones” (Rancière, 2014a: 204). Ello traza una línea larga en la experiencia de este colectivo de educadores y educadoras e incluso de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que transitan y/o asisten a la escuela: la posibilidad de pensar la actualidad no como un encadenamiento temporal, sino como un modo diferente de presencias, presentaciones sensibles en un mismo tiempo (ibíd., 205).

Cupos, límites y transgresiones: palabras y sobremesa

Investigadora: ¿La entrada al comedor nunca se limitó a nadie?

Director: No, no, no. Y eso que hubo...

Investigadora: ¿Aunque la escuela tuviese cupos determinado para el comedor?

Director: Sí, después vos le buscás la vuelta¹¹⁶... Bueno, esto que todas las escuelas hacemos para... Sí, sí, pero no, nunca se limitó, hubo tiempos más austeros pero no, nunca se limitó y siempre era con los padres... Bueno, si había un papá, invitarlo... y un día apareció Luis también, almorzando en la gran mesa y no, tampoco, nunca, no, nunca se limitó y siempre fue como, me parece, un lugar así bastante pedagógico el comedor, ¿no? Eso sí, lo hablamos un montón también en reuniones, bueno, comparando ¿viste?, decir “Bueno, éste es un comedor y no un comedero”. Como también trayendo algunas imágenes así de las filas con los platos sucios. Creo que algo hasta escrito hay de eso también. Eso, como poner... A mí me parece que hay que poner todo, poner palabras sobre algunas cosas y, bueno, eso lo decíamos bastante.

Investigadora: Porque ustedes pensaban un comedor ¿de qué tipo? Por ejemplo, me decís... opuesto a las imágenes que tenemos, supongo, pero ¿a qué aspiraban?

Director: Sí, bueno, un comedor... Y bueno, un comedor con sobremesa, con charla..., en algún momento con la posibilidad de elegir la comida también, como fue... Que fueron más simbólicos que otra cosa, porque no fue... Por ejemplo, hacer el *tenedor libre*, fue una vez, dos veces creo, pero después hubo toda una reflexión sobre eso.

Investigadora: El tema de que chicos y chicas tengan sobremesa, una charla, cierta dignidad en el momento de la comida, ¿lo pensás en función sus historias de vida? ¿Por qué motivo buscan crear un clima distinto en el comedor? ¿Por qué vos te referís a escenas pedagógicas?

Director: Sí, también como... De las historias de los pibes y de las nuestras como trabajadores en ese dispositivo del comedor, digamos, no solamente de las de los chicos... Porque yo no sé si no tienen sobremesa, por ahí tienen sobremesa, no es tampoco la mirada de “Bueno, vamos a darle lo que no tienen”, sino que también me parece que hay algo de..., nosotros tampoco tenemos la experiencia de compartir comedor de esa manera, nosotros, de servir... Me acuerdo que traíamos, porque yo traía también imágenes de cómo vivíamos nosotros los comedores, me acuerdo de haberlo comentado con algún compañero que nos acordábamos de esas porterías que limpiaban las ollas así, con la mano, una cosa súper indigna. O sea, esas imágenes que traíamos no eran sólo de la vida de los pibes en relación al comedor, sino de las nuestras también, viste esta cosa de servir y ya está. O de los turnos en comedor, que

¹¹⁶ Los cupos del servicio alimentario en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires son otorgados por el Consejo Escolar del distrito; ello varía de acuerdo con las gestiones políticas. Los montos nunca son suficientes, pero una trama entre proveedores, cooperadores escolares y directores/as estruja el presupuesto otorgado.

en las escuelas son un clásico, digamos, le toca a dos comedor y las demás no están, ¿no? Y entonces... Yo cuando decía lo de la sobremesa, bueno, al menos, me parece que no pensaba en los chicos nada más, sino cómo nosotros también ahí tenemos que estar, enseñando, siendo parte. Que vos lo ves que de vez en cuando pasa, por ahí también está el grupo, estamos charlando entre nosotros, porque a veces el comedor es el momento también de aprovechar el encuentro. Pero me parece que sí, que hay una cosa así de cómo nosotros también podemos vivir ese momento. Sí, eso. (EEDDEE, agosto de 2015)

Durante los meses en que se realizó la investigación, en una sola ocasión se tuvo la oportunidad de registrar el ingreso de un adolescente hasta la biblioteca, para luego acercarse al comedor en el horario del mediodía. Entra y pregunta por el director. Lo llama con un apodo con el que se lo conoce en el barrio y es nombrado especialmente por los jóvenes de la comunidad: durante la investigación se corrobora el reconocimiento que circula hacia la figura del director y de otros/as integrantes de la escuela por fuera de sus muros.

Su presencia, y la de la institución en sí, es valorada por compartir la vida del barrio y la de los chicos y las chicas en días y horarios más allá de los escolares. Las situaciones compartidas son de diferente carácter, de mayor o menor complejidad. Por ejemplo, el acompañamiento de los/as chicos/as durante la muerte de sus familiares; durante las dificultades de algún alumno. En escenas felices o, por el contrario, traumáticas por las que atraviesan en sus historias de vida personal, la escuela siempre está próxima cuando es necesario.

La institución cumple con el ciclo lectivo escolar, durante años asume el compromiso de tener comedor en el verano, la panadería atiende los sábados y sólo se cierra la puerta el domingo si no hay actividad. Pero cualquier cuestión que se ligue con la vida de los/as alumnos/as atraviesa la escuela sin horario ni calendario. Atraviesa la puerta, la vida de la pareja de caseros que son como el “yo piel” de la institución, al

equipo directivo a todo el equipo, en el resto del año. La lógica burocrática escolar se altera e interrumpe desde el comienzo de la vida institucional.

La visera de este adolescente se asoma por el marco de la puerta de la biblioteca y consulta si está el director y si puede pasar al comedor. Una de las preceptoras responde que el director no se encuentra, pero que pase y se acerque sin problemas. Que de todos modos consulte en la cocina. Es importante reconocer, a partir de las palabras del director, cómo el alterar la forma y el contenido del comedor de la escuela también incluye la experiencia de las y los maestros y maestras respecto de este tema.

Los veranos con comedor

Una de las auxiliares recuerda cómo ella sola, en el primer verano, atendía cien chicos. Sus gestos acompañan el relato y dan cuenta del trabajo que representa cocinar sola para esa cantidad de comensales. Se suman, en la cocina, el resto de las compañeras, que no vivieron ese momento pero lo recuerdan y amplían:

Amelia: Te digo que yo en enero tenía cien chicos y era yo sola. Pero me ayudaban un montón igual, eh... No solamente los chicos, venían familias al mediodía, porque la cocina empezaba a las nueve de la mañana, terminaba a las dos de la tarde, había que hacer el desayuno y después el almuerzo.

Investigadora: ¿Las familias se quedaban? ¿Estaban autorizadas?

Amelia: Sí, acá siempre. El director... el que quisiera entrar que entre, siempre fue así.

Investigadora: ¿Ustedes acordaban?

Amelia: Sí, sí, sí. Yo me acuerdo que el primer verano acá hubo colonia de verano, yo trabajé todo y mi compañera todo febrero. Y una persona sola, no te mandaban más gente.

Laura: Es como dicen las chicas. Yo soy vecina del barrio, antes se veían mucho las necesidades porque los chicos venían y vos veías la desesperación con la que comían, que a veces se peleaban por un pedazo de pan.

Investigadora: ¿Antes, en 2003? ¿O continuó en 2004?

Liliana: No, después, hasta hace tres años más o menos.

Emilia: ¿Cuánto tiempo tuvimos colonia? Porque el verano pasado no hubo comedor de verano. Porque la colonia... ¿Cuánto tiempo hubo? ¿Dos o tres años?

Liliana: No... Más.

Susana: Más. Después empezó a haber nada más de verano. Y recién el año pasado, me parece...

Liliana: Los comedores empezaron a bajar, era gente de afuera, ya venían familias...

Laura: Vos veías mamás con chicos.

Liliana: Pero no eran chicos de la escuela.

Susana: El comedor eran todas mesas. No es como es ahora, se agregaban mesas.

Liliana: Acá llegaba la infancia muy dolida, muy golpeada. Hemos tenido chicos que realmente venían mal. Los chicos más grandes cuando comenzaron, ¿no? Los chicos con muchos problemas. Ahora es como que disminuyó la pobreza, porque el chico antes venía realmente con hambre, ahora si tenemos con hambre tres o cuatro, es mucho. Antes se sentía, teníamos a... Marito, B., los Ramírez, los Acosta, y ellos compartían con nosotras cosas lindas. En el decirte: "Lili, ¿agarro esto? ¿Agarro

aquello?”, agarraban y no había problema, pero chicos... con una problemática muy grande y que venían con hambre. En eso hemos superado una valla. Eso bajó. Hay, no te digo que no, pero no como lo que veíamos en ese momento. No como lo que hemos sufrido nosotras. (EPATM, octubre de 2015)

Las referencias al frío, al hambre y a la pobreza remiten a un tiempo próximo hace una década atrás, pero para las que, desde la escuela, desde el comienzo, se habilitan respuestas no esperadas e incluso *inesperadas*.

El comedor presenta una situación paradójica: no restringe la entrada pero cuenta con cupos restringidos. Su importancia respecto de dar respuestas a las necesidades más básicas, para luego constituirse en un espacio privilegiado de encuentro donde se realizan actividades de formación, celebraciones y festejos, se proyecta material audiovisual, se organizan situaciones lúdicas, se producen intercambios grupales y reuniones de trabajo, entre otros, representa un analizador de la construcción de la propuesta y la identidad de esta escuela especial.

Desde la primera escena del joven del barrio con ropa de trabajo pero con una cierta fama poco prestigiosa, que aparece como invitado por uno de los alumnos de la escuela y que, en principio, de acuerdo con las diferentes voces que se relevan, genera cierta perplejidad, esta escuela habilita, desde el comienzo, los primeros gestos institucionales que sostiene todavía y que, en un barrio popular estigmatizado como peligroso, permiten que esos jóvenes de la esquina encuentren allí un nombre propio. La toma de posición.

El comedor de la escuela recorta una temporalidad de la experiencia que interrumpe la lógica de la desafiliación, de dejar suelto al “otro”. En contrapunto, allí se liga, amasa y se cocina otro vínculo que se nombra como “escena pedagógica”. ¿Cuál es la dimensión pedagógica que se nombra?

Que el comedor no sea “comedero”, que el barrio no sea una “villa”, que a los jóvenes no se los mire como “peligrosos”, que alguien con una discapacidad sea

cualquiera con una diferencia (Skliar, 2015), sostiene otra mirada que, en su propio desplazamiento, crea y genera un movimiento al interior de la escuela que alcanza al colectivo docente y produce su propia sonoridad. Lo dado se transforma en algo diferente y altera e interrumpe la literalidad de los discursos sobre la educación en contextos críticos (Martinis, 2006).

El discurso educativo de la escuela no se propone “salvar” a los alumnos y alumnas, no produce acciones piadosas o caritativas, no asume ninguna práctica de carácter asistencialista —por el contrario y como ejemplo, no cuenta con ropero escolar—. Otras propuestas ligadas a la celebración, a la inclusión de los “otros”, desde los jóvenes de la esquina hasta los músicos, profesores de la Orquesta que vienen de la Ciudad de Buenos Aires a dar clases, afectan en primer término a los que educan y abren la escuela a lo inédito, lo inesperado.

La puerta abierta en sí misma no construye sentidos por sí sola, ya que lo abierto o lo cerrado en cada momento político e histórico en la educación argentina adquiere diferentes significados. Pero, desde el inicio, las primeras marcas tensionan y conjugan el deseo de una escuela para el barrio que se abre de manera inédita a otras experiencias y demarca un territorio singular: donde todos dicen que abría que cerrar la puerta por la seguridad y el encierro frente al exterior, la escuela abre la puerta por la necesaria relación con el afuera que esa apertura propone. Y esa apertura precisa de todos modos ser pensada y cuestionada: ¿la puerta es un pasaje? ¿A dónde? ¿De dónde hacia dónde? ¿El barrio pasa a la escuela por la puerta? ¿La escuela pasa al barrio? ¿De qué maneras?

La relación de la escuela con el barrio, las familias, los jóvenes, la infancia, el cura, el médico, la salita, los jardines comunitarios, las escuelas primarias, las escuelas secundarias populares, pasa por la escuela y se demarca un territorio que se ocupa y habita, en el cual se producen movimientos de *reterritorialización* y

desterritorialización, neologismos que nos remiten directamente a la obra y al pensamiento de los filósofos Deleuze y Guattari y a su búsqueda por comprender el territorio a partir de los movimientos que posibilitan determinados agenciamientos colectivos. La escuela pública suele ser presentada como un espacio sin salida, pero, tal como afirman Deleuze y Guattari, todo territorio tiene un vector de salida y no hay salida del territorio sin desterritorialización.

Estos autores plantean que la desterritorialización puede ser considerada un movimiento por el cual se abandona el territorio, una operación de líneas de fuga y, por ello, es una reterritorialización y un movimiento de construcción del territorio. Plantean que, en un primer movimiento, los agenciamientos se desterritorializan y, en un segundo, se reterritorializan como nuevos agenciamientos maquínicos de los cuerpos y colectivos de enunciación. Proponen una serie de características respecto de la desterritorialización: en primer lugar, el movimiento concomitante e indisoluble entre desterritorialización y reterritorialización se expresa en lo que ellos llaman la “proposición maquínica”:

Uno nunca se desterritorializa solo, como mínimo siempre hay dos términos (...). Y cada uno de estos dos términos se reterritorializa en el otro. Por tanto, no hay que confundir la reterritorialización con el retorno a una territorialidad primitiva o más antigua: la reterritorialización implica, forzosamente, un conjunto de artificios por los que un elemento, a su vez desterritorializado, sirve de nueva territorialidad al otro que también ha perdido la suya. De ahí todo un sistema de reterritorializaciones horizontales y complementarias, entre la mano y la herramienta, la boca y el seno, el rostro y el paisaje (...). De dos elementos o movimientos de desterritorialización, el más rápido no es forzosamente el más intenso o el más desterritorializado. No hay que confundir la intensidad de desterritorialización con la velocidad de movimiento o de desarrollo. Por tanto, el más rápido conecta su intensidad con la intensidad del más lento, la cual, en tanto que intensidad, no le sucede, sino que actúa simultáneamente sobre otro estrato o sobre otro plano. (Deleuze y Guattari, 2010: 179-180)

A partir de la investigación, es posible pensar la experiencia del comedor, la inclusión de los/as jóvenes del barrio, en la clave de un tiempo *aión*, que al momento de ocurrir sintoniza y dialoga con lo que acontece a pocas cuadras, en el barrio que lidera la CCC, cuando el médico de “la salita” y la enfermera insisten en que solos no van a poder con la salud del barrio y deciden formar agentes sanitarios, otros y otras, vecinos, vecinas, hombres y mujeres que aprenden a curar y ocupan su lugar, *habitan su territorio*. En función de ello realizan talleres de formación en salud, prevención y primeros auxilios para los que integran la comunidad matancera de esos barrios tan postergados e invisibilizados.

Otra sugerente consonancia con la escena de los jóvenes de la escuela: un joven del barrio María Elena, en los inicios del proyecto de salud comunitario, entra a “la salita”, que deja siempre la puerta abierta. El médico testimonia que ese joven es resistido por su biografía y mal mirado por los propios compañeros de la salita; sin embargo, continúa entrando, ya que el propio médico legitima su presencia y coopera y colabora con él¹¹⁷.

Nuevamente, el orden policial (Rancièrè, 1996) opera distribuyendo lugares incluso en los sectores sociales más desfavorecidos, y es allí que un desplazamiento que afirme la igualdad como presunción y represente una intervención permite que aquel “incompetente” (en vista del orden social en juego) demuestre y confirme que es igual en el mismo acto de la intervención y competente dentro del común del cual es excluido (Simons y Masschelein, 2011).

Frente a los procesos de desafiliación social (Castel, 1997), la filiación que se discute en las reuniones de la escuela interpela la relación acerca de quiénes están dentro y quiénes están fuera. O fuera-dentro. Para la vida de estos jóvenes, transponer los umbrales de las instituciones que están ancladas en los barrios del conurbano

¹¹⁷ Véase documental *Cuento Chino, Clasista y Combativo*, Dirección: Pepe Salvia, 2009.

adquiere una densidad singular, ya que sólo habitan las esquinas sin asistir a la escuela ni tampoco contar con trabajo.

A partir de los testimonios, observaciones y experiencias compartidos lo que surge es una respuesta inesperada frente al arrasamiento, los procesos de mortificación y la crueldad del capitalismo: nombrar, ofrecer el trabajo que realizan los maestros y las maestras, cocinar los alimentos, curar, hacer lugar, dar la palabra, invitar, viajar, desplaza a los jóvenes, así como también a las familias, de una posición de incompetentes, peligrosos y/o tutelados, beneficiarios de planes y programas estatales. Ocupar tierras, ocupar la posición de los/as maestros/as, ocupar la posición de curar en el barrio, legitimados por los cursos de sanidad popular realizados en la salita impulsada por el Dr. Chino.

Esos años “tan duros”, tal como surge de los testimonios de quienes los compartieron en la escuela, en el barrio, en la salita y en el movimiento social, marcaron el inicio y permiten poner en diálogo significantes que nombran acciones: abrir puertas, iniciar una escuela, ocupar tierras, imaginar espacios, diseñar bibliotecas, traspasar fronteras, transponer umbrales/puertas, repartir, dar la palabra. Estos procesos se construyen sobre cierta base que trabaja desde el interior y que, en el medio de la pérdida del trabajo y los derechos asociados a dicha condición, produce “una capacidad colectiva para construir un nuevo común” (Rancière, 2014a: 169).

A partir del análisis del material relevado emerge la pregunta por el reparto: “la salita” sale a repartir remedios que consigue donados por amigos; la escuela recibe en el comedor y reparte de algún modo alimentos al mismo tiempo que ofrece un lugar, un tiempo, un espacio donde se inscribe un lazo y se pone en juego la democracia y la política como parte de los sin parte. Es allí, en este acto en el cual los/as jóvenes del barrio terminan cumpliendo la función de los/as docentes en el comedor de verano, en el

que la política tiene lugar sin ser nombrada, sin ser enunciada. Desconociendo la desigualdad, la igualdad y la política tienen cita en la escuela especial de Villa Scasso (Rancière, 2014a). Allí donde nadie las espera.

El mediodía

El comedor cuenta con dos turnos, uno para los alumnos y alumnas de la mañana y otro para los de la tarde. Se suman los/as maestros/as y profesores/as, que sirven, acompañan y comparten el momento.

Los/as docentes también comen en la escuela. Aunque a veces se llevan viandas o compran en la panadería a precios muy económicos, la gran mayoría comparte lo que comen los chicos. En un entre-tiempo, en el “entre” tiempo de dos trabajos, es el momento en el que una parte de los/as docentes corta el ritmo escolar dentro de una escuela; no regresan a sus casas hasta mucho más tarde, por lo cual compartir con niños/as y adolescentes un almuerzo se vincula, de una manera no explícita, con un tiempo más personal.

Varios salen a trabajar a otras instituciones. Otros se quedarán todo el día en la escuela, lo que facilita el trabajo y la organización de la jornada tanto para sus vidas personales y laborales como para la vida de la propia escuela. El equipo directivo, alguno de sus integrantes o el conjunto, también comparte el espacio y el tiempo del comedor: no sólo porque allí circulan el afecto y el humor, sino porque una parte importante de lo que se organiza en la escuela se acuerda en este espacio, cuando todos o casi todos están presentes, no de manera ritualizada y formal en términos del orden escolar, pero sí instituida y reproduciendo una de las formas en las que esta escuela y su colectivo docente asume como propio para compartir la tarea. Pensar que es sólo espontaneidad niega la existencia de un andamiaje, una estructura institucional más flexible que organiza los tiempos colectivos, y el esfuerzo colectivo de sostén de esta trama. El comedor representa un espacio privilegiado para comprender el modo en que se organizan las iniciativas comunes y el calendario de las actividades —que son muchas, como salidas de los grupos y viajes—.

El mediodía es un momento de intercambio y presencia: las figuras de los/as adultos (docentes, integrantes del equipo directivo y de orientación escolar) se intercalan con la de las/os alumnas/os, desde los/as más pequeños/as hasta las/los más grandes, sin distinción alguna. Los/as mayores de la escuela se agrupan y se sientan siempre juntos; el resto se mezcla; no hay lugares asignados ni fijos. Quienes reparten la comida tampoco tienen turnos asignados. La tarea se comparte, se rota, se horizontaliza. No hay televisores encendidos, no hay pantallas. Hay chicos y chicas que almuerzan un plato de comida, algunos/as repiten varias veces, sobre todo los días en los que el menú incluye alimentos como milanesas, pollo, etc. Nadie atiende ni controla la cantidad de lo que come cada uno/a, lo que significa que nadie niega la posibilidad de repetir en tanto alcance lo que hay. Eso escapa a los/as docentes: depende de la cocinera.

El clima es jovial, incluso alegre, las voces y los saludos se cruzan. Por la puerta de acceso al comedor, van entrando los/as maestros/as del turno tarde, que se acercan a saludar a otros/as integrantes del equipo. Es un espacio estable con movimiento en sus bordes. Los días miércoles, los/as integrantes de la Orquesta se suman a comer con las/os chicas/os: algunos integrantes traen sus viandas vegetarianas, que contrastan con el guiso del día pero que componen una misma escena. La diferencia es incluida.

Es un momento clave de la vida de la escuela que no asume un carácter doméstico o familiar, ni tampoco escolarizado. En tanto espacio, asume un carácter de espacio compartido; en cuanto al tiempo, da cuenta de algo más. El modo en que la historia de los/as adultos/as y las/os niñas/os que allí están y se alimentan es muy cuidado sin ser sobreactuado.

Los comedores escolares se organizan para dar respuesta a la necesidad, la carencia. El nombre “servicio alimentario” modela de algún modo las prácticas de lo que allí sucede. En sentido opuesto, en los mediodías de cada día de “la escuela

especial”, los/as niños/s y adolescentes, incluso aquellos con importantísimas dificultades económicas en sus casas, pueden elegir no comer, o hacerlo en menor medida si no les gusta la comida del menú: nadie insiste ni incluye en esta escena un discurso moralizador, piadoso o benefactor. Asimismo, a aquel/la que por, uno u otro motivo, no vive con sus progenitores/as —sino con su abuela u otro integrante de su grupo familiar— no se le presenta el momento del comedor una tradicional imagen pseudo-familiar como respuesta afectiva a una supuesta falta o carencia.

El comedor, en tanto espacio que incluye prácticas de los sujetos que lo habitan, no expresa, de parte de los y las docentes, la intención de trascender en el otro o darle aquello que, se supone, le falta. Pero sí, tal como relata uno de sus protagonistas, se privilegia el respeto, la conversación, la sobremesa, el tiempo para todos y cada uno. El inicio del horario se marca por un timbre escuchado en toda la escuela; los modos en que cada grupo entra con su maestro o maestra asumen un carácter más informal y con variaciones diarias.

La mirada piadosa no habita el lugar. Por el contrario, otros sentidos significan el vínculo educativo (Núñez, 2002): hay días en los que es justamente ése el momento que se aprovecha para presentar una iniciativa nueva. Como ejemplo, el día de la fotografía: durante él, una vez por semana, entre todos/as seleccionan al fotógrafo/a del día, a quien se le da una máquina profesional para que saque fotos, las que desee, durante toda la jornada. Como marco de dicha propuesta, en el frente o en el costado, se muestran libros que establecen un *racconto* histórico de la fotografía en la Argentina. El director, que asume la presentación, dialoga con los chicos sobre el tema antes de la elección; los y las docentes presentes, que siempre están distribuidos entre los grupos o parados en diversos lugares, también participan.

Veremos más adelante que éste no es el único modo singular de habitar el espacio. La experiencia del comedor ofrece, en su apariencia, una similitud constante; sin embargo, cada día es diferente al anterior: la disposición de los alumnos y alumnas y profesores y profesoras, las iniciativas que se realizan, los diálogos y conversaciones, los/las invitadas, el clima, el menú, entre otros, son los elementos que se conjugan.

Los días comunes de la escuela, quienes sirven la comida no son las integrantes del personal auxiliar que la preparan. Sí lo hacen en los más excepcionales, sobre todo aquellos en que ellas mismas organizan como sorpresa para todos/as, como, por ejemplo, el día del tenedor libre, el “*pizza party*”, la cantina y los desayunos especiales, entre otros, días en que se disfrazan y asumen otros roles. La rutina diaria las encuentra atareadas, la mayoría de las veces, en el espacio de la cocina, que es el más diferenciado de la escuela: una arcada apenas la separa del comedor, y son los y las docentes quienes entran y salen, tanto como los/as niños/as, adolescentes y jóvenes, quienes también cruzan la arcada, sin diferenciarse de sus maestros y maestras. El día en el que los alumnos y alumnas invitan al personal a su mesa es el de mayor reconocimiento para quienes transitan ese espacio desde otras posiciones.

A partir de la secuencia de imágenes relevadas y la participación, durante decenas de días, en los desayunos y almuerzos, este momento de comedor se confronta con otras imágenes de comedores escolares de otras escuelas públicas de sectores populares, en las que, en un caso extremo, se llega a “lanzar” la comida sobre la mesa, sin ningún tipo de cuidado (Redondo, 2004). Las escenas escolares ligadas a lo que se nombra como “prácticas asistenciales”, en tiempos de extrema crisis o por fuera de ella, se producen “entre” la crueldad y la ternura (Ulloa, 2003), despojando la vida cotidiana de los grupos populares y de la propia trama escolar, incluidos el colectivo docente y el personal auxiliar, de los sentidos culturales y educativos que la componen.

La crueldad de un sistema obliga a niños y niñas, desde muy temprana edad, a ser alimentados por otros agentes estatales con dietas nutricionales condicionadas por cupos escolares exigüos y restringidos, que mejoran o empeoran de acuerdo con cada institución¹¹⁸. La historia escolar será marcada por las imágenes del comedor productoras de sentido respecto de la experiencia infantil: adultos que rotan para servir, pocos minutos para comer, un ruido excesivo por la cantidad del alumnado, vajilla escolar gastada y sin marcas personales, entre otras. En sentido contrario, la ternura como experiencia de un lazo, un vínculo educativo donde el otro, la otra, puede ocupar la misma posición que la de las/os educadoras/es, la vajilla nueva, los manteles de colores siempre limpios, los diálogos, una presencia habitada por adultos/as atentos/as, un tiempo para comer sin tensiones ni apuros, la posibilidad de ser escuchado/a, y ayudado/a de ser necesario, configura otra escena más humanizada, quizá la posibilidad de producción de otras marcas subjetivas en un mismo territorio: el del deseo. El deseo de estar allí. En esta dirección, podemos pensar junto a Deleuze que “el deseo siempre ha sido... —si busco el término abstracto que corresponde al deseo— diría que es: constructivismo. Desear es construir un agenciamiento, construir un conjunto, el conjunto de una falda, de un rayo de sol...” (Deleuze, 1996).

La “escuela de colores” parece inscribir(se) en una posición distante de aquellas concepciones que definen la función de maestros y maestras como la de atender la carencia y/o resolver las tareas del comedor que asisten a un/a niño/a como carenciado. Por el contrario, el mediodía de la escuela se repite cada día como una rutina escolar

¹¹⁸ Para brindar un servicio alimentario que contemple una dieta nutricional acorde con el desarrollo y crecimiento de los/as niños/as, los montos por cupo siempre son exigüos. Durante 2015, el monto es de \$ 6 por alumno/a para el servicio de comedor y \$ 2,5 para el de desayuno. La perversión de la insuficiencia de los montos otorgados provoca que se instituyan todo tipo de prácticas que permitan, de un modo u otro, aprovechar más el aporte estatal. El mecanismo instituido en la gran mayoría de las escuelas, y conocido por las autoridades, es enviar una información más elevada de la asistencia media del alumnado para recibir más dinero. Ello no mejora sustantivamente el menú del comedor, pero sí la calidad de lo que se brinda, por ejemplo, incluir leche en el desayuno, y no sólo mate cocido y pan. El servicio alimentario en la provincia de Buenos Aires reviste una importante complejidad, debido a los diferentes actores que intervienen en él y porque se asocia al único monto de dinero que —también vía las cooperadoras— ingresa mensualmente a las instituciones escolares; al mismo tiempo, es un escenario muy sensible a las políticas macroeconómicas, que afectan directamente el costo de los productos necesarios para atender a la población infantil y, por lo tanto, rápidamente impactan sobre la calidad del menú que se ofrece, sin que existan organismos de control médico ni bromatológico —tal como ocurre en otros países, por ejemplo, Chile—.

pero expresa una elección, una construcción que asume otra forma y habilita la ternura como lenguaje y la palabra como posibilidad. Se produce y sostiene con firmeza un compartir como un tiempo y un espacio donde circula algo diferente, tensionado y marcado por la necesidad pero no *englutido* por ella. El comedor como espacio público se traduce en invenciones creativas en las formas de habitarlo.

Alcanzar y sostener este espacio como experiencia representa un proceso en movimiento con cada alumno/a que ingresa, cada docente, cada adulto/a que se incluye en la propuesta. Y que, sobre todo, está abierto a otras opciones. Una integrante del equipo relata: "...no todos los días son iguales, no todos los días, o este año lo pensamos de esta manera y a veces decimos: 'Che, la verdad que esto no está funcionando, y bueno, pensémoslo de vuelta'" (EAEEE, agosto de 2015). Asimismo, en el día a día de la escuela, los y las docentes sostienen con constancia aprendizajes en casos particulares que permitan una mayor autonomía para las/os alumnas/os. La problemática de la discapacidad que atraviesa la escuela, si bien es tratada, abordada de diferente manera, los/as enfrenta a diversas situaciones, como, por ejemplo, que algunas familias subestiman a sus hijos/as y no se les enseñan cosas que sí se les enseñan sus hermanos/as.

Nos dice la maestra: "En la escuela está la constancia, pero a veces, como en el caso de Roberto, es sólo el trabajo de la escuela que coma con cubiertos; en la casa come con la mano" (EMEE, octubre de 2015). La maestra, sentada al lado de ese niño, sostiene el límite, tarea que considera que la hace sentir "milica"¹¹⁹, lejos del vínculo que se intenta construir con los y las chicas. Sin embargo, la constancia y el sostén para que cada niño, niña, adolescente y joven, con sus límites y posibilidades, amplíe sus niveles de autonomía cruza la tarea de casi todo el equipo docente en gran medida. El comedor se constituye en una situación privilegiada en esa dirección.

¹¹⁹ "Milica": expresión popular a la que recurre la maestra para denotar carácter militar, autoritarismo.

Todo aquel/la que está en la escuela al mediodía siempre es convidado/a, invitado/a a pasar en el momento del comedor, a entrar para compartir el almuerzo. Con frecuencia son los mismos “chicos” los que invitan. La puerta de la escuela está abierta, la puerta del comedor está abierta, excepto... que se prepare una sorpresa.

Este espacio es solicitado en la zona por autoridades educativas para realizar reuniones de formación, convocatorias areales, etc. Durante el trabajo de campo se observa en algunas jornadas la coexistencia del funcionamiento de la escuela con la libertad de movimiento de los alumnos y alumnas junto a sus docentes que la caracteriza, durante actividades que convocan a otras instituciones y personal del distrito. La hospitalidad del equipo institucional y de todas las figuras que componen la escena cotidiana escolar, sumada a la calidez estética, ofrecen un marco que es aprovechado por otras instancias del sistema educativo distrital.

El día del tenedor libre¹²⁰

“¿Un restaurante en el comedor de la escuela?”¹²¹, relata el director:

Ese día saldrán las cocineras a la ronda para anunciar a los gritos: “Hoy no vamos a cocinar, estamos cansadas. Renunciamos”. Entonces todos les seguimos el juego: “¿Pero no! ¿Cómo nos van a hacer eso? ¿Y ahora, qué vamos a comer?”. Entonces, cuando entramos al comedor, nos encontramos con alguien que nos pregunta si tenemos reservas, u otra excusa para demorarnos, hasta que ingresamos al ahora transformado tenedor libre. Telas de colores, manteles, vasos, platos de vidrio y una gran mesa larga con varios platos a elección, bebidas y postres. Los docentes hoy son los mozos, vestidos con delantales que combinan con los manteles, ubican a los estudiantes en sus mesas, organizadas en forma... Esta vez ellos serán quienes deban levantarse a elegir la comida. Sobre un pequeño escenario vemos y escuchamos a un guitarrista que toca en vivo para animar esta jornada. (EEDEE, agosto de 2015)

La sorpresa y la celebración, a diferencia de la repetición de las rutinas escolares, es un componente de la vida institucional de la escuela; desde el director hasta el último/a niño/a que ingresa pueden ser incluidos, sin distinción, en una escena preparada por una parte del equipo, o incluso de los alumnos/as, para sorprender a otra parte de la escuela.

En este caso, el equipo de auxiliares y cocineras deciden hacer un día de “tenedor libre”. Desde el inicio del día, teatralizan que no quieren cocinar y que ese día no habrá comedor. Para que la sorpresa acontezca deben planificarla y tomar muchas previsiones: las sorpresas requieren una gran elaboración y producción entre varios. En el caso del día del tenedor libre, los recursos no son suficientes: primero hay que ahorrar para poder comprar todo lo que precisan. Con frecuencia, el equipo de la cocina ahorra en función de poder comprar lo necesario para un menú variado más costoso; en esta ocasión, incluye *vitel thoné*, servido en una vajilla de vidrio que no se utiliza

¹²⁰ Una de las integrantes del equipo de la cocina, que forma parte de la historia de la escuela desde el primer día, ya no está. El siguiente texto circula en una de las actividades: “Desde acá el recuerdo para la compañera que se fue sin querer irse. La que no se quería quedar en la escuela por lo lejos que quedaba de su casa, por el barro y los colectivos a cualquier hora. La que pensó el tenedor libre y el restaurante. La que cocinó arriba de una estufa, la que fue a la ‘Isla de los Inventos’. La que reclamaba todos los años el regalo, que nunca llegaba, para el día del auxiliar. ¿Será que no era auxiliar? Era una parte de la trama y no un hilo suelto. Y los regalos los hacía ella, entrando a los salones para preguntar ‘¿Cuál es tu comida preferida?’. Sabíamos que trabajar de a dos maestros era una propuesta interesante para la escuela. Lo que no nos imaginábamos era que en la cocina se había formado una de las mejores parejas pedagógicas de la 516”.

¹²¹ Este relato inicia la presentación que realiza el director de la Escuela Especial N° 516, junto con la maestra más joven del equipo, en las Jornadas de Experiencias del Programa de Maestros Comunitarios en el Parlamento uruguayo, en noviembre de 2015. Cientos de docentes uruguayos, y un colectivo de quince docentes de la escuela, escucharon y acompañaron la ponencia de la experiencia ante la presencia, entre otros, del maestro Miguel Soler.

diariamente. Al igual que con otras iniciativas, primero surge la idea y después se comparte y se lleva adelante. Así lo narra Lilitiana, la cocinera de la escuela:

El tenedor libre pasó así. Un día yo estaba en un lugar y me dijeron “Ay, Lilitiana, qué lindo sería...”. Y yo dije: “Voy a hablarlo con las chicas de la escuela”. Entonces yo viajaba con mi compañera y le dije: “Negra, vamos a hacer un tenedor libre”, y bueno, ahí estaba... y las chicas me apoyaron. Y lo hicimos. Nosotras creíamos que era algo lindo. Lo ves lindo porque es algo libre, que vos comés lo que querés, vos te servís lo que querés, y veíamos todas que los chicos no llegaban a un tenedor libre, y en el comedor no había las comidas que querían. Los chicos estaban re contentos. Era tanta la comida que había que era impresionante. Cada uno se servía lo que quería. ¿Por qué vos les tenés que servir? A ellos les gustaba porque cada uno se sirve a gusto y como quiere y las veces que quiere. En cambio, vos por ahí hacés treinta panes porque tenés treinta chicos... Después hay veces que hacemos cosas especiales, desayunos más ricos, *pizza party*, panchos, McDonald’s, hicimos todo. Pasa que la mayoría de los chicos no tienen el alcance para decir “Voy a un McDonald’s o voy a un *pizza libre*...”. Una trae la idea, pero después necesitás que te apoye la gente, primero la gente de la cocina y después el resto. (EPATM, octubre de 2015)

La idea es transformar el comedor en un restaurante de verdad —al que los alumnos y alumnas de la escuela nunca van— y organizar todo para que sea una completa sorpresa para ellos. Para las integrantes del equipo de cocina, allí radica el valor principal; además, desean que no falte comida, que puedan repetir, que puedan comer sin límite. Parte importante del personal de cocina vive en la comunidad, por lo cual lo festejan doble: así lo manifiestan, porque calibran mejor el significado de la actividad propuesta.

Las iniciativas del tenedor libre, la comida mexicana, el *pizza party* y la parrilla con la comunidad en el festejo del día del maestro están a cargo del equipo de la cocina, quienes viven en el barrio, o en zonas próximas a él, y que asocian con claridad

...al conjunto como si fuera nuestra familia, nuestros hijos. Si tenemos que enojarnos es como tu familia, si a veces decimos algo, nos enojamos, es como tu familia. Es parte de esto, de estar desde las ocho de la mañana hasta las dos de la tarde. (EPATMyTT, octubre de 2015)

La alegría, la preparación entre varios/as de la sorpresa del restaurante dentro de la escuela, la variedad de comida, el disfrute de los chicos y las chicas atendidos/as por sus docentes, nombra prácticas institucionales distintas a las habituales y que marcan una diferencia con las otras escuelas públicas de la zona. La iniciativa parte de la cocina, allí donde, desde primera hora de la mañana, está listo el mate de la auxiliar, que comparte con una de las alumnas que llega muy temprano. Cierta clima íntimo, desescolarizado, una cocina con un mate entre varios, inicia el día. Para el personal de cocina, “los chicos” equivalen, en determinadas circunstancias, a sus hijos/as, y se mueven en esa relación, partiendo de ese atributo denotado en el modo de referenciarlos.

Las experiencias del comedor no son las únicas ocasiones en que la variación de los alimentos es tratada en los grupos pedagógicos por la escuela. Por ejemplo, la visita a Palermo con los y las adolescentes, para asistir al ensayo de una banda de rock, se combina con compartir y disfrutar de una comida en una pizzería, en la cual el menú presenta una variación de sabores muy distinta de la que compone el repertorio del propio barrio. Durante uno de los viajes de visita al Tríptico de la Infancia, uno de los días culmina en una confitería, donde los chicos y las chicas se sientan, separados/as de sus profesores y profesoras, a compartir una merienda; cuentan anticipadamente con el dinero para pagar la cuenta ellos/as mismos/as.

Estas escenas mínimas enlazan una tarea educativa constante compartida y colectiva, sin que ello elimine tensiones, pero las cuales se dirimen en el hacer y la conversación, en clave de humor. En la dirección de lo que nos propone Kantor,

Si la infancia requiere una determinada presencia sostenida del adulto, la adolescencia, como tiempo de la primera gran reestructuración del aparato psíquico, requiere una presencia otra que permita el pasaje a la no dependencia. Como señala Barbagelata, la adolescencia es el momento de salir: en el tiempo, salir implica ir

hacia el futuro; en el espacio, salir es ir hacia a fuera, tanto materialmente como en el plano simbólico. (Kantor, 2008: 21)

A partir de la investigación, y en el marco del tiempo transcurrido y compartido dentro y fuera de la escuela con el grupo de “El Altillo” y el colectivo de profesores/as, es posible inferir que las referencias identificatorias que se ofrecen a los/las adolescentes contribuyen positivamente al trabajo psíquico y social que implica la constitución de su subjetividad, en la medida en que permiten afirmarlos y desmarcarlos de prácticas y supuestos que sistemáticamente los niegan o los negativizan (Kantor, 2008) —en ciertas ocasiones, incluso por parte de sus propias familias—.

La acción de presentar alimentos que están por fuera del acceso habitual y cotidiano del alumnado de la escuela, marcado con frecuencia por restricciones económicas que atraviesan a sus grupos familiares, reposiciona, por un lado, una soberanía alimentaria perdida por la exclusión. Por otro, sitúa la dimensión cultural allí donde la cocina se conjuga con la transformación lúdica del espacio y la exploración de otros saberes ligados a la alimentación; por ejemplo, el día que se le dedica a México: en un taller de cocina elaboran e investigan las diversas variaciones de sus comidas y se ofrece un repertorio cultural de alimentos a los cuales los/as alumnos/as de Villa Scasso no tienen acceso¹²². Ese mismo día, la vicedirectora, caracterizada como Frida Kahlo, iniciará una jornada cargada de experiencias y novedades, preparada durante más de un mes por varios de los grupos pedagógicos.

Una lógica vinculada a la privación se interrumpe durante los días de fiesta, pero también se instalan sorpresas en la rutina de la semana. Desde un punto de vista, que siempre acontezca algo diferente es parte de la rutina de la escuela. “Los chicos son

¹²² El acceder a otras experiencias es uno de los ejes que organiza la tarea de la escuela. Desde llevarlos una noche a Palermo —a sabiendas de que no pueden regresar por la falta de transporte que ingrese al barrio y, en consecuencia, deben organizarse para permanecer hasta la madrugada en la casa de una profesora que vive en la Ciudad de Buenos Aires— hasta los viajes programados a diferentes lugares —Córdoba, Rosario, el Abasto (CABA), el cine del *shopping* de González Catán—, todo se vincula con una ampliación de lo que “los chicos” experimentan: salir, ir y venir, viajar, es parte de la vida de la escuela. Véase Kohan, W. (2015). *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

como todos los chicos”, manifiestan quienes cocinan, y les gusta elegir y comer aquello que desean y repetir tantas veces como quieran. Por unas horas, el desasosiego y las dificultades no son un obstáculo. Por el contrario, el impulso y el clima de la celebración, sostenido desde el inicio en el “vamos a hacer...”, se completa con aquello que parece imposible pero se hace posible a partir de la iniciativa de un grupo y que el resto de la escuela comparte.

Tal como vemos a lo largo del presente desarrollo, esta modalidad de trabajo brinda mucho dinamismo al funcionamiento de la escuela. Otro ejemplo: un día como tantos, los/as chicos/as que llegan en la combi, aquellos/as que llegan caminando, los/as maestros/as, los/as profesores/as, los/as músicos/as, comparten un desayuno en “la playa”, con la presencia incluso de un bañero; en otra ocasión, se encuentran con un almuerzo en una “cantina italiana”.

Los montajes escénicos enmarcan la iniciativa. Todos/as *pasarán* de un día común a uno especial —incluso quien investiga—, de un comedor escolar a un espacio reinventado, con personal disfrazado que los/as recibirá lúdicamente para hacerlos/as parte de la escena. Escenas y escenarios montados y desmontados alrededor de la mesa del comedor, en el patio o en un aula inscripta en una dimensión onírica traducen otra relación pedagógica que envuelve la experiencia del tiempo: el *chronos*, que contabiliza a los excluidos por minuto, se detiene y la intensidad del *aión* atraviesa la puerta de la escuela, “responde a la llamada” (Larrosa, 1998).

Del comedor a la habitación propia

Frente a la panadería hay una fila para comprar porciones de tarta; la mayoría son maestros y maestras de las escuelas próximas que resuelven su almuerzo de manera económica. Durante la semana, con cierta periodicidad algunas/os maestras/os y profesores/as de la Orquesta compran pizzas para llevar a sus casas; de este modo, durante la propia jornada de trabajo resuelven un tema doméstico.

Entre lo doméstico y lo laboral transitan las mujeres, desde diferentes posiciones sociales y económicas: maestras, profesoras, integrantes de cooperativas, profesionales, aquella que atiende el quiosco en la vereda, auxiliares, las madres que traen y llevan niños/as, a quienes los días de lluvia cargan en su espalda. Abuelas, madres, vecinas, trabajadoras formales e informales, mujeres malabaristas (Faur, 2014), de diferentes sectores sociales, que se cruzan, que corren por Villa Scasso, a más de cuarenta cuadras de la ruta. Unas caminan, otras manejan, todas corren de un trabajo a otro, de una escuela a otra, de la casa a la escuela llevando niños/as, hijos/as, nietas/os, de la escuela al trabajo. Mujeres que van y vienen, suben y bajan de los colectivos, se trasladan en sus autos, viajan en la combi, vuelven a viajar, llegan y salen. Van y vienen. Corren para llegar a horario. Se trasladan. Mujeres que viven en Villa Scasso, que trabajan en Villa Scasso. La escuela especial es un territorio común donde se cruza su condición de género.

Este trabajo doctoral no tiene como propósito abordar y profundizar la cuestión de género pero, de modo ineludible, ésta cruza la investigación. Si bien la histórica feminización del trabajo docente (Birgin, 1999) encuentra su expresión en el colectivo de la escuela investigada, ésta cuenta con una parte importante de profesores a cargo de talleres, tareas de integración y clases de diversos instrumentos en la Orquesta, un rasgo

que implica una diferencia y marca un mayor nivel de heterogeneidad con efectos educativos muy significativos en el vínculo con los chicos y las chicas.

Como ya se ha visto, un alumno, debido a su historia familiar, logra encarar la construcción de su habitación para vivir. Por la propia dinámica de la institución, un conjunto de saberes vinculados a varios oficios que valoran el trabajo artesanal y lo recuperan (Sennet, 2012) son transmitidos desde la escuela por diferentes actores con los cuales los chicos y las chicas se referencian personalmente. Al interior de la institución, todos los objetos son inventados en los grupos pedagógicos; su confección se materializa con “los chicos”, en el trabajo con uno de los profesores de taller, quien domina el uso de las herramientas de diseño, soldadura y construcción.

Este joven, quien hoy —al cierre de esta investigación— construye su propia habitación para vivir, es aquel que, tiempo atrás, invita al comedor de su escuela a su amigo, supuestamente “peligroso”. Esta escena habilita la inclusión de otros jóvenes más en la escena escolar, que participan desde diversas posiciones y durante varios años.

La escena que abre este movimiento, la irrupción de un joven en el comedor, y que llega a la formación como maestros/as/talleristas de los/as chicos/as que integran el Attillo durante una experiencia de viaje al Tríptico de la Infancia dibuja un recorrido y nombra una posición por parte de esta escuela “especial”.

Una posición que se enfrenta a los procesos deshumanizantes y a sus efectos singulares sobre los niños, las niñas y los/as jóvenes (Bleichmar, 2002) que asisten a la escuela, que tensiona estos procesos al establecer una relación con los/as alumnos/as definida claramente por su carácter educativo, anclada en (otra/otros) mirada/modos de ver la/s infancia/s: no como un tiempo cronológico, un tiempo ligado a una franja etaria, sino, por el contrario, como una infancia pensada, trabajada, alojada y sostenida como

nacimiento, con la cualidad de su indeterminación y, en consecuencia, la posibilidad de un (otro) comienzo (Lyotard, 1997).

CUARTO MOVIMIENTO: *VIVACE*
ENTRE LA ELECCIÓN Y LA DECISIÓN:
SER DOCENTE DE UNA “ESCUELA ESPECIAL”

Marcas, experiencias y decisiones

*Pero enseñar es eso: volver a empezar
hasta nuestra necesaria desaparición como profesor.*
Daniel Pennac

Yo empecé trabajando en una escuela especial hace muchos años, digamos a los 21, 22 años. Hice una suplencia en una escuela que está sobre el Camino de Cintura, donde estaba mi primo de alumno. Dio la casualidad, ¿no? Hice la suplencia un mes, un mes y medio, y me gustó mucho trabajar en la escuela... Yo soy maestro mayor de obras. Trabajé en especial solamente... Fue ésa la única experiencia que tuve trabajando en especial. Después me dediqué sólo a lo que es construcciones. Pero siempre me había quedado la idea de volver a trabajar en la escuela. (EPTEE, octubre de 2016)

La elección de ser docente o profesional¹²³ integrante de un equipo técnico de educación especial surge —a partir de los testimonios de quienes fueron entrevistados/as— por diferentes razones. Por un lado, se encuentran motivaciones de carácter contingente; por otro, aquellos que vinculan la decisión a las propias experiencias de vida, en particular las infantiles, y que manifiestan la voluntad de prestar un servicio para aquellos/as otros/as que lo precisen. Por último, existe quienes, más avanzados en la formación, se inclinan con claridad por una educación diferente a la tradicional. Entre los motivos de carácter contingente que orientan la elección, se destacan: el acceso más rápido a una posibilidad laboral, el contacto que realiza algún/a pariente o vecino/a para ingresar a una escuela especial, la proximidad a una institución de este tipo en el barrio, el desempeño de un/a familiar en este nivel educativo. Varios

¹²³ Los perfiles profesionales que integran los equipos técnicos en la educación especial de la provincia de Buenos Aires son psicólogos/as, licenciados/as en Ciencias de la Educación, fonoaudiólogos/as y trabajadoras/es sociales.

testimonios dan cuenta del acercamiento a la educación especial, en tanto opción laboral, por influencia de personas próximas:

Yo, claro, no conocía. En realidad, yo no conocía mucho, casi nada, de educación especial cuando empecé. Empecé por una de mis hermanas, porque siempre me habló de educación, de ser maestra, desde chica. Mi hermana me dice: “Vamos a estudiar juntas, vamos a educación especial”. Dijo: “Yo voy a hacer el profesorado y vos venís conmigo”. Un día me hizo llevarle unos papeles a la 501¹²⁴, todo para que vaya a conocer la escuela. Me hizo pasar a ver la escuela. Empezó: “Vení, vení a conocer mis alumnos”. Y yo creo que ahí es como que empecé a ver... Al año siguiente me anoté. (EPREE, septiembre de 2016¹²⁵)

En otras ocasiones, la opción por la educación especial se liga a un arco de experiencias infantiles:

Yo no asocio bien por qué. Sólo un día le dije a mi mamá que yo iba a ser maestra diferencial. Era en aquel tiempo, y mi mamá y mi papá me dijeron: “No, vos no podés porque es muy duro ese trabajo”. Yo decía: “A mí no me parece”. Conozco ahí una nena con síndrome de Down en el barrio, que yo iba y jugaba, pero no sé [bien] cuál es el punto... (EVDEE, septiembre de 2015)

Los recuerdos infantiles son matizados e incluyen marcas traumáticas. Una docente expresa:

En realidad, educación especial me gusta de chica, no sé... Yo me acuerdo que viajaba en colectivo y había un nene que subía como podía. Tenía una dificultad motriz y el pibe con todas sus fuerzas subía al colectivo, decía “Buen día”, y sacaba el boleto. No sé, desde chica... me acuerdo. Y también tuve un poco de historia, mis viejos me mandaron a una escuela privada con todos sus esfuerzos pensando que lo privado era lo mejor, y no era lo mejor. En primer grado, la maestra les dice que me tienen que mandar a una escuela especial ¿Por qué?... Mi viejo hace toda una movida, le dicen que yo tenía un tema de madurez, digamos... Yo me sentí como muy discriminada en mi escuela, me acuerdo que la maestra de primer grado te ataba a la silla. Yo era gordita y nos puso, ponele, a una compañera y a mí a bailar de chanchos. Y vos decías... Claro que eso me lo acuerdo patente. Yo decía “Pero, a ver...”. Y éramos como el grupo de las burras. Dentro de esa escuela, viste que la escuela privada tiene esto de... ¿no? El burro siempre fue marcado. O sea, como que pasé por un lugar desde la escuela, desde la infancia, pasé por ese lugar de rótulo, de

¹²⁴ Escuela de educación especial que atiende niños y niñas ciegos/as en el distrito de La Matanza.

¹²⁵ La docente entrevistada cumple una doble función: preceptora en el turno de la mañana y maestra a cargo de grupo en el turno de la tarde. Integra el equipo docente de la escuela 516 desde los primeros años de su creación.

marca, de quedar de lado... Nosotras éramos cinco... Es que si te ponés a analizar, claro, yo usaba lentes, zapatos ortopédicos, como que era una cuestión que vos decías... Y bueno... Así hice mi primaria. Y por eso elegí, creo yo... En algún punto elegí. (EPREE, octubre de 2015)

Al escuchar este relato resuenan las palabras de Carlos Skliar:

Lo que no puede hacerse a este respecto es decir, ingenuamente o no, aquí no ha pasado nada. Sí ha pasado, lo hemos indagado. Pero sobre todo nos lo han dicho, de formas diferentes, las personas apresadas —literal y metafóricamente— en la fuerza gravitacional de la normalidad. Sí que ha pasado. Se ha vuelto experiencia en el relato que, aún tímido, viene a recordarnos las formas violentas, desmedidas y desmesuradas, por encausar inútilmente cuerpos, mentes, lenguas que se habían desviado de ningún camino. (Skliar, 2012: 183)

Dicha experiencia, nos relata la docente, le permite cotidianamente comprender a los/as niños, niñas y adolescentes con quienes trabaja, saber lo que sienten: “Yo los miro, los veo y pienso: ‘Vos podés’. O sea, lo miro creyendo en él, creyendo que puede, creer en el otro, ¿entendés?, en no desmerecer al otro, creer que puede” (EPREE, octubre de 2015). Acompañar a partir de las propias marcas.

Los lazos del acompañamiento requieren un encuadre protector, el que instala, a la vez, la extranjería y ley; se mantienen en una ambigüedad, la que nunca termina de esclarecerse totalmente si se sostienen en la lógica contractual o en la lógica del don. Los lazos del acompañamiento remiten a figuras del amor, pero que admiten que el amor no resulta de la voluntad ni de una imposición, que no es posible ingresarlo en la cláusula contractual de ningún oficio. (Frigerio, 2006: 38)

La experiencia de subjetivación nombrada por la docente durante su infancia —y que, desde su punto de vista, le otorga sentido a su elección profesional— tiene la marca como efecto de la trayectoria escolar. Su relato nombra la estigmatización y la discriminación, que se convierten en práctica educativa cotidiana donde

La cuestión del *otro extranjero* se reserva como trato en la anatomía de nómades, migrantes y exiliados, cuya “diferencia” se vuelve marca y, en no pocos casos, estigma. Puede ocurrir que los no desventajados, confrontados a la angustia de la castración, de lo intolerable, busquen modos de expulsar del lazo social a los que

sufren de las huellas de una biología o una estructura psíquica que los hace aparecer como otros *no como los otros*. (Frigerio, 2006: 37)

Docentes presentes en las biografías escolares de los/as propios/as maestros/as encarnan el ingreso de una relación, la de los afectos, en la educación, que siempre es presentada de modo edulcorado y despojada de conflictos, pero que, por el contrario,

Invita a elevar los sentimientos individuales a valor supremo, permitiendo justificar acciones u omisiones realizadas en nombre del gusto, del amor, del odio. ¿Cuáles son las consecuencias de una práctica docente asentada en estos justificativos? ¿Qué implicancias tiene que el “yo docente” actúe en nombre del amor, del odio, del gusto que pueda sentir por tal o cual alumno? ¿Acaso esto no conduce casi inevitablemente a cierta impunidad e inimputabilidad emotiva? (Abramowski, 2010: 150)

Cabe preguntarse sobre las huellas subjetivas de las experiencias escolares en las elecciones de los y las docentes y en los modos de habitar la propia vulnerabilidad.

Otra variante que se presenta al momento de la elección de la educación especial es asociada a experiencias infantiles más próximas al servicio hacia los demás, tal como lo manifiesta el director de la escuela:

Recuerdo una motivación de tipo... no sé, de servicio, ¿no? Una cosa así me parece que había. Porque yo iba a la iglesia, a grupos juveniles de iglesia... bien de congregación, del Sagrado Corazón. Y estaban los grupos juveniles ahí y uno era dirigente de... No era la Acción Católica, era algo muy chiquito, de barrio, más parecido a los *scouts* que a otra cosa. No con gran organización, era el grupo juvenil de la parroquia, eso, digamos. Y ahí siempre estaba como orientado para ese lado, qué sé yo... para ir a misionar, para ir a la escuelita, esta mirada. Y calculo que fue la intención de seguir algo de tipo así, social, de servicio, que después... que por ahí no tiene, me parecía que no tenía mucho que ver con un trabajo sino con eso de seguir haciendo algo por otros. Una cosa así. (EDEE, septiembre de 2015)

La cuestión de las emociones, los afectos magisteriales, no es ajena a las definiciones sobre la carrera docente. La relación entre el amor y la pedagogía resulta una relación compleja de ser abordada porque significa, como nos lo sugiere Dussel, entrar en “aguas pantanosas”:

La discusión pedagógica, sin embargo, todavía se hace poco eco de estas discusiones. El “amor” es objeto de sospecha, de alabanza acrítica o bien de domesticación tecnocrática —vía el concepto de la inteligencia emocional— pero hay pocas reflexiones en estas líneas que vienen surgiendo en la teoría social. (Dussel, 2006: 145-146)

Por otra parte, la elección se liga a la propia experiencia escolar y a las ofertas formativas que el sistema educativo ofrece, tal como lo relata la docente más joven de la escuela:

Yo en realidad había pensado en la docencia. Cuando estaba en la secundaria, tenía un profe de psicología copado y yo quería estudiar psicología porque el profe era muy copado. La escuela me gustaba. Pensando en los profesados, decidí anotarme en primaria. Mi prima ya estaba recibida de maestra, entonces fui al Etchegaray a anotarme y estaban promocionando la carrera de educación especial, y había muchos profes de especial que contaban cómo era. Entonces dije, bueno, para probar, me anoto. (EMGEE, octubre de 2015)

Para quienes avanzan en los tramos de formación superior universitaria y no universitaria la educación especial ofrece una diferencia:

Me pareció que tenía la posibilidad de poder... Como un espacio sumamente libre para el trabajo, que no lo veía tanto en el tema de primaria... el tema del boletín o cosas así, tan pautadas. La libertad desde la elección de contenidos, de actividades, de espacios, de tiempos, de vinculación con otros. Porque al ser menos cantidad de chicos, qué se yo, yo estaba... Lo que nos pasa ahora... esto de charlar con el profe de educación física y decir “¿Te parece esto?”... O había situaciones que uno las ve en teoría, de situación o de diagnóstico de chicos, y ahí lo tenías que ver en carne propia, entonces decís: “Bueno, ¿y cómo intervenís acá?”. Y ahí tenés que resignificar la teoría y decís: “¿Y? ¿Qué actividad? ¿Y?”... Tenés que pensar. (EOEEE, agosto de 2015)

La libertad que otorga la educación especial, asociada al pensamiento, se opone al estereotipo de la piedad y al discurso de las emociones que categoriza a niñas y niños como “pobrecitos” desde cierto sentido común, tal como lo manifiesta la vicedirectora durante su entrevista (EVDEE, septiembre de 2015). La diferencia abre oportunidades y define un territorio de infancia inscripto en un (otro) lenguaje: el del reconocimiento y la igualdad.

El propósito de reconocer o bucear en la memoria de los/as actores/as de la escuela para encontrar las motivaciones de una elección y/o una decisión no aspira a establecer generalizaciones ni a construir hipótesis que expliquen, en términos afirmativos, por qué aquellos/as que se desempeñan actualmente en la educación especial la seleccionan como opción laboral, profesional, personal, pero sí, en todo caso, intenta comprender de qué modos se conjugan los puntos de partida y cómo su heterogeneidad dista de configurar un mandato homogeneizador o un discurso único, monolítico y compacto.

Experiencias subjetivas de infancias marcadas o manchadas por la mirada de un/una adulto/a (Skliar, 2015), recuerdos infantiles de espacios o juegos compartidos junto a otros/as niños/as discapacitados/as, opciones laborales más azarosas, cartografían un territorio sobre el cual luego se inscribe y construye la propia carrera docente. Si bien el peso de la mirada que estigmatiza y mancha en las biografías escolares de los/as docentes merece un desarrollo más exhaustivo que el que aquí se le dedica, no podemos dejar de denotar que

...cuando fijamos nuestra atención (por lo general nuestra vista) en el defecto de la persona estigmatizada —cuando, en suma, no se trata de una persona desacreditable sino desacreditada—, es posible que ésta sienta que el estar presente entre los normales la expone, sin reguardo alguno, a ver invadida su intimidad. (Goffman, 2006: 28)

Ello acontecete así, según el propio relato de los/as docentes entrevistados/as. Una marca, una huella en sus memorias sobre su escolaridad, que incide en las posteriores decisiones asumidas en términos laborales.

El trayecto de formación de los/las docentes entrevistados/das se articula con oportunidades laborales que se combinan en cada caso de manera singular y que tienen un punto de llegada común: la Escuela Especial 516.

Los maestros y las maestras, integrantes del equipo técnico, profesoras y profesores —tal como ya fue desarrollado en el Segundo Movimiento de esta tesis—, encuentran en el pensamiento los sentidos educativos de la tarea que despliega la escuela y que condensa dos cuestiones principales: la de pertenecer a la educación especial y, a la vez, la de trabajar en un barrio popular. Ambas se entrelazan entre sí generando un amplio abanico de experiencias y situaciones. Al mismo tiempo, la posición de la escuela de considerar a cada alumno/a en su singularidad, en el marco de su historia y sus posibilidades, desplazándose de las perspectivas que lo/a etiquetan y clasifican, permite enriquecer también la experiencia social. Es notable el modo en que cada nuevo/a alumno/a es recibido/a y alojado/a: su historia de vida, en el caso de que sea compleja en términos sociales y/o familiares, no es bajo ningún motivo comentada fuera de los espacios institucionales estrictamente necesarios, aquellos que, por ejemplo, promuevan una intervención de otro organismo o agencia del Estado o profundicen una estrategia de trabajo institucional al interior de la escuela.

El *respeto* (Sennett, 2003) hacia la infancia/las infancias¹²⁶ con las cuales el colectivo docente de la escuela trabaja otorga sentido a su presencia y se constituye en un principio de las prácticas educativas que comparte el conjunto del equipo institucional, aunque esto no sea enunciado de modo explícito. El respeto, el cuidado y la educación se traman en una misma urdimbre institucional, definen el perfil y constituyen una marca identitaria de la escuela.

A partir de los aportes de Sennett, la cuestión del respeto nos permite abrir varias reflexiones. La primera se vincula con el carácter de la relación entre quienes trabajan en poblaciones en condiciones de mayor vulnerabilidad (médicos/as, trabajadores/as sociales, maestras/os) y quienes se encuentran atravesados por la desigualdad social. En

¹²⁶ Se comprende el término “infancia” de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño: alcanza los dieciocho años de edad.

este caso, nos interesa comprender qué tipo de distancia se establece frente a las historias de vida de los/as alumnos/as y familias de la escuela.

Sennett reconoce en su propia biografía, en la historia profesional de su madre como trabajadora social en las poblaciones segregadas en Chicago, EE. UU., donde transcurre su infancia, las dificultades por establecer un modo diferente de traspasar las fronteras de la desigualdad con respeto mutuo:

El hecho de cruzar la frontera de la desigualdad tal vez requiera reserva de parte de la persona más fuerte que traspone la frontera; la reserva reconocería la dificultad, la distancia podría ser una señal de respeto, aunque sea un respeto particular. (Sennett, 2003: 33)

Quienes educan en la escuela establecen y profundizan una relación de respeto en los sentidos que nombra el autor, es decir, una relación respetuosa pero de carácter mutuo, en el marco de un tipo de igualdad que se basa en la psicología de la autonomía (ibíd., 265). Desde el director hasta el/la maestro/a que integra en el jardín comunitario o en las escuelas primarias, la posición de respeto por la infancia es radical y se sostiene por todas/os las/os adultas/os que se vinculan con los/as alumnos/as, incluso cuando ello significa tener marcadas diferencias con el grupo familiar de algunos/as niños/as en cuanto a sus historias de vida. Una docente lo manifiesta de este modo:

Acá el contexto te enseña a separar, que sé yo... Aunque me imagino cómo tratan a Ceci en la casa, bueno..., acá le damos otra mirada. Ceci para mí tiene quince años y yo trabajo en cómo se tiene que posicionar, dejar de ser una niña, muy añiñada. Entonces uno va marcando, en ese sentido, porque es para bien de ella. Yo creo que más que de la niñez... Uno piensa que tienen que hacer los recorridos y esa estructura como tuvimos nosotros, los chicos... que sus desarrollos van a ser como los nuestros: es darles herramientas. (EMGEE, agosto de 2015)

Quienes son parte del equipo institucional establecen una relación de reciprocidad con cada niño, niña, adolescente o joven, alumna o alumno de la escuela;

esta posición opera como marco institucional. El equipo directivo y el conjunto de los/as integrantes muestran sobre este tema una mirada sensible, atenta y firme. Durante el trabajo de campo, en la vida diaria de la escuela no se han registrado ocasiones en las cuales se haya pronunciado algún comentario peyorativo, autoritario, piadoso, compasivo, humillante o culpabilizador hacia los alumnos/as o sus familias, menos aún referido a otro/a colega de la institución. Es preciso contextualizar: el hecho de que no exista un discurso compasivo frente a las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes en la escuela no evita que la sociedad sí los exprese, tanto por su discapacidad, por lo que sus cuerpos o dificultades evidencian, como por su condición social. Por ello, la construcción de esta mirada o posición, vínculo en términos educativos, que construye la escuela tracciona, desde el respeto y la igualdad, también en términos subjetivos que reconocen la dependencia y que bregan, sobre todo, por el fortalecimiento de la autonomía. “La autonomía significa aceptar en los otros lo que no podemos entender de ellos. Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones con la nuestra” (Sennett, 2000: 364).

La experiencia de esta “escuela de colores”, que tiene como uno de sus pilares la relación entre la infancia y la pedagogía, abre la pregunta acerca de cómo tratar a “los otros” con respeto. Y de si es posible en la escuela, en particular en aquellas que desarrollan su tarea educativa en realidades sociales y económicas caracterizadas por procesos de exclusión, entramar en la red de relaciones institucionales el respeto asociado al reconocimiento, ambos indispensables, junto con la redistribución, para alcanzar una igualdad compleja (Fraser, 1997).

Las sociedades caracterizadas por la desigualdad y la fragmentación no favorecen la construcción del respeto mutuo. Los cimientos de ese respeto incluyen la confianza en la capacidad y potencia de los/as alumnos/as, es decir, de algún modo

ejercen este “efecto abuela” que Ricardo Baquero (2007) reconoce como imprescindible para todo aprendizaje¹²⁷. Dos docentes entrevistadas nos relatan cómo miran a sus alumnas y alumnos y cómo los piensan y se piensan respecto de ellos/as.

En la carrera hay mucho análisis, me parece que hay mucho análisis de discapacidades, entonces vos salís con cincuenta y ocho discapacidades, que ahora ni me las puedo acordar, y después vos ves que no, que no. Que termina siendo, no sé... que son chicos, son lo que sea, pero son chicos. Acá pensamos diferente, a los alumnos, a los adultos, a todo el mundo. (EMGEE, agosto de 2015)

Para nosotros es mirarlo como un todo, como todo lo que traen, es darles herramientas para que puedan hablar ellos, ¿no? De cómo ellos se puedan parar, que también lo aprendimos nosotros. Yo les contaba a ellos, a ver... yo no leo en voz alta porque me encanta, también me pasó que en la secundaria no me gustaba leer... Como darles nuestros ejemplos, que nos vean como personas, que no estás allá, que sos persona como ellos, de que también tuvimos malas cosas, malas experiencias y que todo uno lo va poniendo en palabras junto con ellos. Ir pensando juntos y ganándole las ganas de pensarse como también nosotros nos tuvimos que pensar. (EMGEE, agosto de 2015)

Las docentes entrevistadas parten de reconocer de qué modos la formación, como punto de partida, estructura una mirada clasificatoria de la infancia que asiste a la educación especial a partir de diagnósticos y definiciones sobre la discapacidad. Por el contrario, la mirada que construyen en esta escuela parte desde otro punto de vista, de reconocer a sus alumnas/os como chicos y chicas pero, y sobre todo, su preocupación como educadoras se orienta a que ellas y ellos puedan mirarse a sí mismos como tales. En esa dirección, comparten sus propias experiencias adolescentes, frustraciones, obstáculos, rebeldías y desganos, para “ponerlos en palabras”: la palabra llega a ocupar un espacio y adquiere una forma pedagógica específica. Tal vez sea posible pensar este ejemplo como analizador del vínculo educativo que se intenta cada día sostener y

¹²⁷ Baquero aborda el concepto de “efecto abuela” a partir de los aportes de Angel Rivière y de un hallazgo de tipo vigotskiano relacionado con las zonas de desarrollo próximo, que explica que nuestro desarrollo se produce en la interacción con sujetos que nos atribuyen más capacidades de las que tenemos. El bebé habla a fuerza de hacerlo participar de una situación de habla; hasta que por fin se apropia de ella, la cría humana necesita interactuar con gente que le atribuya más capacidad de la que tiene. A esto Rivière lo llamó *efecto abuela*; Baquero sigue esta mirada y expresa, a su vez, que la escuela sospecha sistemáticamente de nuestras capacidades.

construir en la escuela mediante el respeto y el reconocimiento a través de la tarea y el trabajo educativo.

La reciprocidad de la relación de respeto requiere constancia y sostén, como, por ejemplo, con niños o niñas que llegan a la escuela sin hablar o con muchas dificultades para participar de una actividad en un aula con su grupo de pertenencia; al tiempo, comienzan a manifestar deseos por vincularse con el mundo y la cultura. El modo en que se expresan, su lenguaje, es respetado y acompañado.

La música, que tiene una impronta significativa en la vida cotidiana de la institución debido a la presencia de la Orquesta, colabora aún más en abrir mundos: las actividades artísticas ponen de manifiesto los elementos de colaboración en la práctica expresiva del respeto mutuo (Sennett, 2000).

En ningún momento y en ningún caso se obliga a un/a alumno/a a realizar una actividad determinada, pero sí se lo/la invita a sumarse a un abanico de propuestas muy amplio y rico —y, en un punto, mágico—, que interpela a la infancia desde lo lúdico, lo literario, lo nuevo, lo sorprendente, lo desafiante, lo poético, lo artesanal, lo virtual, lo corporal, todo aquello vinculado a la naturaleza y a la producción, lo creativo, lo estético, lo teatral, lo humorístico, lo artístico, lo plástico, lo escrito, lo deportivo, lo narrado, lo explorado, etc. Este ramillete de oportunidades educativas se estructura alrededor del diseño curricular, pero también se desestructura a partir del mismo. El diseño curricular funciona como una plataforma de lanzamiento que se conjuga con la capacidad de invención de las/os docentes y la infancia de Villa Scasso, por lo cual la enseñanza de un saber específico se transforma siempre en más, adquiere un vuelo propio con los límites de cada grupo y con las posibilidades de una institución que se anima y asume lo imposible como posibilidad. La lectura de *Historia de Cronopios y de Famas*, de Julio Cortázar, permite crear un ambiente fantástico; con la lectura del libro

Lejos de Frin, de Luis María Pescetti, se invierte el movimiento y lo mágico va a crearse en un bosque real. Así lo relata una de las integrantes del equipo de orientación escolar que comparte la actividad:

A través de la lectura salieron muchísimas cosas, se propuso también un viaje... un viaje a ver cómo hubiera sido este Frin con Alma, que es su compañera. Fuimos a los bosques de Ciudad Evita y allí se hizo como un... Los chicos no tenían idea de qué iba a pasar pero, bueno, se vivenció cómo hubiera sido un picnic pensado por Frin y a partir de allí empezaron ellos a decir qué cosas les gustaban del picnic, qué cosas no, si les gustaría hacer un picnic... Y así van surgiendo también otras ideas sobre la vida de Frin y ese grupo de jóvenes, y “qué cosas me identifican”, ¿no?, como con cualquier otro libro. Lo interesante es ubicarlos en el lugar de lector, que no es poco y que cuesta mucho porque la escuela siempre pareciera que necesita el control: “¿Quién es el protagonista?”. Y entonces, la verdad que lo interesante es producir, desde la lectura, un lector, “Me gustó esta parte cuando Alma le dice...” y no “Uy, Alma era la protagonista mujer, qué función cumplía”... a partir de allí me parece que empezaron a..., no sé si interesarse, pero me parece que uno también contagia con esto de leer y que ellos se van entusiasmando también por la historia. (EFEE, noviembre de 2015)

Otros viajes, como los realizados a las ciudades de Luján y La Plata, que incluyeron visitas a la Basílica y la Catedral, respectivamente, permiten otras historias: por ejemplo, una de las gárgolas motivó toda una experiencia de exploración sobre los sentidos y las representaciones ligados a la protección, los mitos, las leyendas y los refranes populares; este trabajo concluye con la elección por parte de los/as alumnos/as de su propia gárgola: el caballo, como figura protectora de la escuela. En la actualidad, una escultura de la cabeza de un caballo realizada por los chicos y las chicas recibe a todo aquel que cruce el umbral escolar.

Es interesante destacar cómo, a través de esta elección por parte de los/as alumnos/as de la escuela, se manifiesta la cultura del barrio. En el marco de estrategias de supervivencia, el caballo es imprescindible en las barriadas populares: recorre las calles de tierra, arrastrando carros que venden verdura, que compran objetos en desuso, que retiran la basura y que trasladan a las familias. En tiempos de mayor

empobrecimiento el caballo que tira de los carros es una figura cotidiana y recurrente. En términos culturales, es parte del paisaje barrial. Y en la escuela se lo transforma en objeto de estudio artístico:

Se lo libera, se lo suelta, y se coloca sobre la mesa. Es decir, algo es ofrecido, y simultáneamente se lo separa de su función y de su significación en el orden social: algo que parece en y por sí mismo, como un objeto de estudio o de práctica, independientemente de su uso apropiado (en la casa o en la sociedad, fuera de la escuela). Cuando algo se convierte en objeto de práctica o de estudio, eso significa que pide nuestra atención, que nos invita a explorarlo y a involucrarnos en ello, independientemente de cómo puede ser usado. (Masschelein y Simons, 2014b: 42)

A partir del desarrollo urbano desigual que se inicia en los años '90, cuando el suburbio se convierte en un territorio aún más segmentado, por un lado se instalan, gracias a iniciativas inmobiliarias dirigidas a sectores medios-altos, enclaves privados y, por el otro, con una nueva lógica de estructuración del espacio, se multiplican los asentamientos populares. Estos cambios se expresan en un patrón de organización territorial condicionado por el rediseño de la red de transporte metropolitano, signado por una mayor desigualdad y fragmentación del territorio, que trae aparejado el empeoramiento de las condiciones de accesibilidad para los habitantes de los asentamientos populares (Di Virgilio, Guevara, y Arqueros Mejica, 2015), tal como en el caso de Villa Scasso, barriada a la que en horarios nocturnos no ingresa el transporte público.

En términos de una memoria biográfica de estos *barrios desheredados* (Bourdieu, 1999), puede pensarse esta elección del caballo por parte de los alumnos y las alumnas de la escuela como expresión de una cultura popular de la comunidad que, segregada espacialmente, trama lazos sociales, a pesar de que sólo es nombrada y etiquetada a partir de los procesos de desafiliación (Castel, 1997) que la atraviesan. Una escuela que atiende infancias de grupos populares, pintada con los colores de Mondrian y que mantiene su puerta abierta desde el primer día, recrea, en los pilares de su entrada,

la gárgola de la cabeza de un caballo que “protege” a la institución y la destaca de su entorno. En ese movimiento, la escuela se abre al mundo y lo renueva, el vínculo educativo ensancha las posibilidades hasta límites inimaginables y la invención pedagógica se vivifica en cada propuesta¹²⁸.

Es entonces que un desplazamiento más o menos sutil acontece en cada niño/a, adolescente y joven de manera singular, que lo incluye como protagonista, en definitiva, como sujeto pedagógico. En dicho proceso también se transforman los/as propios/as docentes y sedimentan y contornean los modos de “hacer escuela” de esta escuela especial: diálogo con los modos de ser maestra/o, educador/a, profesor/a, integrante de un equipo de orientación escolar, cocinera/o, auxiliar, todas las funciones se transforman en clave educativa y pedagógica. Así lo expresa una docente: “Acá siempre es pensarlo con otros, todo te lleva a construir, a pensar, a leer, a buscar. Es una escuela que te hace pensar, siempre con otros. Y no fue todos los años igual, no fue una escuela... tuvo su recorrido” (EMGEE, agosto de 2015).

A partir del análisis del trabajo de campo, una de las transformaciones de la escuela en una escuela “especial”, a la podemos pensar en términos de la *sckholé* (Masschelein y Simons, 2014a), incluye el modo en que se articula, entrelaza y produce el vínculo entre las infancias populares, la pedagogía y la educación, que desplaza miradas y prácticas capturadas o modeladas por los afectos magisteriales para ubicarlas en un territorio específicamente pedagógico y menos explorado en tanto experiencia pedagógica y educativa en una escuela pública en los territorios de desigualdad.

El discurso educativo que organiza la experiencia investigada tiene en el respeto una dimensión de este vínculo del trabajo docente que nos permite comprender el modo en que, incluso frente a situaciones límites, puede articular otras expresiones y

¹²⁸ Tal es, también, el caso de la “Boda del Gallo y las Gallinas”, celebración que lleva adelante la escuela por iniciativa de un grupo de niños y niñas. Véase nota el pie nro. 88.

propuestas distintas de aquellas que nombran a los/as niños/as como “carentes” o “peligrosos/as”, o que asignan al contexto la imposibilidad de educar (Martinis, 2006).

El respeto por su singularidad, por su posición como niño/a en el más amplio sentido del término, como sujeto, el no anteponer “las miserias” que pueden cruzar sus vidas cotidianas fuera de la escuela a la mirada pedagógica sobre su infancia, representa quizás uno de los hallazgos de este trabajo de investigación. La relación entre los modos de mirar a la infancia de Villa Scasso (que llega sin preámbulos, ya sea por pedidos y derivaciones de las escuelas “comunes”, por no haber transitado ninguna escolaridad previa o por otros caminos —que sin dudas representan el destino final de una sucesiva sumatoria de dificultades, fracasos y exclusiones—) y el modo en que es recibida y alojada desde otra posición, perspectiva, mirada, concepción pedagógica ¿y política? determina de por sí otros destinos posibles por fuera de un futuro que parecía inscripto en sus cuerpos y recorridos.

Cabe destacar que, desde el inicio y a lo largo de toda su trayectoria escolar, esa niña o ese niño, adolescente o joven que transpone el umbral de la escuela es visitado en su casa o integrado en su institución. La escuela asume un respeto radical por su presencia y un compromiso que permite que su trayectoria escolar previa, cargada en ocasiones de fracasos, se traduzca en una (otra) trayectoria educativa (Terigi, 2010), anclada más en sus potencialidades, en sus despertares a otros mundos, y no en una experiencia que profundice las marcas de la exclusión y la estigmatización, en cualquiera de sus rostros.

Una de las primeras operaciones pedagógicas de verificación de la igualdad se pone en acto cada día (Rancière, 2014a) a partir de una intensa tarea educativa cargada de invenciones —tal como hemos visto a lo largo del Segundo Movimiento—, que se despliega cada ciclo lectivo con un ritmo que sorprende a la comunidad, a los grupos

familiares, pero también a quienes son los/as autores/as/actores/as de la propuesta. El discurso que sostiene la institución, y quienes asumen la función de educar, evita la identificación de alumnas y alumnos como discapacitados/os, como una ontología que borra al sujeto y se completa con ese atributo que lo representa ante los otros. Por el contrario, se parte del reconocimiento de que la escuela educa y que su tarea se centra en la relación del sujeto con el mundo, en movilizar todo lo necesario con el propósito de que esto acontezca: que las infancias de la escuela especial entren en el mundo y se sostengan en él y se apropien de los interrogantes que constituyen la cultura humana y puedan —aunque parezca imposible— incluso subvertir los saberes elaborados con respuestas propias (Merieu, 2003).

Las instituciones se organizan en relación con un imposible. (...) La escuela educa, pero no todo es educable y en cada caso el consentimiento y el límite por parte del sujeto se juegan de manera diferente. La cuestión es cómo se ubica este imposible, si se le da función de causa permite continuar, si se lo intenta desconocer o borrar se transforma en obstáculo. En el primer caso, se conceptualizan las dificultades, se produce saber que circula, se intercambia con otros profesionales y se generan cambios. En el segundo caso, se sufre y aparece como queja constante. (Tizio, 2002: 203)

Otra cuestión, surgida a partir de la investigación y el análisis, ligada al vínculo educativo y al respeto como un elemento que lo compone se refiere a la dignidad del propio oficio que proporciona respeto por uno mismo en dependencia con los otros (Sennett, 2003: 107). “Todo oficio encierra misterio y autoría propia en el proceso por el cual algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa” (Alliaud y Antelo, 2009: 83). El oficio de enseñar, al tratar de formar, de educar, cuando acontece, “cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido, el secreto, el truco, la magia se potencian o magnifican” (ibíd., 84). Los/as docentes de Villa Scasso atesoran un secreto que permite que su trabajo adquiera sentido: su carácter es relacional, siempre con otros,

en dependencia con los otros, lo que da impulso a la tarea; incluso cuando se desplazan a otras instituciones, lo comparten o intentan motorizar otras formas de trabajo.

La práctica docente es habitualmente concebida en términos individuales: el/la maestro/a, profesor/a, frente al aula, solo con su grupo, excepto por determinadas actividades planificadas institucionalmente. En el caso de la escuela especial, la propia concepción del trabajo educativo implica siempre a más de uno: la coordinación de los grupos con parejas de docentes, la rotación de funciones, las iniciativas que surgen, se despliegan y se asumen colectivamente, la distribución de tareas, el papel del equipo directivo y de los equipos de orientación escolar y su inserción en el trabajo con niños, niñas, adolescentes y jóvenes, los modos de pensar la escuela en su vínculo con las familias, de organizar “entre varios” las visitas a las casas, la trama con las organizaciones sociales del barrio y sus representantes, la posición institucional ante las autoridades, la construcción de una autonomía institucional en el marco de un sistema educativo jerárquico a partir de la trama colectiva.

Este colectivo docente ejerce su oficio, lo realiza a través de una trama que se entreteje. Se teje y desteje y cada cual, con su propio color, su propio hilo, suma al tejido una marca propia, una potencialidad diferente que se convierte en el capital original y único de esta institución. ¿Cuál es el secreto? ¿Cuál es la magia? Quizá, una de las respuestas posibles la hallemos en el oficio, en el respeto por la dignidad del propio trabajo, en “la práctica entre varios” (Di Ciccía, 2003), en la invención y el deseo de un equipo que se horizontaliza y comparte responsabilidades como así también dolores y alegrías¹²⁹, en una escuela que escribe, como un tejido, su propio texto pedagógico.

¹²⁹ El colectivo de la escuela se comunica grupalmente y de manera constante de diversos modos, de acuerdo con las diferentes necesidades y motivaciones. Es común que se compartan por medios como *e-mail* o *whatsapp* novedades relacionadas con los logros y avances de alumnos, alumnas y de la propia institución, lo que reafirma el sentido del trabajo que realizan. En el caso del director, hilvana relatos en donde pone palabras a las escenas compartidas, tal como puede verse en el ejemplo citado en el *Segundo Movimiento* de este trabajo (capítulo “Yo soy chelista”. La música entre panes y violines”, p. 231), entre otros.

En este punto nos acompañan las palabras de Laura Devetach acerca de cómo pensar la escritura de un texto como tejido. Y sumamos un paso más: la producción pedagógica, el propio “hacer escuela” como texto y tejido, y a sus docentes, como tejedores/as. Así, escribir un texto/“hacer escuela” significa entramar, bordar y construir mundos con tensiones, derechos y reverses, puntos, corridos, nudos:

Para quienes conocen de tejidos o tejen o miran tejer es fácil reconocer, ubicar y valorar todos estos elementos. Por eso lo importante es frecuentar lo suficiente el mundo del tejido como para advertir cuándo la tensión de la trama baja por error o porque es un recurso usado por el tejedor; cuándo un agujero cumple una función dentro del diseño o es un punto escapado.

Tres ideas para tener en cuenta.

1° Generalmente el punto más usado es el más cómodo. Es el que nos hace sentir seguros. Pero no siempre es el mejor. Huir del lugar común. Para eso, hay que reconocerlo.

2° Explorar puntos nuevos, juegos de tensiones, muchas formas de tejer. Apasionarse en esa búsqueda. Por este camino se puede llegar también al punto más usado, pero de una manera nueva.

3° Hay zonas que casi no encuentran sus palabras. Entonces hay que inventar procedimientos, puntos de vista, recursos, lazadas dobles que aparecen como inocentes acomodamientos del hilo en una trama tranquila. Hay turbulencias en las agujas de tejer.

Esta búsqueda es lo mejor que tiene un texto.

Es el elemento que lo ilumina, lo que no se ve a primera vista, lo que hace que trascienda y toque al lector de alguna forma. Un texto, como la vida, nunca es simplemente lo que parece. (Devetach, 2012¹³⁰)

Un clima cortazariano se superpone a los datos de una realidad despojada y cruda: el sentimiento que el escritor reconoce desde su primera infancia frente a la realidad habita por muchos momentos la escuela, la percepción de otro orden de cosas, de una fisura en la manera de percibir el espacio y el tiempo. El autor lo relata de este modo:

Desde muy pequeño, hay ese sentimiento de que la realidad para mí era no solamente lo que me enseñaban la maestra y mi madre y lo que yo podía verificar

¹³⁰ Texto leído en las Jornadas docentes que realizó la Dirección Nacional del Libro (julio de 1989), en el marco de la 1ra. Feria del Libro Infantil, Buenos Aires.

tocando y oliendo, sino además continuas interferencias de elementos que no correspondían, en mi sentimiento, a ese tipo de cosas. Esa ha sido mi iniciación a lo fantástico... No lo puedo explicar, lo que no puedo decirte es cómo llegué a eso. [...] Es decir, una especie de aceptación por adelantado, de cualquier cosa que los demás consideraban inexplicable, como un juego de casualidades o como un juego de coincidencias. (Cortázar y Prego Gadea, 1997: 90)

Como veremos más adelante en el desarrollo de este tiempo *vivace* del trabajo de los/as docentes y el conjunto del equipo institucional de la escuela especial 516, el trabajo educativo en términos colectivos significa exponer la dificultad, pero ello no implica imposibilidad: por el contrario, requiere “conciencia del trabajo, a la vez sobre el mundo interno y trabajo público y político”¹³¹ (Frigerio, 2006: 38).

Sin embargo, para amalgamar una posición común, encontrar respuestas a lo inesperado, pensar aquello del orden de lo impensable, estos/as maestros/as se han transformado en maestros/as viajeros, maestras/os pensamiento, maestros/as ensayistas, maestras/as artistas El punto de partida: la escuela; el punto de llegada: la infancia, la educación y la igualdad como nuevo punto de partida. O podría pensarse también viceversa: la infancia y la igualdad como puntos de partida y la escuela como punto de llegada y otra vez de partida. La cuestión parece no estar ni en una punta ni en la otra, sino más bien en vivir la educación como un viaje: la formación y la vida como ensayo (Kohan, 2015).

¹³¹ Esto significa también comprensión. Véase Frigerio, G. (2006) “Lo que no se deja escribir totalmente”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educar: figuras y efectos del amor*, (2006), Buenos Aires: Del estante.

Escuela puerto: maestros y maestras que llegan y parten

Los itinerarios confluyen. Contingencias, historias infantiles, decisiones adoptadas por influencia familiar y elecciones profesionales más especializadas se conjugan al momento de concluir la formación y enfrentar la necesidad de obtener un puesto de trabajo, lo que implica atravesar la opacidad de la burocracia del sistema educativo bonaerense: la obtención del primer cargo, pasar por diversas instituciones realizando suplencias, la elección de la escuela —en lo posible— donde ocupar un cargo durante un tiempo prolongado, alcanzar una titularidad. Las lógicas administrativas y burocráticas con sus múltiples variables, y de acuerdo con cada momento político, obligan a aprender un lenguaje ajeno a la pedagogía para sobrevivir laboralmente¹³². En ocasiones, lo aprendido pedagógicamente se restringe sólo a las aulas y coexiste con una jerga propia de puntajes, medidas, artículos y licencias que organizan el funcionamiento del sistema y los puestos de trabajo docente. Este proceso singular y colectivo representa un campo de tensiones en el cual intervienen diferentes actores políticos y sociales, entre los que se destacan las organizaciones gremiales, pero que, al mismo tiempo, genera marcas subjetivas e identidades poco exploradas aún.

Una supuesta preparación para el sistema alude más a una acomodación a las reglas instituidas, que parecen resignar los deseos y las mejores aspiraciones ligadas a la educación con las que se inicia un docente en la educación pública bonaerense. La orientadora educacional recuerda sus inicios:

¹³² El acceso a los cargos docentes está pautado conforme al Estatuto del Docente sancionado en 1958 y sucesivas reglamentaciones. Existe un calendario escolar para la inscripción y el ingreso a la docencia de acuerdo con las acreditaciones con las que cuenta cada aspirante. En momentos en que el salario docente es muy bajo, se habilitan listados de emergencia e ingresan a trabajar estudiantes en formación sin título. Por el contrario, tal como sucedió en la última década hasta 2015, cuando el salario mejora sustantivamente faltan vacantes para cubrir la cantidad de aspirantes a la docencia en algunos distritos de la provincia de Buenos Aires, lo que varía de acuerdo con cada nivel educativo e incluso la asignatura. Los cargos se eligen en actos públicos donde se ofrecen las vacantes; los directores asisten en ocasiones para ver quiénes son aquellos que eligen sus escuelas e intentar incidir en la decisión de quienes aspiran al cargo.

Yo había trabajado en el CEC¹³³, ahí en el de Tablada... ahí había hecho el contacto con otra chica que también era maestra especial y me decía cómo era el trabajo. Y la verdad que... yo no había trabajado nunca de maestra, no me gustaba el tema de la primaria, o sea, ya me había recibido y mis profesores lo que me decían es que... que no estaba como preparada para el sistema. Porque como que esperaba siempre más cosas. Porque me entristecían otras cosas de la escuela como, bueno, por ejemplo, la falta de iniciativa, o las propuestas o el lugar en el que tenían a los chicos. Entonces... ahora mi profesor de residencia es el director del profesorado donde trabajo, y se acordaba todavía de esos momentos. Y lloré mucho y, bueno, y peleé con todos, fue... o sea, la que en el secundario había sido la más tranquila, en el profesorado había sido la peor. Me peleaba con todos, me enojaba, me había rebelado. No fui al momento de la entrega del título. Bueno, no podían creer quién era. (EAEEEE, agosto de 2015)

Asumir un cargo docente, en un primer momento significa el acceso a un puesto de trabajo; luego, conocer las referencias de la escuela que permitan contar con señales para la llegada y, de no conocer, iniciar la búsqueda en un mapa para localizar el barrio donde se ubica la escuela. Maestros, maestras, profesoras y profesores atraviesan ese acto burocrático despojado de todo sentido pedagógico, pero, del otro lado, los espera una institución con niños, niñas, adolescentes y/o jóvenes con los cuales trabajar, cualquiera sea su ubicación. Eso no significa *a priori* que ese destino, esa vacante, le garantice al docente asignado un lugar de enseñanza, como lo testimonia el director al recordar su primer trabajo como maestro:

Yo empecé como maestro de un grupo a los 19 años, en una escuela... que ni conocía, una escuela así... bastante también precario era todo, era una casa alquilada y tenía... me tiraron adentro de un grupo con quince pibitos con síndrome de Down, creo que todos tenían lo mismo. Yo no sabía qué hacer, sí, no sabía qué hacer, la verdad te digo, la tipa empezó "Sí, acá está el maestro" y me dejó. Porque aparte era una casa, me acuerdo, lo tengo tan presente, que era una casa alquilada, que las habitaciones eran aulas, estaba alfombrada. Yo lo contaba el otro día, decían: "¡Ay, alfombrada!", alfombrada porque había sido la pieza de alguien. Y puertas

¹³³ Los CEC son Centros de Educación Complementaria que dependen de la Dirección de Psicología. En La Matanza funcionan dos: cumplen funciones a contraturno y su objetivo es atender a poblaciones más vulnerables y ofrecer una propuesta pedagógica de carácter alternativo y con diversidad de talleres y acompañamiento en el desempeño escolar. Sin embargo, los objetivos para los cuales fueron pensados se distancian de las prácticas institucionales, ya que quedan atrapados en lógicas asistencialistas. Aquel al que se hace referencia en la entrevista funciona dentro de los *monoblocks* de La Tablada, abierto, en condiciones de una alta precariedad edilicia, desde 1989.

corredizas, ¿no?, era una casa. Y me acuerdo que me tiraron adentro y yo quedé en el medio de tantos pibitos, no... no sabía qué hacer. A ver, hice de todo y mal al principio y al toque me fui, porque yo los conocía a N. y a G., éramos conocidos del barrio y demás, y al toque fui a la casa de ellos desesperado a ponerme un poco en tema, ellos ya eran directores. (EDEE, septiembre de 2015)

El testimonio del director, que en la actualidad ejerce su función con una autoridad pedagógica reconocida por toda la comunidad escolar, da cuenta de sus primeros pasos como maestro. El tan esperado primer cargo y el modo en que inicia su carrera, en un espacio físico inadecuado y sin ningún otro apoyo más que la presencia de los/as niños/as y, en ocasiones, de otros colegas, no es un caso aislado. Las primeras experiencias laborales en las biografías de los/as docentes del conurbano con frecuencia los enfrentan a edificios escolares inhóspitos, inapropiados para la tarea de enseñar o en pésimas condiciones de infraestructura, como también a la soledad de encontrarse por primera vez ante un grupo de alumnas y alumnos con las herramientas de una formación, en ocasiones, muy distante de las realidades escolares donde desempeñan su tarea pedagógica. Este enunciado, “no sabía qué hacer”, se liga con un modo de hacer que se instituye en la escuela desde el primer día: el de la búsqueda de saberes en conversación con otros pares con más experiencia, el hacerse preguntas, el pensar cómo enseñar partiendo de la propia ignorancia. El saber que no se sabe.

Asimismo, la descripción del aula como una habitación de una casa alquilada nos informa que

No se trata de que las condiciones de trabajo docente interfieran en la tarea pedagógica: son parte de ella. La puesta en evidencia de las condiciones laborales de las/os docentes en las clases los muestra como trabajadores/as, pone de manifiesto la realidad económico-social y contextualiza (“a la fuerza”) la tarea que desarrollan hoy las escuelas. Pero no la agota. (Birgin, 1999: 96)

Las primeras escenas de los/as docentes entrevistados/as son recordadas como el punto de partida de búsquedas y de la presencia de otros que acompañan ese proceso. El comenzar a hacer y a ensayar suma un ingrediente que se mantiene a lo largo del tiempo

en el caso del director: el disfrutar estar con pibes en la escuela. “Me empecé como a hacer, a ir probando y a ir disfrutando también de estar con pibes en la escuela y, bueno, ahí me fui como armando... después fui cambiando de escuela, siempre como maestro” (EDEE, septiembre de 2015).

Los/as docentes del conurbano se van armando, “entre” escuelas, “entre” políticas educativas, “entre” experiencias educativas y comunitarias, “entre” otros y junto a otros. En zonas distantes y con una mayor complejidad por efecto de la desigualdad social, el trabajo docente, configurado en parte por el discurso estatal, se inscribe en el paisaje social, cultural, económico, político y educativo del territorio bonaerense, y en sus expresiones más locales. El Estado provincial asume una presencia distante en la vida cotidiana de los/as docentes, que quedan más ligados a la vida social, cultural y política de los barrios en los que trabajan¹³⁴. Para las autoridades educativas y políticas de los niveles centrales, llegar hasta las escuelas de los cordones del conurbano significa “bajar a los territorios”, como una metáfora espacial que remite a lugares inhóspitos y salvajes. Y también como una marca de jerarquía o superioridad en tanto el desplazamiento se configura desde lo superior a lo inferior, de lo alto a lo bajo.

Identities que se componen entre la elección de la carrera, la decisión de enseñar, la formación inicial y el acceso al puesto de trabajo en centros urbanos, suburbanos, rurales, de islas, en los diferentes niveles y modalidades en cada lugar, cada localidad, cada escuela, donde se tensiona lo particular y lo general. Identidades marcadas por experiencias que se hilvanan. Marcas, huellas de un *pasar* entre escuelas, donde ser docente se afianza o desdibuja, potencia o empequeñece, vitaliza o mortifica,

¹³⁴ Las escuelas con frecuencia son una caja de resonancia de acontecimientos barriales que no tienen registros mediáticos pero que son parte de su historia. Como ejemplo, durante la crisis de 2001, las/os docentes participan activamente de la organización de las redes de trueque. Asimismo, durante el estallido social de los días 19 y 20 de diciembre, las escuelas viven escenas traumáticas: los barrios del conurbano, entre ellos, los del partido de La Matanza, esperan enfrentamientos entre sí (en especial en horas de la noche; uno de los enfrentamientos es recordado hoy como “La Noche de los Fueguitos”).

se abre a la sensibilidad social, cultural y política o se clausura en un discurso único monolítico, moralizante y endogámico¹³⁵.

“Cambiar de escuela siempre como maestro” abre la pregunta sobre cuánto modifican a cada docente, a lo largo de su biografía laboral, estos cambios de escuela —que todos/as registran en las entrevistas— y en qué momento el camino elegido consolida una decisión: la de trabajar en educación.

Todas las mañanas hay que retomar el camino a clases, aunque prefiramos hacer otras cosas, no hayamos tenido tiempo de preparar las clases, tengamos el miedo metido en el cuerpo o el cansancio o el desánimo se apoderen de nosotros... Pero aceptar la inevitable mediocridad de lo cotidiano no significa condenarse sin remedio a la rutina y a la insignificancia. Ni, sobre todo, abandonar la esperanza de que pueda ocurrir “algo” importante, un día, en la clase. Porque allí está —estoy convencido de ello— lo que os ha hecho escoger este trabajo. (Merieu, 2006: 13)

Jugar con un/a niño/a con síndrome de Down en la historia infantil, ser parte de un pequeño grupo estigmatizado y violentado por un/a maestro/a en el aula de la escuela primaria, participar de un grupo religioso para ayudar en el barrio, empezar a trabajar en la escuela especial más próxima, formarse en el profesorado de sordos o ayudar a la/el maestra/o de su hijo/a en la escuela y descubrir allí el deseo de integrar a otros, buscar y pelear por algo diferente siempre, pensar de otra manera y rebelarse contra lo instituido y naturalizado; todo ello configura una cartografía de historias y biografías ¿mínimas? que se mixturán y dibujan recorridos heterogéneos. Delinean líneas frágiles en territorios duros —el conurbano bonaerense—, pero que confluyen, en este caso, en un punto de encuentro: la escuela 516. Para algunos, un destino buscado, deseado y alcanzado; para otros, un destino posible, contingente e incluso desconocido. Un lugar

¹³⁵ A partir de los años de trabajo en el conurbano y de la participación en proyectos de extensión de la Facultad de Humanidades de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata, es posible constatar que, si bien la condición salarial del trabajo docente ha mejorado hasta la fecha (fines de 2015), se extiende sobre ella una mirada ya cristalizada hacia las familias de sectores populares, de representaciones estereotipadas. En relación con los/as niños/as y adolescentes de estos sectores, se registra cierto desprecio o, por el contrario, una sobreprotección anclada en el amor como carencia: en el primer caso, “los alumnos son como animales y no aprenden”; en el segundo, “son como muñecos de peluche” y, por la necesidad de cariño que tienen, tampoco aprenden. Una tercera percepción refiere a “que tienen que aprender lo que les corresponde por derecho”. Estas concepciones se conjugan en un mismo espacio escolar (testimonios recogidos durante el Proyecto de Extensión “Ampliar oportunidades en jardines y escuelas primarias”, FaHCE, UNLP, 2013-2014).

ignoto que es necesario mapear virtualmente antes de viajar por primera vez. ¿Qué escuela espera al recién llegado?

Escenas inesperadas

Yo venía de una formación en la otra escuela, donde trabajé toda la vida, como más estructurada. Y en el primer día que vengo acá, no me voy a olvidar nunca, estaban todos... Hermosísimo. Estaban en el comedor, un día de mucha lluvia, todos en el comedor, sentados arriba de la mesa, viste todo el lío que se arma acá, y en una de las paredes habían puesto afiches blancos con los grupos y entre todos los maestros estaban decidiendo qué les parecía tales chicos para tales grupos, o para los otros, y salían las opiniones de los maestros que los conocían, los que no, la gente del equipo. Y eso me pareció maravilloso porque yo venía de un lugar donde tenías un grupo asignado, o sea una lista, muchas veces te enterabas en el momento, ¿no? Y sentías eso tan distendido que me resultó maravilloso. (EPTCEE, octubre de 2015)

La docente, que llega por primera vez, se encuentra con un comedor que funciona como un espacio de trabajo, donde predomina un desorden productivo —la clásica formalidad escolar no es parte de la escena— y con un equipo que discute los criterios y la organización pedagógica de los grupos de alumnos y alumnas para todo el año participando de manera muy activa. La situación no sólo refleja una modificación en la posición de los cuerpos y el modo de habitar los espacios sino que marca una relación diferente entre el saber y el poder (Foucault, 1992). La forma y el contenido de las definiciones pedagógicas e institucionales de ese día de trabajo —que para la recién llegada son una novedad y representan un contrapunto con su recorrido laboral anterior— se revisan cada año en función de mejorar la propuesta de la escuela y atender lo que pasa cada ciclo lectivo con “los chicos”¹³⁶ y los conocimientos construidos respecto de las prácticas de enseñanza.

En general se tiende a considerar el conocimiento como algo neutral y objetivo. Nietzsche planteó que el conocimiento no es una actividad vinculada con la objetividad sino con su contrario: la pasión. El conocimiento se produce por el poder que se deriva de una voluntad de conocer, de trasponer límites. (Caruso y Dussel, 1996: 57)

La escuela construye saberes propios, que representan un capital pedagógico que le permite sostener una relación activa y crítica con su propia práctica. El carácter formativo de este proceso se trama colectivamente sin que desaparezcan las relaciones

¹³⁶ Insistimos en esto: libre de todo carácter no igualitario de la lengua, utilizamos la expresión “los chicos” tal como la utiliza la escuela para referirse cotidianamente a sus alumnos y alumnas.

de poder; por el contrario, las mismas habilitan y posibilitan una circulación de los saberes y una puesta en diálogo singular de ellos mismos. El apasionamiento que con frecuencia se registra en el colectivo de docentes al llevar adelante algunas iniciativas, como, por ejemplo, la *Boda del Gallo y las Gallinas*, el *Día de Playa*, los *Conciertos en el Barrio* o *Encender la Noche*, entre muchísimas otras, así como el sostén de la tarea educativa cotidiana se anclan precisamente con las decisiones de poder institucional tomadas a lo largo de los años, como así también con un ensamblaje de saberes entre unos y otros: esto incluye a las alumnas y los alumnos. Al democratizarse la micropolítica escolar se amplían las oportunidades de participación, de creación y de invención del conjunto y de cada persona. Es de esta manera que el profesor de taller puede pensar en que “los chicos” precisan leer “con los pies en el aire”. Esta metáfora se transforma en una búsqueda de formas y estilos de objetos que permitan que cualquiera en el patio pueda disfrutar la lectura en cualquier horario, si lo desea, sentado de esa original manera.

¿Cuál es el contraste? El contrapunto radical que asombra a esta docente que llega es “lo inesperado” —tal como fue planteado a lo largo de esta tesis—, la posibilidad de que una docente tenga voz frente a un director, vicedirectora y todos sus pares para pensar colectivamente cómo se conforma su grupo y con quién va a trabajar, pero, sobre todo, por qué y para qué. De este modo, la pedagogía se torna herramienta y la educación también se *emancipa* en Villa Scasso: *con los pies en el aire*.

La docente reconoce la génesis de otra formación: toda una vida “más estructurada”. La escuela 516 quiebra esa estructura, propone un nuevo inicio, otra formación en diálogo con otra escuela. Se puede uno sentar arriba de la mesa, abajo, al costado, en el aire; la cuestión es la apuesta a un hacer entre todos, a pensar lo que se está haciendo, a pensar en para qué, y a llenar, entre todos, los grupos marcados en los

afiches blancos... pasar de la lista asignada al signo producido entre y con otros... el quiebre, estas palabras lo muestran, señalan otra forma de ejercer el poder en la institución escolar.

Por eso, las instancias de trabajo colectivo son la brújula del equipo institucional, orientado por el equipo directivo y algunos integrantes del equipo técnico con más historia en la escuela. Desde el comienzo, en esta escena se producen dos desplazamientos simultáneos: el de los alumnos y alumnas, que son pensados, nombrados y reconocidos desde su particularidad, para conformar cada grupo pedagógico y no para pasar a conformar listados organizados administrativamente por edad o por alguna patología o dificultad, por la secretaria de la escuela o el equipo directivo de la escuela. La escuela asume la definición de la organización de los grupos de alumnos/as y la conformación de las parejas pedagógicas y desplaza la concepción individual del cargo docente para ser pensado desde una función pedagógica compartida. A modo de ejemplo, quien es preceptor o preceptora puede ocupar la posición de maestro/a junto con otro colega o un profesor/a de taller. El cargo está asignado por un acto público, pero es en la escuela donde se define la función pedagógica que va a ocupar cada docente y la articulación con otro integrante del equipo, que habilita a quien está a cargo del taller de construcciones para que quede a cargo del grupo de adolescentes de El Altillito, por la tarde, en el espacio de la escuela secundaria, siempre “acompañado” por otros integrantes del equipo institucional. Al mismo tiempo, los/as docentes, que llegan con cargos asignados mediante listas de méritos organizadas de acuerdo con puntajes y números de legajos, son incluidos en conversaciones que atienden también a su disposición, historia, formación y deseo en términos de una responsabilidad común: la de asumir la tarea educativa que le

corresponda cada año en diálogo con las biografías educativas y personales de las/os chicas/os.

La construcción de esta mirada común no elimina las diferencias; por el contrario, recuperando la metáfora del mosaico de Gaudí, amalgama experiencias (materiales) de diferentes procedencias, formaciones disciplinares y biografías laborales. Esta composición que incluye prácticas de articulación influye de manera decisiva en la tarea de la escuela, en los modos de vincularse con las escuelas con las que integran alumnos y alumnas, en las concepciones pedagógicas que vertebran el trabajo cotidiano. Los avances y los retrocesos son registrados por el conjunto, hilos invisibles anudan vínculos, propuestas y concepciones pedagógicas, lo que permite establecer líneas de continuidad y alojar la discontinuidad, como así también enfrentar las situaciones más inéditas que se presentan durante el año.

Una analogía con otros sujetos sociales puede ayudar a percibir lo que está sucediendo en la escuela 516. La urdimbre que tejen “las teleras”¹³⁷ en sus telares, en diferentes zonas de América Latina, es también urdida y tramada por educadoras/es en esta escuela, por todos y todas, incluso aquellos que no cuentan con las credenciales del sistema pero que cumplen la función educativa desde su posición en la trama escolar, figuras muy significativas en la vida cotidiana.

La organización de los seis grupos pedagógicos y las respectivas parejas de docentes que los coordinan son una pieza clave para la escuela; el análisis de su conformación incluye a todo el equipo institucional y, luego, también a los grupos familiares y a los/las chicos y chicas.

Alrededor de los grupos se definen también las integraciones, las coordinaciones de los espacios de taller, los viajes del año y las novedades. Novedades que crecen,

¹³⁷ Modo en que se nombra a las tejedoras de telares en la Quebrada de Humahuaca en el Norte argentino. En función de esta tesis doctoral, fueron consultadas para conocer las diferencias entre urdimbre, trama y tejido.

asumen una dimensión que se distancia de una escuela de sectores populares que trabaja en un barrio humilde, tal como lo describen sus protagonistas. Esos sueños casi siempre se cumplen durante el ciclo lectivo. Hay un dato que colabora para entender cómo se logra lo que se logra y lo expresa enfáticamente la profesora de educación física, en el patio, antes de iniciar la clase de *hockey* en la escuela: “Acá lo que hay es laburo, eso, mucho laburo. Hacer más cosas es laburo” (EPEFEE, agosto de 2015).

La profesora entrevistada marca la diferencia con otras escuelas en las que trabajó y señala que todas las escuelas de educación especial pueden llevar a natación a alumnos y alumnas, pero hay que asumir el compromiso y sostenerlo. Una diferencia que la docente subraya a partir de su experiencia laboral es lo que enmarca a una escuela: la disposición a lo que nombra como trabajo. Explica de qué manera entiende y le gusta ejercer su profesión:

No me gusta lo vacío, tirar la pelota y así... Yo me replanteo siempre con los chicos lo que hago. Acá, hicimos equinoterapia, ahora natación, *hockey*, juegos, siempre propuestas nuevas. Pero cuando trabajás en equipo todo mejor. Acá hasta el que está con la parte técnica me ayuda si lo preciso. Hacés “pum, pum” y todos cooperan con algo. En cambio, en otras escuelas era sacarse los pibes de encima, se iban a tomar mate. Un día se me escapó un chico, cruzó la calle, justo pasó un colectivo y el maestro no estaba, estaba tomando mate escondido... Renuncié. Son situaciones que no podés manejar. Acá es todo lo contrario. (EPEFEE, agosto de 2016)

Una marca específica de la escuela 516, que se destaca en todas las entrevistas a docentes, es que el trabajo se realiza en forma colectiva y horizontal. La profesora que vive por primera vez la experiencia de ser parte de los espacios compartidos de decisión institucional lo relata, aún sorprendida después de cinco años de trabajo en la escuela:

No venía una lista que decía [que] te tocaban tales, tales y tales chicos. No, al contrario, se puso una lista donde se les preguntaba a todos: “Mirá”, pensábamos... Aparte desde un lugar muy de pares, ¿no? Pensábamos más que “estos chicos pueden estar acá, ¿qué piensan?”. “No, a mí me parece que esto puede ser”, porque ya lo conocía, otro no... y me pareció muy rico. (EPTCEE, octubre de 2015)

Los testimonios recogidos dan cuenta de un proceso de construcción de estos espacios comunes, integrados por un par de docentes o por todo el plantel, la cuestión es siempre estar acompañado, estar con alguien. Con frecuencia, también son convocados los grupos familiares pero, en primer término, los/as chicos y chicas. Ésta es una marca insoslayable del trabajo en la escuela 516: siempre hay más de una/o trabajando, y siempre personas de más de un segmento: docentes y chicas/os; docentes y responsables; docentes, chicos/as y responsables. Nunca un/a docente solo/a y nunca sólo docentes.

El sentarse y leer un libro se presenta como un gesto inesperado para la figura de un director y sorprende a una de las docentes con más de veinte años de experiencia en el sistema educativo. Lo inesperado puede ser pensado desde dos lugares: por ser justamente el director que no tiene un espacio fijo, una dirección, y que circula, interviene y participa en la tarea de enseñanza, y, por otro lado, en la situación de lectura con niñas/os sobre los que se cargan estereotipos y se supone que no leen ni escriben. Es posible enumerar infinidad de acciones en las que el equipo directivo, y también algunos/as de los/as integrantes de los equipos técnicos, se incluyen y son parte activa del trabajo educativo con los/as alumnos/as. La enseñanza se anuda en el terreno pedagógico y cada integrante de la escuela, desde el panadero hasta la fonoaudióloga, actúa en ese territorio común:

Acompañar a los proyectos de sede, áulicos según... Bueno, escuchar la propuesta del maestro y estar allí, no sólo acompañar desde un lugar pasivo sino activo. Y en todos los proyectos, ya no importaba si en un proyecto o no de comunicación, sino que lo importante era lo pedagógico. (EFEE, octubre de 2015)

Demarcar un territorio donde lo común es la tarea educativa requiere tiempos para transitar cambios de posición asignados por el peso de las tradiciones en cada campo profesional. Una de las integrantes del equipo técnico así lo valora:

Los compañeros de los equipos a veces vienen con historias muy clásicas de equipo y más de educación especial, donde si “Este día es para misión y este día es para otra cosa” vos no podés correr las cosas. Por ahí yo no era así, entonces esta escuela fue más oportuna para todo esto. Entonces, decís, vos tenés que pensar el equipo en

relación a esta escuela, si esta escuela es de esta manera el equipo no puede ser de otra. (EAEEE, agosto de 2015)

La gestualidad de la escuela es desmesurada y sostenida en el reparto de los bienes simbólicos: quienes la integran desde el inicio están advertidos por la propia experiencia laboral sobre el conjunto de representaciones que operan sobre sus alumnos y alumnas por su discapacidad y por su condición social que naturalizan la oferta de lo mínimo. Para unos, el primer impacto es llegar y encontrarse con escenas novedosas, inesperadas, de las que luego gradualmente serán parte. Desde diferentes experiencias, recorridos, formaciones, tradiciones e incluso marcas generacionales, aquellos que llegan en su mayoría —de ser posible— eligen quedarse, ya que comprueban que “llegaron a puerto”.

Las imágenes de los que llegan teniendo que buscar primero dónde queda Villa Scasso son recurrentes:

Entrabas acá y no existía dirección, no existía una computadora. Otra de las imágenes que tengo de esos primeros días, que me encantó, fue un día de lluvia, muy poca gente, y empezamos a hacer un trabajo con papel maché y vino el director, se sentó arriba de la mesa y nos empezó a leer un libro, y era el director, ¿me entendés?, el director. (ETCEE, octubre de 2015)

Pasada la primera vez, que significa aprender cómo llegar al barrio y recorrer los cuatro kilómetros que separan a la escuela de la ruta, emprenden un camino nuevo; algunos rasgan el papel con la escritura para narrar su experiencia. En casos muy excepcionales, después de algunos años eligen partir.

El primer impacto fue llegar a la escuela, o sea, yo venía de un ámbito totalmente distinto porque venía haciendo otro trabajo. Llegué a la escuela e hice un escrito porque a mí me gusta escribir. Entonces, cuando llegué a la escuela, justo fue un día que se dedicaban a hacer estas jornadas de teatro y actuaban los maestros con los chicos y estaba el director disfrazado del Zorro. Me impactó la predisposición que había, estaban todos preparándose para actuar, mucha alegría, mucho entusiasmo. Y ese entusiasmo es el que se contagia, digamos. Me parece que a esta altura, que ya es recíproco, uno viene con una idea y, bueno, nos vamos contagiando. Todas las ideas

son buenas y se van puliendo, ¿no? Hacia un fin, ¿no? Que son los chicos. (EPTEE, octubre de 2015)

La conformación del equipo institucional puede ser leída de manera lineal, en términos cronológicos, o por los modos en que el colectivo de la escuela siempre sostiene una posición abierta que le permite incluir lo nuevo para capitalizar las diferentes procedencias de quienes integran la escuela, como, por ejemplo, los/as músicos/as, profesoras y profesores de la Orquesta. Desde el inicio, a pesar de las dificultades, comienza un proceso institucional y pedagógico que, con avances y retrocesos, interrumpe la lógica tradicional y desplaza la forma escolar que tensiona y altera el tiempo escolar, interviene, transforma los espacios y cambia la fisonomía de la escuela, emerge otra estética, otra paleta de colores. En esa dirección, tres años atrás, la creación de la Orquesta y la inclusión de músicos que nunca habían trabajado en la educación especial renueva la apuesta de la escuela y se produce un nuevo encuentro que abre preguntas sobre los límites y posibilidades del dispositivo escolar y, sobre todo, los logros de los alumnos y las alumnas en la ejecución de los instrumentos traspasan los límites y superan, nuevamente, las expectativas.

Se suman la creación de la ludoteca, la cascada, la estrella de hamacas para leer y disfrutar en el parque, los bancos para sentarse con los pies en el aire, el taller de construcciones y cocina, la decoración y la pintura realizada con las/os chicas/os, la intervención de las paredes y los techos de las aulas, del mobiliario, entre otros. Sobre todo, la invención de propuestas pedagógicas. El juego pedagógico es abierto y eso dinamiza al conjunto.

La escuela se irradia y proyecta su trabajo en el barrio, con énfasis en el vínculo con las familias como así también en el trabajo con los jardines comunitarios y las escuelas comunes. Las familias no son citadas para recibir novedades sobre logros o dificultades de su hijo/a; por el contrario, es la escuela la que sale de visita, conoce,

recorre, conversa, dialoga e invita. Los cuerpos del colectivo docente, que no usan guardapolvos, se hacen presentes en viviendas muy humildes y *hacen escuela* entretejiendo con la intencionalidad de perforar los muros que con suma frecuencia se instalan entre la escuela y los grupos populares. No es una tarea sencilla, pero el colectivo la realiza desde hace más de diez años de manera constante y compartida. A ello se le suma que los/as docentes a cargo de los grupos mantienen contacto permanente con las familias mediante comunicaciones telefónicas; en momentos en que las dificultades aumentan, se obstinan en sostener el contacto si las/os chicas/os no asisten a clase: esa modalidad es asumida también por los asistentes de la Orquesta. En la escuela hay un solo teléfono, al costado de un sillón muy gastado, que es utilizado por todos: la cocinera, que hace los pedidos a los proveedores, maestros o maestras que llaman a las casas de alumnas y alumnos, la trabajadora social, que se comunica con juzgados u otras instituciones, los asistentes de la Orquesta, que llaman a alguno de sus integrantes, entre otros. Un teléfono viejo en un rincón deslucido comunica a la escuela; no hay red de internet, excepto por aquella que proveen los dispositivos móviles de los/as docentes. Con todo, ese teléfono anticuado es la forma de comunicación principal de la escuela y el mundo exterior. Nadie está pendiente de controlar su uso; como en muchas otras circunstancias, la confianza es el sustrato del vínculo institucional hacia adentro y hacia fuera de sus muros.

La comunicación con el exterior es vital y se usan todos los recursos disponibles. La escuela atraviesa constantemente sus propios muros escolares, interrumpe la lógica escolar más endogámica y los efectos que impone la distancia geográfica y social. Un ejemplo, ya citado, pero que nos interesa revisitar se refiere al día en que la docente a cargo del grupo de los más pequeños sale a buscar con la combi a los/as niños/as que no se pueden acercar hasta la escuela, debido a las condiciones climáticas, para ir de paseo

el Día del Niño. Las imágenes de encuentro con las familias en esquinas apenas urbanizadas enmarcan amorosamente una escena educativa. La docente desciende de la combi para colaborar con el padre y la madre, que se trasladan cinco cuadras con su niña y su hermanito por las calles anegadas de agua y barro, para que puedan acceder al paseo. Al costado de la combi sucede una pequeña ceremonia: la del cambio del calzado y el reparo que se ofrece a la pequeña de la intemperie.

La posición docente en el conurbano bonaerense, y en otras tantas barriadas populares que rodean las grandes metrópolis latinoamericanas, invita a preguntarse: ¿qué motiva a esta docente a sostener esta escena? Ello incluye: impulsar y persuadir al chofer para alcanzar los puntos pactados con las familias en cada esquina, comunicarse con la familia tantas veces sea necesario hasta que lleguen, y con su propio cuerpo colaborar para cubrir y cambiar el calzado embarrado por otro que la madre trae prolijamente envuelto para el paseo. Ni antes ni después de esta escena la docente realiza comentario alguno que se asocie a una mirada piadosa o peyorativa sobre las familias. La situación de búsqueda de los/as niños/as sólo se tensiona por el estado de las calles y el clima, hasta que todos son recogidos/as. Manifestando muy buen humor, nadie cede ante la dificultad.

La posición filiatoria de la docente torna la intemperie en amparo, un mojón más en el puerto, un amarre, una gestualidad que aloja la infancia de Villa Scasso. Los niños y niñas de su grupo de Villa Scasso festejan el Día del Niño en el Museo de los Niños de la Ciudad de Buenos Aires. Frente a tanta distancia social y geográfica, la escuela opera ofreciendo experiencias que igualan en el sentido de permitir vivenciar la igualdad con sus pares. Los/as chicos/as entran al Museo de los Niños como todos los demás, sin distinciones. El cambio de calzado que prepara a la niña para el paseo, el chofer, las/os docentes, hacen posible que ello ocurra. Los niños y las niñas celebran. Es

una escena que abre líneas de pensamiento. La posición de la maestra, la familia que se acerca y mantiene el vínculo con la escuela y prepara a su hija para que viaje. La escuela que se responsabiliza, la disponibilidad a experimentar una salida a un lugar nuevo en el centro de la Ciudad de Buenos Aires y la ausencia de todo discurso caritativo, asistencialista, o piadoso.

Bueno, por eso, una cosa es irte a buscar y otra cosa es invitarte. Parece una estupidez... pero ésa es la diferencia. Entonces, porque uno es trama de la escuela, uno sabe que decís, si vas a algún grado que estén faltando, decís “Mirá, sabés que mañana pasa esto”. En otras escuelas por ahí los del equipo¹³⁸ no saben qué tema están dando en un grado. Entonces acá decís, sabemos que el viernes va a pasar algo, bueno, sabemos que los martes pasa esto en educación física, los miércoles está la Orquesta. Entonces eso... uno lo invita a esos momentos, no es que lo obliga a venir a la escuela, lo invita a estas situaciones. Entonces eso gana un montón. (EAEEE, agosto de 2015)

Una escuela que invita, relata y comparte lo que pasa en el día a día, que hace parte a las familias, a la comunidad y también a las otras escuelas con las cuales trabaja. La invitación trasciende los límites escolares porque, tal como se presenta en otros movimientos de este trabajo, los/as docentes invitan a alumnas y alumnos, a “los chicos”, a viajar... Las familias con más años en la institución disfrutaban y se sienten parte del proyecto y hacen de puente con los grupos familiares más nuevos. Les narran a los que por primera vez participan en alguna actividad las experiencias que viven con sus hijos e hijas. Les dicen que no se asusten, que los esperan sorpresas y cosas asombrosas, y, sobre todo, lo inesperado: se refieren a los avances educativos y personales de las chicas y los chicos. En el marco de la reunión, sentadas las madres en ronda en la biblioteca, así lo expresan:

Abuela de Milena: El avance que tuvo es impresionante... Corre para venir a la escuela, creció muchísimo.

¹³⁸ En los testimonios, las referencias al “equipo” aluden al “equipo técnico”. En educación especial de la provincia de Buenos Aires también se lo conoce como gabinete o equipo de orientación escolar, y se integra por: un/a fonoaudiólogo/a, un/a orientador/a educacional y un/a trabajador/a social. En el caso de la escuela 516, se le suma un/a psicólogo/a.

Director: La escuela no es la misma si están o no Julián o Marcela, por eso hay tantos festejos, como hoy la Boda del Gallo y las Gallinas [risas].

Madre de Martín: Eso... dan ganas de celebrar, toda la escuela es estudio.

Director: Lo que pasó hoy es parte de un proceso de estudio, empezaron a pensar los maestros y no paran... entre todos nos explotan las ideas.

Tía de José: La mamá de José trabaja, tiene tres chicos. La mamá trabaja, viene de noche, yo me ocupo de José y quiere venir a toda costa al colegio; le gusta más que la otra escuela.

Director: El edificio es igual a otros...

Tía de José: Pero es distinta... Lo tengo que traer como sea; el sábado se levantó temprano, se enoja, llora... ¡Quiere venir a la escuela!

Madre de Manuela: Antes se tiraba en el piso, no quería ir a la escuela, ahora cambió, se encuentra feliz.

Director: Para nosotros es muy importante que los chicos deseen venir.

Madre de Néstor: Néstor era un pibe muy malo, cortaba todo con la tijera. Ahora me ayuda a lavar los platos, lo mando a comprar solo... lo llevo a la iglesia conmigo y se queda sentadito sin problema. Se porta muy bien.

Director: Para nosotros se trata de invitarlos a que hagan algo que se sabe que pueden hacer. A ustedes preferimos llamarlos, invitarlos a la “Boda del Gallo y las Gallinas”, pero no llamamos a las familias para decirles que sus hijos se portan mal. Todo eso es nuestro trabajo, los invitamos a armar juntos. Nosotros también nos invitamos [risas] a las casas de las familias.

Madre 1: ¡A mi casa vinieron una vez sola! Me gustaría que me visitaran con los chicos.

Madre 2 [explicándole a una madre nueva]: ¡Te visitan los profes, es muy bueno!

Madre de Manuela: A mi casa fueron a ver a mi hijita cuando estaba enferma, tomaron unos mates y estaba re contenta.

Director: La escuela la hacen los chicos también, les contamos que nosotros nos vamos de viaje, a veces adentro de la misma escuela, para que les pase algo nuevo, algo que no pasó, algo que eduque.

Madre nueva: Mi hija nunca viajó, nunca durmió afuera.

Director: En trece años nunca tuvimos problema y no los vamos a tener.

Madre de José: José viene muy contento. En cada viaje tuvo un cambio.

Director: Nadie sale igual de las situaciones, todos algo nuevo nos llevamos... Nos vamos a seguir encontrando... Ésta es la biblioteca de la escuela, el corazón del espacio, hoy es el momento de bienvenida... (Fragmento de reunión de madres, 16 de mayo de 2016)¹³⁹

¹³⁹ En el marco de la celebración de la “Boda del Gallo y las Gallinas” (ver nota al pie nro. 88), después de la *ceremonia* y antes del *banquete* en el comedor, se convocó a una reunión de la que participaron varias mujeres: madres, tías y abuelas a cargo de los alumnos y las alumnas. Se les dio la bienvenida y se compartió lo que la escuela realiza, cómo ven a los chicos y las chicas y las novedades del año; el clima fue muy relajado. Un dato de mucho interés: en los meses previos, se había producido un nuevo asentamiento y las condiciones generales económicas de la comunidad habían empeorado; sin embargo, durante toda la reunión la

Durante la investigación, las entrevistas y las observaciones, en todas las instancias se relevó un discurso por parte de los/as docentes que escapa a toda grandilocuencia sobre la tarea que realizan; por el contrario, no la magnifican ni empuqueñecen, la valoran como parte de su trabajo: consideran que, simplemente, están haciendo lo que hay que hacer, tal como lo expresa el director en la reunión con las familias citada.

Es interesante destacar que existe cierta austeridad en el lenguaje: no se incluye la palabra “discapacidad”, tampoco se describe a la población que atienden como pobre o marginal, y siempre que refieren al lugar donde se encuentra la escuela nombran al barrio, no al contexto. El carácter “especial” de la escuela se separa de la “educación especial”: en un punto, los/as docentes se “desespecializan”, reconocen que no saben, se nombran desde un no saber:

No sé... Intencionalmente trato de no usarla, ¿no? O como que para hablar de discapacidad no hay que hablar de discapacidad, algo así, ¿no? Yo lo pienso así, lo decimos y justo el viernes también, cuando presentábamos la escuela, decía eso, “bueno, no somos una escuela especial, somos parte del sistema, pero no sabemos de discapacidad” digamos, yo no sé de discapacidad. Eso era como la presentación de la escuela, no tenemos un saber... Que a la vez aparece como una tensión también porque te dicen “¿Y bueno, entonces? Si no sabés de discapacidad, ¿para qué está la escuela especial? ¿Para qué está...?”. Entonces ahí decíamos, bueno, que tal vez la educación especial es una posibilidad de volver a mirar, de aportar otra mirada, de visitar la trayectoria de los chicos, pero no desde un lugar de déficit o de pensar en la discapacidad como algo que limita. (EDEE, septiembre de 2015)

La experiencia educativa de la escuela ofrece elementos para poder afirmar que el equipo docente, desde sus diferentes responsabilidades, cuenta con un significativo caudal de saberes, tanto en los territorios más específicos y disciplinares —como, por ejemplo, el director de la Orquesta, los/as profesores/as de taller, la trabajadora social, el

conversación giró alrededor de la educación de sus hijos e hijas, sobrinos y sobrinas, nietos y nietas, y de los logros obtenidos, como así también sobre la transmisión a las familias nuevas del carácter sorprendente de esta escuela. Finalizada la actividad en el patio, se invitó a las mujeres a compartir *el catering* de la *boda* en el comedor. Todos se trasladaron, en un clima de mucha alegría. El espíritu era de celebración por los avances educativos de los chicos y las chicas y por la propia fiesta. La *Boda* generó un ambiente auspicioso y disruptivo con el clima general que atravesaba, y atraviesa, al partido de La Matanza debido a los efectos de las nuevas medidas económicas (para esto último, véase <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-300508-2016-05-29.html>).

casero que es también panadero, y los/as maestros/as con mayor experiencia— como en el recorrido realizado institucionalmente. Sin embargo, al presentar a la institución en diferentes ámbitos, incluso frente a la comunidad, parten de un no saber, de una posición de ignorancia ante la especificidad con la que se espera que cuente una escuela especial. Y agregan que este no saber sobre la discapacidad representa una oportunidad para volver a pensar la educación no desde un lugar de déficit y volver a visitar la trayectoria de chicos y chicas.

Ante las salidas, viajes y experiencias que significan una apuesta y un esfuerzo significativo por parte de los y las docentes, se valora lo obtenido pero atendiendo a los efectos educativos en los chicos y las chicas, que no siempre son visibles o, si lo son, aparecen con el tiempo. Sobre todo, prevalece el entusiasmo y la alegría por concretar los viajes y las experiencias: acercar la novedad al mundo de la escuela de Villa Scasso. La escuela sale al mundo y los mundos entran a la escuela. Nuevamente, se trata de viajar, de movimiento, de servir de pasaje, de puente, de tránsito.

Hilos y experiencias pedagógicas hilvanan el movimiento del pensamiento. La escuela los narra y se narra cada día en *la Ronda*, en los momentos de comedor, en las aulas, en el patio. Al narrarse, entreteteje su propia historia y la de quienes la protagonizan. La narración toma cuerpo y una voz colectiva se enuncia como narradora. Benjamin sale una vez más a nuestro encuentro, nos habla cuando escribe “el narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, la toma a su vez en experiencias de aquellos que escuchan su historia” (Benjamin, 2001: 115). No existen narraciones épicas a ser narradas, sí recuerdos que se enlazan, pequeñas historias cotidianas que se entrecruzan, cronopios que visitan la escuela, gárgolas que la protegen, enigmas, relatos, viajes para contar incluso sin salir de Villa Scasso.

Y las historias en el patio o debajo de los árboles, ¿cómo siguen? ¿Es posible suponer una escuela que asume el lugar de un narrador, aquel que para Walter Benjamin, por el impacto de la modernidad, por el propio empobrecimiento de la experiencia, se encuentra en extinción? Sin embargo, en tierras desheredadas, donde los movimientos sociales conquistan los derechos a pie, maestros y maestras, educadoras y educadores, niños y niñas, se constituyen en narradoras/es de infancias, de (otra) infancia, de (otras) experiencias infantiles, aquellas jamás nombradas, sujetas al silencio o las marcas del desamparo. Narradores y narradoras que narran historias que escriben...

Hacia fin de año, uno de los adolescentes del grupo de El Altillo termina la letra de una canción, se conforma el Grupo Talento y, con el acompañamiento de una de las profesoras de teclado y letras de la Orquesta, le ponen música, la graban, la teatralizan. La primera canción musicalizada por los/as propios/as alumnos/as que se nombran desde su identidad como autores y actores¹⁴⁰ (Arendt, 2007).

La escuela y todos/as los/as que educan en ella experimentan otras formas de vínculo con el conocimiento, el mundo y los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, que son el centro de todas las atenciones educativas, personales y profesionales: esta triangulación herbartiana vitaliza el hacer cotidiano. Dicha experimentación se revisa e interroga pero también sedimenta formas de trabajo educativo y configura una impronta propia que no se solidifica completamente, lo que le otorga a la escuela una mayor plasticidad. El colectivo docente afina los modos de *hacer escuela* cuando conversa, produce pedagogía, se capacita, forma, se sorprende y sorprende a otros y, por sobre todas las cosas, inventa.

La *invención* es otra clave para comprender el movimiento *vivace* de este colectivo de educadores que, subidos a una barca allí donde no hay mar ni río, en un

¹⁴⁰ Ver nota al pie nro. 92.

territorio ocupado, en construcción, ente derechos y desafiliaciones, navega... y en el viaje, se transforma en puerto y en barca nuevamente para continuar el viaje. Cada viaje es una nueva invención, un nuevo ensayo que tracciona el conjunto de la vida escolar. Tal vez responda a una necesidad de sobrevolar dolores y traumatismos: queda una pregunta abierta que no se responde ni es posible hacerlo desde la investigación, ya que la crudeza de la realidad social es palpable, está allí, pero la escuela-cultura, la escuela-puerto, la escuela-inventión, la escuela-viaje, la escuela-movimiento aloja no un discurso transformador de esa realidad social, sino la novedad de la infancia, de lo nuevo, de la interrupción de lo dado. Como lo expresa Walter Kohan,

Creemos que el dilema no se mide tanto en el proponerse transformar el mundo o conservarlo, cuanto en el lugar que se dará a lo nuevo y a los nuevos. Una educación abierta a los nuevos, aquella que no pretende mitigar ni cooptar la novedad, es transformadora por la afirmación de esa novedad que abriga, en tanto que una educación que captura a los nuevos —inclusive en los proyectos políticos más seductores y aparentemente revolucionarios— es ya conservadora en la medida en que afirma para los nuevos un orden de los viejos, de los que ya están en el mundo. En este sentido, no se trata de conservar o de transformar cuanto de acoger, o no, la novedad de los nuevos, percibir o no, su alteridad, hospedar o no, esa pluralidad, dar espacio, o no, a la diferencia. (Kohan, 2004: 125)

Viajar...

En el puerto-escuela, la escuela-puerto, se traen y llevan ideas, cargan y descargan objetos, libros, ropas, disfraces, pintura, para llegar y volver a zarpar a otros mundos. Pero también se acercan o trasladan niños/as, adolescentes, jóvenes, padres, artistas, escritores, filósofos, matemáticos, científicos... Y en la escuela especial también se viaja sin moverse del lugar. Por ejemplo, el *Día de Playa* en Villa Scasso: una mañana, la escuela se transforma en un balneario, con un bañero en su puesto, las reposeras, la arena, la cancha de vóley y una pileta que reemplaza el mar, todo lo que compone una escenografía playera en sus diversos detalles. La mayoría no conoce el mar. Al entrar a la escuela ese día, van de visita a la playa. Los contenidos culturales de una experiencia diferente circulan y se transmiten durante la jornada. En otras ocasiones, durante los viajes en los que sí se mueven del lugar, docentes, chicas y chicos van a conocer la sierra, ciudades del interior del país... y el mar.

Viajan a esos diversos lugares por sus propuestas culturales, entre otras, los espacios dedicados a la infancia y a la imaginación: los Trípticos de las ciudades de Rosario y Santa Fe¹⁴¹. Río, puerto e historia. Ambas ciudades, Rosario y Santa Fe, están bordeadas y bordadas por el río; en Villa Scasso, la escuela se levanta a la orilla de una infancia en los bordes. Otro viaje: alquilan una máquina de entrenamiento para volar y otros son los hilvanes que se tienden curricularmente.

Durante el año en que se realiza el trabajo de campo, hacia el mes de diciembre, la propuesta *Encender la Noche*¹⁴² concluye el ciclo lectivo 2015. Los planetas, el cielo, las estrellas, la noche y la ciencia son los protagonistas de una actividad que también

¹⁴¹ La propuesta de los Trípticos es una iniciativa del Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, a cargo de la creadora de estos espacios, María de los Ángeles González. El Tríptico de la Imaginación, ubicado en la ciudad de Santa Fe, cuenta con "El Molino. Fábrica Cultural", "La Redonda. Arte y Vida Cotidiana" y "La Esquina Encendida". El Tríptico de la Infancia, en Rosario, cuenta con "La Isla de los Inventos", "El Jardín de los Niños" y "La Granja de la Infancia". Los Trípticos son de gestión estatal y han sido premiados internacionalmente.

¹⁴² Véase "Encender la Noche", 3 de diciembre de 2015, material audiovisual producido por la Escuela N° 516, en <https://www.youtube.com/watch?v=BticXFrg1NA>.

desafía los miedos en un barrio considerado “peligroso”. Como anticipo —en un momento previo del año— uno de los grupos de la mañana pinta el techo de su aula con los colores del cuadro *La noche estrellada*, de Van Gogh, y gira la mirada, la vuelca hacia otra dimensión, otro espacio.

¿Estrellas en Villa Scasso? ¿Volar en Villa Scasso? ¿A dónde? ¿A qué cielos? ¿Hacia dónde vuela la escuela? En un territorio segregado, donde no entran los medios de transporte, en durante el *Encender la Noche*, la gestión de la escuela logra que circule el colectivo hasta casi medianoche para que puedan participar las familias y los/as profesores/as.

Existe un punto relevante para intentar comprender qué permite que acontezca una “noche de las estrellas”, como tantas experiencias más que se abren cada año. Esas experiencias se dan en simultáneo con situaciones que tiñen a la escuela, frecuentemente, con un *dolor país* que retorna (Bleichmar, 2002). Las y los que educan y sostienen la escuela lo hacen desde el deseo como posición (Deleuze y Guattari, 1972); desde allí se motoriza el trabajo pedagógico, que se opone a la opresión y a la naturalización del estigma de sus alumnos y alumnas y, también y sobre todo, del barrio y la comunidad donde viven. En efecto, ¿cómo es posible pensar en términos de una colectivización del deseo que impulsa, contagia y pone en movimiento al conjunto? Tal vez, aquí sea necesario recurrir a otras fuentes distintas al psicoanálisis: “Toda posición de deseo contra la opresión, por muy local y minúscula que sea, termina por cuestionar al conjunto del sistema capitalista, y contribuye a abrir en él una fuga” (Deleuze y Guattari, 1972: 25).

La escuela se abre a todos los puntos que despiertan el movimiento de las preguntas sobre la tarea, y en ese hacer “estando” y “haciendo”, tal como lo expresa una docente entrevistada en el aula taller de cocina, nada es imposible. La dificultad, el

diagnóstico, la patología, el “no se puede”, la formación ligada a la ejemplificación con un cerebro donde el examen consiste en saber sus partes, compone un cuadro que representa el bagaje del cual cada integrante de la escuela, en algún momento, se desprende al embarcarse en esta escuela tan “especial”.

Abordar en una propuesta el carácter que asume esta escuela nombra en cada acción el movimiento, incluso sin desplazamiento, y al viaje como posibilidad de una ruptura, junto con la búsqueda de otras intensidades en otros espacios que pueden no ser externos, como el espacio de la literatura o la música. ¿Qué existe en un viaje? ¿Cuáles son los desplazamientos operados por un viaje? Hay viajes que son verdaderas rupturas pero para que se produzcan no se precisa desplazarse del lugar que se habita. Es lo que nos dice Deleuze: el movimiento no requiere del desplazamiento para que acontezca y, citando a Proust, nos recuerda: “un buen soñador va a verificar si el color está allá”; es decir, viaja y se desplaza (Deleuze, 1996).

Pensar una escuela que viaja, que se forma, que ensaya, que viaja con el pensamiento a través de las preguntas, nos coloca frente a la posibilidad de pensar una escuela nómada: “Nómada como una forma de sensibilidad, de atención con relación al afuera y sus habitantes; el nómada no mira al mundo desde una posición de saber, sino que lo hace sensible a los saberes del mundo; afirma una vida nómada, un modo nómada de vivir” (Kohan, 2015: 98)

La formación para los integrantes de la institución también puede ser pensada como viaje. Durante los años que transcurren desde su creación, la mayoría de los/as entrevistados/as nombran un proceso de transformación, a partir de la experiencia de la escuela, que se vincula con los paradigmas que articulan el discurso de la educación especial como punto de partida de la formación recibida, pero también con el lugar de cada uno en la institución.

Y sí, porque me acuerdo, o sea, tengo la imagen, el tipo con el cerebro diciendo nombres, partes de... había que rendir así. Sí, la matriz era ésa, sí, muy parada en lo médico, viste, teníamos neurología, biología, no sé, motricidad, no me acuerdo bien, una cosa... Había, creo, una materia que se llamaba “didáctica general” y una que se llamaba “didáctica especial”, que era... La didáctica general sería más, bastante similar, ponele, a lo que sería ahora la pedagogía, o alguna de las iniciales. Y después la otra era nada, no sé, cómo se le enseña los colores a los pibes con síndrome de Down, una cosa que... muy así. Y después, todo lo demás iba por otro lado, no iba por lo didáctico. Sí, material didáctico... Pero no, el cómo enseñar, no había. (EDEE, septiembre de 2015)

En oposición a la formación recibida, la preocupación central de la escuela es cómo enseñar. No hay una sola respuesta. Sin duda, una preocupación central es la alfabetización, pero también cómo ofrecer un amplio abanico de propuestas que permitan alojar a las/os alumnas/os que la escuela recibe en la cultura. Desde el punto de vista del inspector que impulsa la creación de la institución en los inicios del año 2000, ella y sus docentes realizan un aporte muy significativo al distrito de La Matanza:

Una de las cuestiones que aporta es, digamos, la mirada sobre los sujetos de la educación especial, lo cual implica poner en discusión la mirada sobre la discapacidad. Hoy, desde este lugar, podría decir, bueno, haber corrido la discapacidad del lugar protagónico histórico que tomó en relación a la mirada con los pibes o hacia los pibes de la escuela especial, haberla corrido y, podría decir, considerarla una diferencia más entre otras diferencias. Digo, creo que permite pensar que los pibes pueden hacer otras cosas, y entonces hay que generar otras cosas. Y si uno lo mira desde la organización de la escuela, bueno, si las posibilidades de los pibes no son las mismas, aun portando alguna situación diagnóstica, creo que llevó a pensar la necesidad de construir distintas estrategias y distintos espacios. (EIEE, octubre de 2015)

Las instancias de capacitación son autogestionadas y realizadas fuera del horario escolar. No son de carácter obligatorio, cada uno asume su responsabilidad y regula su participación; una vez más, el humor colabora grupalmente y equilibra presencias y ausencias en estos espacios. Durante los meses de duración del trabajo de campo se llevan adelante al menos cuatro instancias de formación de carácter presencial; se suman intercambios de bibliografía, que circulan de manera más informal, y

participación en experiencias, visitas y viajes¹⁴³. En todos los casos, el equipo directivo e integrantes del equipo técnico juegan un papel protagónico en la convocatoria y la elaboración de los contenidos a trabajar. Las propuestas para las reuniones de equipo significan verdaderas producciones, que incluyen detalles mínimos y reflejan un importante nivel de cuidado. El día de reunión hay café: en la escuela diariamente se sirve mate cocido y circulan los mates, pero el café, por su costo, no figura en el presupuesto; sin embargo, para las reuniones de trabajo colectivo, se traen cafeteras desde las casas, la panadería también aporta y la biblioteca oficia de marco para iniciar la tarea. Los/as docentes están preparados para las sorpresas que, desde la primera reunión de 2003, siempre los esperan. La producción previa es tan importante como el propio desarrollo de los espacios de formación autogestionados: en “la previa” participa una parte del equipo de manera rotativa y siempre un componente creativo se complementa con el generar las mejores condiciones de bienestar para quienes participen. Llegar a una reunión un día sábado y que el espacio donde se desarrolla la actividad esté especialmente preparado produce una atmósfera propicia para el trabajo compartido y para que el placer se combine con el formarse, aprender, pensar en común.

La sorpresa es un elemento que constituye los modos de *hacer escuela* y otorga un condimento al clima institucional muy singular; también un contraste a la realidad social, ya que las condiciones que genera la desigualdad fija a los sujetos a una posición donde las posibilidades se reducen a lo mínimo: suele haber pocas sorpresas. Sin embargo, en “la escuela de colores” las sorpresas abundan, en especial en los espacios de trabajo colectivo y de formación. No son neutrales: el comienzo del ciclo lectivo de 2015 se inicia con una reunión en la escuela y continúa en un museo; en la puerta, un

¹⁴³ Durante los tres meses del trabajo de campo se realizaron dos encuentros de capacitación en el área de Matemáticas los días sábados; una “mañana filosófica” con Walter Kohan, de la UERJ (Universidad del Estado de Río de Janeiro); dos instancias del Programa de Capacitación en Servicio “Nuestra Escuela”; una visita a la casa de la artista María Wernicke; visitas al Parque Tecnópolis, en provincia de Buenos Aires, y al Tríptico de la Infancia, en la ciudad de Rosario, Santa Fe; y una formación sobre el Universo con el equipo de científicos del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

colectivo espera a todo el equipo para ir desde Villa Scasso al MALBA, a recorrer la exposición de Antonio Berni, la exposición “Juanito y Ramona”¹⁴⁴. Nada es casual. Abrir con un viaje, una salida para programar el año, y visitar una exposición de un artista que hace su obra con todo tipo de materiales —incluso de deshechos— invita a la construcción y a la creación. Primero, viajar, salir del lugar, sorprender, desplazarse, abrirse, ir al encuentro del afuera... Las primeras reuniones, en las que el equipo directivo arma un río en un aula, la exposición de Berni, el alquiler de un tren de paseo y la entrega a los/as docentes de un boleto para que se suban a él y salgan a recorrer el barrio: las metáforas se despliegan y las situaciones invitan a que se produzcan efectos en el otro.

Cuando iniciamos con este tipo de reuniones, la decisión había sido también no decir, no ser tan explícitos en lo que decimos. ¿Se entiende? Digamos esto... el agua del río y de lo que pueda ir dejando, no explicamos la metáfora en ese tipo de reuniones. Cuando originalmente uno piensa en sorprender, esperás que esto vaya haciendo como algún efecto en la vida del otro. (EVDEE, septiembre de 2015)

La escuela fluye y talla los sentidos de su carácter “especial” en diferentes ámbitos; el clima de trabajo entre pares representa un tejido de sostén, cuidado y cultivado por el equipo directivo y los referentes más históricos, que, atentos al devenir institucional, producen intervenciones mínimas y justas. El director, con su presencia continua, acompaña, coordina, estimula, propone, se vincula directamente con los/as alumnos/as y también con los grupos familiares y la comunidad, además del papel que le cabe en la estructura del sistema. En esto términos, su autoridad pedagógica es tan significativa que se torna imperceptible. La ampliación de los sentidos pedagógicos del enseñar se ponen en juego cada día pero se traccionan con una fuerza institucional acumulada en la historia de la escuela y lanzada hacia el mañana. Se perciben y

¹⁴⁴ La primera reunión de todo el personal docente de la escuela del ciclo lectivo 2015 se inicia en Villa Scasso, pero continúa en la exposición de Antonio Berni “Juanito y Ramona” (las historias de Juanito Laguna y Ramona Montiel, personajes del pintor), en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), Ciudad de Buenos Aires.

enuncian pasiones matizadas en un equipo que funciona en una sede y en escuelas de otros niveles educativos, y que se encuentra en las convocatorias generales de esta institución. Durante la semana, todos pasan por la sede tanto a reuniones de trabajo como para compartir algo de su experiencia: la dinámica es intensa, los intercambios superan los horarios escolares y todos los medios disponibles tejen una escuela en el territorio imaginario del colectivo de docentes de la 516.

Me parece, ¿no?, que cuando querés, amás, te gusta, te divertís, buscás sorprender en lo que te gusta, me parece que fluye de otra manera. Para mí, sí, es mi pasión, me encanta, me encanta trabajar en esto. Sí, creo que hoy la educación especial está como replanteándose estas cosas. Esto de lo especial digo, la educación. Estaría buenísimo que toda la educación... Pero es como que la palabra “especial”, uno tiende a correrla, ¿no? Y es educación. (EVDEE, septiembre de 2016)

La infancia como territorio

La escuela se transforma en puerto. ¿Un puerto en Villa Scasso? ¿Allí donde no ingresa el transporte público por la noche? El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española¹⁴⁵ nos ofrece el significado de la palabra “puerto”: “Lugar en la costa o en las orillas de un río que por sus características naturales o artificiales sirve para que embarcaciones realicen operaciones de carga y descarga, embarque y desembarque”. Escuela-puerto en Villa Scasso, lugar de llegada y partida de maestros y maestras, profesores y profesoras. ¿Qué se carga y descarga? ¿Qué o quién se embarca y desembarca? ¿Qué se amarra en sus pilotes?

Amarra la posibilidad de establecer un vínculo intergeneracional para que algo de la cultura se vivifique y perdure, de la manera que suelen perdurar estas cosas: transformadas. Porque el vínculo educativo, no es algo que se establezca de una vez y para siempre. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez una mirada y deja su marca. (Núñez, 2005: 39)

Otras figuras componen los amarres de este puerto junto con las de los/as docentes. Los bordes de la escuela cuando cierra también ofrecen anclajes excepcionales, pero urgentes y necesarios.

En febrero, cuando no había clases, nos trajeron chicos acá y yo lo llamé al director que estaba de vacaciones y me dijo: “No, Juan, vos hacete cargo y cuando vuelva a Buenos Aires vemos cómo lo arreglamos”. Y cuando él llegó a la semana siguiente, dio aviso al Servicio Local, al Juzgado. Enseguida llamó a la trabajadora social, que puso todo en manos de la justicia, porque hicieron abandono de persona, me los dejaron por un día o dos y se borraron. Los trajeron a las once de la noche porque el padre no tenía donde tenerlos, y apareció a los dos meses. Pero vino y dijo que no los podía tener porque todavía no había conseguido dónde tenerlos ni nada. Se quedaron con nosotros, bajo mi tutela un año, y uno de los chicos vivió con nosotros hasta no hace mucho. Se fue cuando se puso en pareja. (ECEE, septiembre de 2015)

No es la única ocasión. Un chico que se escapó de la casa se fue a dormir debajo de unos caños nuevos que habían puesto para hacer el cruce de la calle. Estaba

¹⁴⁵ Véase RAE, *Diccionario de la lengua española*, edición online: <http://www.rae.es/>.

durmiendo allí. “Lo fuimos a buscar y le dijimos ‘No, ¿cómo vas a dormir acá, Javier? Vení a casa y vamos a dormir a casa’” (ECEE, septiembre de 2015). Los caseros perciben que la escuela se orienta en el mismo sentido que ellos lo hacen, como una continuidad de sus propias experiencias biográficas familiares en el interior del país. “Ya el director con esto de las puertas abiertas y para nosotros es como lo que hacíamos antes, mi papá y mi mamá lo hacían y tanto los padres de ella también hacían lo mismo” (ECEE, septiembre de 2015).

Otras escenas y otras historias cruzan la vida cotidiana de la escuela. Todos/as y cada uno/a de los chicos y las chicas, “los chicos”, son reconocidos por su nombre y bajo ninguna circunstancia, incluso cuando el calendario escolar marca las pausas del ciclo lectivo, la escuela los deja sueltos o a la deriva. Si las situaciones lo requieren, interviene legalmente, pero también trama tácticas que le permitan contar con un sostén provisorio y resuelto de manera artesanal para situaciones de excepción. Dichas intervenciones incluyen figuras de la escuela en las cuales participan adultos más próximos al barrio, como caseros/as y/o auxiliares, como así también la trabajadora social, el propio director o las/os docentes, que intentan sujetar, en el momento justo, las biografías infantiles. Acontece un efecto filiatorio que produce puntos de anclaje en infancias libradas a sus propios destinos, o a las que la exclusión señala sin tapujo:

Entendemos que, en tanto *problemas no resueltos de justicia social*, las infancias desafiadas de lo común constituyen uno de los problemas pendientes: el problema de extender la justicia a todos los ciudadanos donde los accidentes de nacimiento y de origen nacional no vicieran, desde el principio y en todos los sentidos, las opciones vitales de las personas. (Frigerio, 2008: 25)

Infancias de Villa Scasso: filiaciones y amarres

Una escuela que filia, que inscribe a los sujetos en una serie histórica más larga, es mucho más que una escuela. Los chicos y las chicas lo reconocen; sus fragilidades son advertidas, reconocidas, pero no por ello clasificadas o etiquetadas. Una de las integrantes del equipo de orientación relata:

Noemí: Muchos de los chicos que vienen, vienen con una situación de conflictos que han pasado muchas veces por lo emocional, es decir, en muchos de estos conflictos, en realidad, el blanco son los chicos y no pueden... A ver, en realidad toda la dinámica familiar o, por ejemplo, bueno, hay muchos chicos que no viven con sus padres, que viven con abuelos, algo de esto los ha marcado y por algo están en la escuela. No digo por algo, si no que algo es consecuencia de esto emocional que no pudieron, es decir, desde la subjetividad de más pequeños no han podido construir, entonces desde ese lugar se ve una fragilidad en muchos de los chicos. De todas formas, no digo que sean todos sino que algunos de los chicos se ven muy golpeados, con situaciones de violencia y otros con situaciones, que también es violencia, ¿no?, de desamparo social, de alguna forma, y la fragilidad de... por ahí... algunos padres que no tienen la posibilidad de lo médico, de la salud, de muchas otras... de condiciones como para que hubieran estado atendidos en su momento. Sí, hay chicos que por ahí podrían... Igual bueno, con muchas dificultades que no han sido atendidos en su momento.

Investigadora: ¿Y allí ustedes cómo intervienen? Frente a una situación más traumática que atraviesa un niño en la escuela, una situación puntual que lo afecta en su desarrollo.

Investigadora: Sí, bueno, la escuela a mí me parece que, y especialmente esta escuela, humaniza. No digo humaniza, pero, a ver, la escuela es la que muchas veces estructura, y esa posibilidad de ponerlo en otro lugar, de brindarle, sí, la posibilidad de ser. Me parece que muchas veces es lo que pasa en esta escuela. Por ahí los chicos son considerados cuando tienen alguna dificultad, bueno, “no entiende, no habla, no me escucha, entonces lo dejo, de alguna forma, en un costado, no le doy la suficiente atención”, entonces eso es lo que pasa muchas veces con muchas familias, pero no en la escuela. (EFEE, octubre de 2015)

La escuela humaniza. Ante tanta deshumanización, uno de los núcleos que atraviesan este trabajo doctoral es conocer, comprender, pensar de qué modos, quienes asumen la educación en esta escuela especial, miran y trabajan con las infancias

populares de Villa Scasso. Según trabajos anteriores (Redondo, 2004 y 2006), docentes de escuelas públicas del conurbano bonaerense también aluden a la necesidad de humanizar, pero, a diferencia de la cita que se presenta, la vinculan al alimento, como la tarea primordial de la escuela; frente a la carencia/la necesidad, la primera cuestión a ser atendida es responder al hambre, incluso, de ser necesario, postergando la enseñanza.

El desamparo, la desprotección, la carencia, la intemperie, situaciones sociales que se multiplican, rondan, merodean y penetran las escuelas públicas del conurbano y que, al momento de cierre de este tesis doctoral, se presentan nuevamente con mayor énfasis en el partido de La Matanza, opacan el carácter del vínculo educativo que se establece con la infancia. ¿De qué carácter es esta humanización? Perla Zelmanovich frente al desamparo nos propone diferenciar entre los niños y niñas y los adultos, y nos invita a pensar si, en tiempos en los que se multiplican escenas de desprotección, incluso de violencia —no la mediática, sino la del despojo más deshumanizado—, es posible la presencia de “...un Otro que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama significativa lo que irrumpe de la realidad” (Zelmanovich, 2005: 49).

Asimismo, también podemos enmarcar este tema, que en apariencia se limita a la posición que asume una escuela y sus maestras y maestros, en la disputa entre un proyecto biopolítico dirigido a la infancia y, en contrapunto, a re-crear un proyecto emancipatorio (Bustelo, 2007). El autor nos sugiere que contemplar a un niño o una niña sólo desde la necesidad es fijar a la infancia a una condición *zoé*, a ser pobre, cuando los adultos se pueden responsabilizar por un nuevo comienzo, para que la infancia no sea despojada doblemente: del lenguaje y de “la materialidad que le posibilite ser en el mundo” (ibíd., 154).

La infancia no es algo que se pueda atrapar o señalar con precisión, si bien es una construcción del lenguaje a la que corresponden muchas acepciones, opera mejor como territorio y, en ese sentido, escribir sobre ella tiene algo que ver con significar, pero mucho más con deslindar, cartografiar, mapear, mojonar incorporando una

analítica del poder que visibiliza los rostros y que esconde sus heridas. (Martínez Boom, 2008: 9)

En esta escuela, pensada metafóricamente como puerto, otras figuras componen sus amarres junto con las de los/as docentes, y los bordes de la escuela, cuando cierra cada día, también ofrecen unos anclajes excepcionales, urgentes y necesarios.

Es importante señalar de qué formas la institución pone en acto modos de intervención que cuidan el lugar de los chicos y las chicas: primero, interviene directamente, con la urgencia necesaria y las posibilidades con las que cuenta, enmarcando legalmente su accionar en el terreno que le corresponde actuar. Para ello estudian, e intercambian en los espacios necesarios, qué estrategias profundizar ante otros organismos del Estado, pero no exponen a los/as niños/as, adolescentes y/o jóvenes a nuevas humillaciones, vergüenzas o escenas de profunda deshumanización (Nussbaum, 2006)¹⁴⁶. En segundo lugar, se tejen situaciones de amparo provisorias o de más largo plazo. Redoblan la apuesta pedagógica: no ceden a una mirada supuestamente afectiva en nombre del bien del otro, e insisten con la autonomía de sus estudiantes desde una mirada educativa.

Es posible nombrar innumerables escenas amorosas en la vida cotidiana de esta escuela. Sin embargo, el amor no es enunciado como motivo o causa de la relación educativa que se establece con las alumnas y los alumnos; sólo en los bordes es posible observar que algunos/as chicos/as buscan con recurrencia algunas figuras con las cuales estar más tiempo o compartir escenas que se presentan como del orden de lo doméstico. Por ejemplo, la alumna que diariamente llega muy temprano y comparte en la cocina el primer mate de la mañana con la auxiliar que abre la escuela: ese momento, único, privado, permite un vínculo y un tiempo más personalizado. Con todo, se trata de

¹⁴⁶ Martha Nussbaum indaga el papel de la vergüenza en relación con las emociones, con las propias experiencias de una “vergüenza primitiva”, pero también con prácticas sociales y políticas donde, muy a menudo, a través de la humillación pública, a quienes portan la debilidad en el rostro se los lleva a un “avergonzar activo que inflige un estigma a personas y grupos vulnerables” (Nussbaum, 2006: 257).

escenas muy puntuales que se mezclan en el conjunto. Los chicos y las chicas se muestran muy afectuosos/as y al realizar los viajes con sus maestros/as quieren quedarse más tiempo con ellos y sus compañeros/as. Los días de lluvia, los/as que logran llegar asisten a una escuela donde siempre son (bien) recibidos, a diferencia de otros establecimientos. Durante el tiempo en que se extendió el trabajo de campo no se registraron escenas en las cuales se escucharan gritos o situaciones de intolerancia por parte de los adultos que trabajan aquí. Por el contrario, si en los momentos grupales algún comentario no es pertinente, el humor es el modo en que las interacciones se equilibran. En el caso de que surjan situaciones con mayor conflictividad con los alumnos o las alumnas, atienden y analizan cada caso:

El tema es que somos muy pocos y que conocemos mucho a los chicos, entonces a veces la palabra del maestro del año pasado, la palabra del preceptor... Yo creo que en esta escuela la diferencia es que a veces es como que nos desdibujamos del rol, entonces ahí todos tenemos una función pedagógica... No es que el preceptor no tenga... hoy lo están organizando los preceptores, pero es más pedagógico que cualquier otra situación. En otra escuela el preceptor no se piensa de esa manera, es el que toma lista, es el que hace el registro, el que cuida un grupo; ésa es la diferencia. Entonces, qué se yo, a veces sí, se referencian algunos maestros en algunos de nosotros, porque por ahí conocemos más a los chicos o porque hace más tiempo que estamos, en eso sí yo lo noto. Y después lo que uno hace es “Bueno, ¿y si le preguntamos a fulano?” o “¿Qué vio fulano? ¿Qué vio mengano? ¿Qué podemos hacer?”. Por ejemplo, en este... del golpe, el día que fue el accidente de la maestra que la tuvieron que llevar y todo, yo llegué a la tarde y entonces ya vino Jazmín y me contó: “¿Sabés que pasó esto y aquello?”. “Bueno, ¿y cómo está fulano? ¿Cómo está mengano?...”. Y entonces ahí seguimos charlando y por ahí no hay una decisión sancionatoria como en otros lados, sino de rever la cuestión más pedagógica. (EAEEE, agosto de 2015)

La horizontalidad de los vínculos en el equipo institucional y el trabajo acumulado les permite que la función pedagógica sea asumida por el conjunto; ello le otorga a la escuela una mayor plasticidad para atender situaciones de mayor complejidad. Los/as alumnos/as, sobre todo los que integran el grupo de adolescentes,

están muy habituados a participar, compartir espacios y encontrar soluciones. Individualmente algunos presentan una mayor fragilidad; sin embargo, en el territorio escolar, en los ámbitos en que son parte del equipo de esta escuela, asumen una posición de mucha confianza y posibilidades de interacción. El hecho de que participen de la Orquesta y que logren tocar instrumentos que presentan complejidades importantes, como, por ejemplo, un contrabajo o una trompeta, nos hace suponer que esta experiencia influye también de manera significativa en la posición de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes de la escuela 516 en relación con sí mismos/as, no sólo en el caso de ese instrumento en particular sino en la forma en que se piensan como sujetos constructores de cultura¹⁴⁷. Éste es un efecto obtenido en un largo plazo por los/as docentes que marca diferencias con sus experiencias escolares anteriores, de las cuales varios fueron derivados por sus incapacidades u obstáculos para adecuarse al dispositivo escolar tradicional.

En las entrevistas realizadas, el discurso respecto de las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes con los cuales trabajan no se enuncia en términos de las emociones o de lo que se conoce como “afectos magisteriales” (Abramowski, 2010), pero es pertinente preguntarnos si el afecto no se entrelaza con la educación al momento de sostener la tarea cotidiana. Los/as chicos/as son en general sumamente afectuosos con sus docentes y ello circula en la institución sin que deje de existir una distancia que habilita el trabajo pedagógico. En el inicio de la jornada, en cada turno y en la medida en que las/os alumnas/os van llegando, es frecuente observar que se abrazan amorosamente a sus docentes: este gesto es recibido y devuelto, pero no con la misma intensidad. Una relación cuidada y sutil, anclada más en una posición educativa, predomina en las

¹⁴⁷ El día en que se organiza el festejo del Día del Maestro en la escuela, junto con la comunidad, una de las sorpresas es que el director de la Orquesta teatraliza un concierto. En esta ocasión, son los/as docentes los que tienen que tocar todos los instrumentos. En el centro del salón (el comedor), intentan reproducir una melodía. Los alumnos y las alumnas disfrutan de la escena, señalan a y se ríen con sus propios maestros/as, quienes ignoran completamente cómo se tocan los instrumentos que ellos sí ejecutan. Las/os docentes exponen su ignorancia y una situación con mucho humor se despliega en la fiesta

relaciones interpersonales; los adultos de la escuela crean, en términos de Winnicott, un “ambiente facilitador” para la salud emocional, el desarrollo y la educación de niños/as, adolescentes y jóvenes, lo que se registra en la atmósfera cotidiana de trabajo y de alegría al compartir la tarea.

En las situaciones más difíciles y extremas, la cosecha de lo sembrado se realiza en un tiempo largo; en lo inmediato, articulan desde lo mínimo a lo máximo con intervenciones en diferentes planos: desde llevar a “la salita” a un/a alumno/a para ser atendido/a por un accidente menor y doméstico, hasta enseñar a cargar la SUBE¹⁴⁸ y tomar el transporte para que el/la alumno/a pueda asistir a un centro de adultos en una localidad lindante y cumplimentar su escolaridad en turno contrario.

Para ello —en ocasiones, en la medida en que no se puede contar con el grupo familiar—, la escuela se ocupa y enseña todo lo necesario para que los detalles que otorgan más autonomía e independencia se vayan conociendo y tornando cotidianos, familiares; los hilos sueltos se atan cada día, todas las veces necesarias, y se escucha, sin manifestar cansancio, a aquellos/as chicos/as que repiten relatos.

Para comprender el carácter especial de esta institución es importante detenernos en la consideración de “todas las veces que sean necesarias”. Parece que siempre hay tiempo en esta escuela para “otra vez”, parece que nunca el tiempo limitado es usado como una excusa para no atender una necesidad. Estas infancias son acompañadas y se constituyen subjetivamente en un vínculo educativo que asume por momentos funciones propias de la crianza, pero, del modo en que se plantean, implican una dimensión educativa insoslayable.

Donde la familia no está la escuela no la culpabiliza, sino que teje un sostén con intervenciones educativas en toda la escala pero en cada caso potentes: ello significa que, durante un viaje, un/a alumno/a puede aprender a bañarse solo/a y que en una

¹⁴⁸ Tarjeta electrónica que permite abonar el costo del pasaje en el transporte público.

salida nocturna a Palermo, a escuchar una banda de rock, el grupo de adolescentes aprende cómo viajar a la Ciudad de Buenos Aires. La escuela piensa la infancia y en su modo de alojar la infancia como territorio: *hace escuela*. Esto no significa que haya unanimidad y ausencia de fisuras; ni impide que, individualmente, algún docente pueda opinar con mayor prejuicio sobre los grupos familiares. Pero el enmarcamiento institucional inhibe que esas expresiones tengan efectos en el espacio escolar, en contrapunto a otras instituciones educativas donde circulan comentarios que incluso estigmatizan a grupos familiares públicamente o establecen demandas o normas difíciles de ser cumplidas por las familias. Investigaciones etnográficas en el conurbano invitan a pensar “los procesos de construcción aún vigentes —aunque no absolutamente generalizables— de visiones estereotipadas que circulan en los espacios de escolarización y que alientan la falta de capacidad de las familias de los sectores populares para cuidar a los hijos” (Santillán, 2012: 175)¹⁴⁹.

Para muchos/as de los/as chicos/as, “el mundo” no es un punto lejano en el mapa; lo desconocido puede quedar muy próximo en términos de distancia geográfica y significar salir hasta la ruta o tomar un colectivo hacia otra localidad. Para muchos/as es una novedad trasladarse a barrios de la Ciudad de Buenos Aires, ya que incluso nunca visitaron el propio centro del partido de La Matanza, o no pudieron hacerlo por sí mismos/as. Un conjunto de experiencias culturales se limitan para generaciones nuevas de las barriadas populares que quedan muy distantes de los centros urbanos, y el universo se recorta a lo conocido, a la propia experiencia. Aprender a salir del barrio requiere del acompañamiento de la familia y la escuela juega un rol sobresaliente¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Un tema recurrente en las escuelas es el horario de entrada y de salida, y su supuesta falta de cumplimiento por parte de las familias en los barrios populares. Este tema no siempre es atendido o problematizado a partir de sus causas para encontrar soluciones alternativas, sino que es mirado más desde una perspectiva moral, estigmatizante y culpabilizadora, en particular, sobre los más empobrecidos.

¹⁵⁰ En la medida en que la escuela ha podido ampliar los recorridos, incluso contar con la combi para los traslados, los/as alumnos/as enriquecen sus experiencias, incluso conocen lugares que sus padres desconocen. En una ocasión, se acerca un grupo de familias para solicitarle a la escuela que ellos también desean conocer los sitios a los cuales acceden sus hijos/as. Los/as docentes acuerdan la

Ello ubica a los/as docentes en un papel preponderante de apertura en el tejido propio de cada alumno/a y toda acción es pensada en esa dirección y sentido: en Villa Scasso, el trabajo pedagógico implica ensayos y pruebas; incluso lo que transcurre con cierta espontaneidad ha sido ponderado pedagógicamente y en términos de su aporte a lo, llanamente, humano.

Salir, aprender a salir, ir y volver del barrio a la propia casa —y viceversa— y valerse por sí mismos/as representa un inmenso aprendizaje. Quienes educan colocan andamios cuidados y pensados, como los primeros estantes de la biblioteca. Ese sostén dialoga con la posibilidad de experimentar lo nuevo que acontece y circula en la escuela, dentro y fuera de ella. En su interior, se abren “huecos” (íntimos) en los propios espacios escolares, un cofre que es una puerta a la fantasía, a lo onírico, y allí, la escuela, sin desplazarse, se desterritorializa una vez más. El arte asoma como un lenguaje que interpela a quienes habitan una escolaridad cada vez más desescolarizada. Procesos educativos cargados de ceremonias mínimas (Minnicelli, 2014) se invisibilizan pero sus efectos configuran una relación entre la infancia, la educación y la escuela que, a través de ellos, se enlazan.

salida con los padres: se trata de una salida de adultos no escolarizada, desplazándose así de una posición que los/as pudiese ubicar en una relación de superioridad con respecto a estos últimos.

Valedores de la Infancia

Los equipos técnicos son parte del trabajo educativo, así como también son la puerta de entrada de otras instituciones a la escuela; tienen responsabilidades propias, que han ido transformando en función de la propuesta de la escuela. Una integrante de los equipos relata:

Sí, en principio, cuando inicia un niño en la escuela, son las entrevistas. En realidad es un equipo transdisciplinario, porque también se incluye a los docentes. Es decir, es un equipo que, bueno, que no solamente son..., es decir, es el equipo de orientación escolar..., [e] involucra también a los directivos y también al personal que en ese momento... Somos todos en realidad, no solamente como equipo de orientación escolar. Vamos primero, por lo general es el primer contacto con la familia, con el chico, de acuerdo a cómo sea la admisión, cómo ingrese ese chico, si es espontáneo o por una escuela. Por lo general somos la puerta de entrada de las escuelas también, las escuelas vienen con el equipo o por ahí los directivos, a hablarnos de los diferentes chicos que necesitan acompañamiento, ya sea para integración o para sede. (EFEE, octubre de 2015)

Un saber experto acumulado les permite mejorar la relación con las escuelas primarias en los últimos años, pero no les ahorra dificultades en las instancias de articulación con otras instituciones del Estado que deben ocuparse de resolver los derechos de los/as chicos/as, y no lo hacen en su justa medida y en el debido tiempo. El equipo es la cara de la escuela en la defensa de los derechos de “los chicos” cuando esos derechos son negados o violados, y sus intervenciones intentan generarles mejores condiciones de vida. La concepción de equipo trasciende la tarea y de ese modo también se muestran en la interacción con otros agentes del Estado. Pero, previamente, pasaron por transformaciones de su propia función marcada por la formación y por la experiencia de integrar equipos en otras escuelas dependientes de educación especial. Así lo narra la trabajadora social:

Por ejemplo, del policía que era como trabajadora social, de ir y señalar y marcar a la familia, cosas del deber ser, que para qué está la familia, para qué está la escuela,

¿no? Y que había como que cumplir con todo eso a rajatabla y si no hacías eso estabas como por fuera. Y aprendí que si yo no quiero que te quedes afuera tengo que vestirme de otra forma de laburar y de poder acercar. Y hoy yo ando por las escuelas —las escuelas con las que integramos— diciendo: “Bueno, vamos a encontrarnos con tal familia”; siempre digo “vamos a encontrarnos”, no digo más la palabra “citar”. “Vamos a encontrarnos, ¿qué les parece?, con esta familia”. Y mi idea es, o la propuesta de la escuela es que no nos sentemos con la familia a bajar línea. Nosotros tenemos que hacer que esta familia nos pueda escuchar y eso se va a ir dando en un encuentro. Si nosotros la llamamos, o sea... ahora hago exactamente todo lo opuesto y evito que aparezca otro haciéndolo. (ETSEE, agosto de 2015)

Los/as docentes construyen micropolíticas de reconocimiento (Fraser, 1997) y demandan por un conjunto de derechos que deben ser atendidos por otras agencias del Estado. La difusión del discurso de la protección y su aceptación de manera acrítica encierra también su propio incumplimiento. En nombre del bien de otro, perduran prácticas de discriminación, estigmatización y violación de los derechos que los propios organismos encargados de defenderlo enuncian. Este terreno, que depende de la disposición y recursos de otras instituciones estatales, es un punto que se convierte en un obstáculo importante para resolver las historias de vida más traumáticas de los/as alumnos/as de la escuela. Persisten y se obstinan con magros resultados:

Ellos dicen que es proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes y nosotros vemos que el Servicio Local no tiene los recursos, no tiene los programas. La ley está muy buena para poder proteger los derechos de los pibes, dar cumplimiento a los derechos de los pibes. El Servicio Local te pregunta a vos: “¿Vos qué pensás? ¿Qué podemos hacer?”, no tienen así... como muy claro. No tienen los recursos, no tienen el modo de poder llegar a las familias. Y como nosotros tenemos situaciones bastante complejas, tenemos pocas pero muy complejas, y M. y yo somos las más viejas del equipo, M. también hace más o menos la misma cantidad de años que yo que está en la escuela, y entonces nadie nos puede contar sobre los pibes de esta escuela porque nosotros sabemos de los pibes. Y entonces vamos siempre juntas y eso es como un compromiso que no se puede modificar. El jueves 10, a las diez de la mañana, M. y yo estamos ahí. Y el resto se queda acá pero se queda atento a lo que nosotras dos estamos haciendo. Y pasa todo eso, ¿no? (ETSEE, septiembre de 2015)

El Servicio Local es quien se ocupa de cumplimentar la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Las instituciones escolares recurren a este Servicio frente a situaciones en las que los derechos de los/as alumnos/as son por alguna causa violentados. De acuerdo con la perspectiva de quienes integran uno de los equipos técnicos de la escuela, no alcanzan a cubrir la tarea que les compete y ello vuelve a reproducir una situación de vulnerabilidad:

El Servicio Local tendría que aplicar la Ley de Protección, que no lo hace. Que no lo hace porque está desbordado, ¿no? Nosotros hay una parte que la entendemos, que está desbordado, porque el trabajar en el partido de La Matanza es furioso, es mucho... pero bueno, denunciémoslo. Porque si no, se quedan como haciendo como que hacen y nosotros sentimos que son cómplices de ese no hacer, de ese no cumplimiento de la ley. Nosotros, montones de veces, dos o tres días antes nos ponemos a leer la ley para tenerla así, como muy clara, porque sabemos que eso va a significar un debate entre... Nosotros creemos que ellos deberían denunciar esa imposibilidad de hacer sus intervenciones por la falta de recursos que, entre comillas, sus empleadores no le brindan. Si es el municipio, si es la provincia, sea quien sea, eso no es un tema nuestro. Nosotros creemos que eso es lo que ellos debieran hacer y es lo que los invitamos a hacer. (ETSEE, septiembre de 2015)

La espera de una respuesta por parte del Servicio Local se extiende en el tiempo; al acercarse nuevamente las integrantes del equipo que representan a la escuela y que son las que tienen más experiencia, se ven enfrentadas a una escena que describen como violenta:

Ellos tenían que atender necesidades de vivienda, habitacionales, de documento, de atención médica, de DNI, o sea de pibes que están todavía acá en la escuela. Y ellos no hacían nada. Hacía más de dos años que todo eso estaba como muy estancado, pibes que tuvieron una situación familiar muy violenta y el Servicio Local no estaba dando... no estaba haciendo nada más que conocerlos. Se pasaban la pelota de unos a otros y no cumplían con lo que tenían que hacer y nosotros le dijimos a la coordinadora todo lo que no hicieron. Ella nos decía cosas como que “Yo vengo acá a las siete de la mañana y prendo las luces y abro la puerta” y nosotras le decíamos “Bueno, pero ése es tu trabajo, para eso te pagan, o sea nosotros estamos acá porque necesitamos hablar de los pibes, o sea, y si vos no podés hacer lo que hay que hacer, bueno, ¿dónde vamos?”. (ETSEE, septiembre de 2015)

Para el momento en que finaliza este trabajo de campo, la escuela y, por ende, las/os chicas/os que requieren una protección habitacional por parte del Estado de forma urgente, entre otras cuestiones, aún no obtienen una respuesta. Una vez más, parte del equipo asiste al Servicio Local, a sabiendas de que contarán con pocas alternativas. Pasado el episodio de mayor enfrentamiento con la coordinadora del Servicio, se acercan a la escuela:

A los dos o tres días llamaron por teléfono, nos dijeron que iban a venir a ver a los pibes, que los iban a llevar al médico. Vinieron y después no vinieron nunca más. Eso hace un año. Y bueno, hoy a la mañana justamente yo llamé al Servicio Local para pedir otra entrevista con ellos, que se va a dar el jueves de la semana que viene. Y bueno, ya sabemos M. y yo a lo que nos enfrentamos, pero obviamente vamos a ir las dos solas, vamos a ir las mismas, con el mismo convencimiento, sabiendo que lo que estamos defendiendo es el derecho de los pibes. (ETSEE, septiembre de 2015)

Defender “los derechos de los pibes”, expresado y formulado de este modo, aparece en esta ocasión frente a la impermeabilidad de una instancia estatal que justamente es la encargada de defenderlos. Quienes representan profesionalmente la escuela, en este caso, el equipo técnico, asumen la defensa de los derechos de sus alumnos y alumnas en función de que sean cumplidos y atendidos. Ya que si bien, provisionalmente, un conjunto de aspectos pueden ser resueltos desde la escuela, los que de modo estructural violentan sus condiciones de vida escapan a las posibilidades de la institución y corresponde que sean garantizados por otros ámbitos del Estado. Una dimensión poco reconocida es asumida por los integrantes del equipo en el sentido más amplio de esta escuela, ser *veladores* y *valedores*¹⁵¹ de la infancia. Paradojalmente, deben defender los derechos frente a los organismos destinados legalmente a hacerse cargo de esa tarea.

Pero no es el único ámbito. La escuela se desplaza del lugar, de ser el depósito de las derivaciones de la escuela común, allí donde todo aquello no responde al

¹⁵¹ *Valedores*: término gallego que significa defensores.

parámetro de normalidad. La educación especial en el distrito de La Matanza cuenta con este grupo de directores, inspectores y escuelas¹⁵² que instituyen otras prácticas y concepciones e intentan interrumpir los procesos de diferenciación y exclusión al interior del propio sistema educativo provincial. Ello significa que durante los quince años desde la creación de la escuela —sobre todo durante los primeros años— enfrentan discusiones con las escuelas primarias cuando no aceptan alumnos/as en la sede o derivaciones que no consideran adecuadas. El esfuerzo sostenido para que los/as chicos/as cursen una escolaridad común implica asumir la defensa de un derecho a la educación que, en un punto, es vulnerado por quienes también son agentes del Estado pero desde otras posiciones.

Es interesante, sin que esta tesis esté dedicada a la temática específica de la educación especial, observar de qué modos este nivel educativo interpela al conjunto del sistema, ya que se constituye en un analizador de los propios procesos de exclusión y diferenciación que se reproducen al interior de la escuela pública bonaerense. Estos procesos se encuentran absolutamente naturalizados en el caso de las escuelas que atienden grupos populares en los cordones del conurbano bonaerense, donde se concentran los bolsones de pobreza en los periodos más críticos. Lo que nos interesa, más que las problemáticas individuales de alumnas y alumnos que son derivados a las escuelas especiales, es lo que ese nivel en su conjunto pone en cuestión del sistema educativo.

La escuela “común” elude su responsabilidad educativa frente a los que fracasan y desplaza la culpa a los individuos expulsándolos de las instituciones. En los últimos años, ese proceso el trabajo compartido entre las escuelas primarias y la escuela especial ha mejorado, a partir de poder pensar juntos nuevas preguntas para avanzar hacia otras

¹⁵² Durante la década de los '90 se inicia el proceso de trabajar la integración en la educación especial en el distrito de la Matanza a partir de las experiencias de algunas escuelas y la observación de sus alumnos/as, como, por ejemplo, la Escuela Especial N° 510. Asimismo, se impugna el paradigma médico presente en la formación y se establece otra relación y debate pedagógico con la escolaridad que se nombra como común, por ejemplo, el nivel primario y sus instituciones educativas.

posiciones. La escuela 516 insiste en ofrecerle a “los chicos” de nuevo algunas cosas, pero de modo diferente:

Así, desde lo que vimos hoy con Celeste, ¿no?, de los tiempos, de los recorridos, de ir como ofreciendo, no sé si otras variables, pero de vuelta algunas cosas, ¿no? Eso, como poder ofrecer que de vuelta puedan pasarle algunas cosas pero con otro sentidos, porque hay una cosa... Porque lo del fracaso escolar es una marca, sí. Esa imagen que estaba de “Bueno, listo, te fue mal en la escuela”. No, a la escuela le fue mal con vos. (EDEE, septiembre de 2015)

El director recuerda la historia de Celeste narrada por su madre:

...que iba a la 197, iba reontra mal y no quería entrar y la mamá, M., que también es una divina para escucharla, cuenta siempre que Celeste se agarraba, siempre me queda esa escena porque la cuenta mucho, que se agarraba de la reja de la escuela, que no quería entrar. Que ella dice: “Yo me acuerdo de tironearla para que entre a la escuela porque no quería entrar, agarrada de la reja de la 197”. Y bueno, y Celeste empieza a transitar acá su escuela a partir de esa exclusión, ¿no?, en la escuela la pasaba reontra mal, la pasaba mal. Y bueno, y después de varios años de estar en la escuela, de ponerse como en otro lugar... Eso, por eso digo que la discapacidad es, bueno es eso, como... Si existe, existe en relación a algo, si no, no... Que puede serlo o no según, en relación a qué lo pongas, es así. (EDEE, septiembre de 2015)

Celeste no sólo ya no se agarra de la reja sino que representa a la escuela junto a sus docentes cuando presentan la experiencia en jornadas o seminarios; al ver las fotos, no se notan las diferencias entre maestros/as y alumnos/as: estos últimos ocupan los espacios y enuncian su propio discurso más allá del contexto. Los efectos educativos son notables en un tiempo largo dentro y fuera del dispositivo escolar. “Ahora la madre dice que no se quiere ir, que cómo vamos a hacer para que termine porque quiere venir acá como maestra. Bueno, algo de eso les empieza a pasar...” (EDEE, septiembre de 2015).

“Cuando nos pasan cosas muy pero muy fuertes nosotros escribimos”, expresa la trabajadora social. La escritura surge una vez más en el equipo de la escuela como oportunidad de expresión, pero también acontece un hecho similar con uno de sus alumnos, el que, acompañado por la profesora de lenguaje musical, escribe una canción:

“Caminando”, y se conforma un grupo, el Grupo Talento, que la musicaliza y la graba. El proceso que implica asumir la propia palabra no es lineal, pero sin duda da cuenta de los efectos educativos de la transmisión como así también de su propio lugar en el mundo.

El profesor del taller de construcciones también escribe desde el primer día y, en ocasiones, comparte sus palabras, como, por ejemplo, en la fiesta de fin de año, donde se presenta “Casa tomada”¹⁵³. Durante el año se presenta un libro donde la escuela participa narrando su experiencia¹⁵⁴. El director, un domingo a la tarde, comparte *mails* e impresiones con colegas sobre lo que acontece en la escuela. Las mesas de trabajo en el aula del grupo de los adolescentes están vestidas todas de palabras. La palabra escrita/dicha/enunciada habita las paredes. La escuela escribe. Las alumnas y los alumnos escriben.

El grupo de adolescentes de El Altillo escribe una Carta. Leámosla.

¹⁵³ Véase Cortázar, Julio (1951). “Casa tomada”, en *Bestiario*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

¹⁵⁴ Véase Escuela 516 (2015). “La escuela de colores”, en Martinis, P. y Redondo, P., *Inventar lo(im)posible, experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía.

La Carta: pensamos, imaginamos, hablamos...

Los/as docentes de la escuela acompañan su trabajo con los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, pero no son los únicos que los leen: el grupo de adolescentes de El Altillo, que hace años ingresaron a la escuela con las marcas del fracaso, va a asumir en el presente ciclo lectivo de 2016 el papel de maestros/as-talleristas para realizar actividades pedagógicas en las escuelas de las que la 516 integra alumnos/as. Paradoja: vuelven —en algunos casos— a las mismas escuelas que en los primeros años de su escolaridad los expulsaron, en esta ocasión, desde una posición enseñante. Para ello, se reúnen y al hacerlo, además de colocar el cartel para que nadie de la escuela los/as interrumpa, leen el diseño curricular con su maestra Raquel, lo discuten e imaginan cómo realizar juegos u otras actividades para trabajar con otros niños y niñas, por ejemplo, en jardines comunitarios de la zona. Y, también, escriben una Carta que cruza las fronteras y narra lo que piensan y a dónde viajan con el pensamiento y la palabra...¹⁵⁵

“Pensamos, imaginamos, hablamos, aprendemos a leer, buscamos las palabras que tenemos que usar...”.

Desde el inicio, venimos desarrollando una serie de actividades en las que ensayamos diferentes dinámicas de taller. Juegos y desafíos matemáticos de distintos tipo, en los cuales, por ejemplo, descubriendo diferentes regularidades una persona cualquiera puede “adivinar” diferentes resultados y jóvenes como José y Carlos pueden transformarse rápidamente en expertos profesores que llevan adelante una clase con total propiedad. De este modo, usamos también disparadores de lecturas y producciones escritas —literarias, científicas, referidas a acontecimientos importantes— que buscarán la circulación de la palabra y la posibilidad de romper cualquier barrera que impida que las ideas y sus expresiones se multipliquen el máximo posible.

En estas diferentes propuestas, hemos intentado que los roles se fueran alternando y que cada uno fuera ocupando el lugar del coordinador, comprobando —entre otras cosas— que algunos estudiantes se predisponen mucho mejor cuando es

¹⁵⁵ La Carta es enviada virtualmente, por intermedio de la maestra, a quien investiga. También se comparte con el Dr. Walter Kohan. A partir de ese momento se inicia un intercambio epistolar con los/as alumnos/as de El Altillo y su maestra, que incluye cuentos y conversaciones sobre ellos/as, entre otros intercambios (abril de 2016).

un par el que explica, el que propone. También vimos que puede ser muy fácil caer en los estereotipos y de allí surge una reflexión que ha ido hacia diferentes lugares pero que al intentar sintetizar nuestra experiencia —con motivo de escribirte— pudo expresarse de una manera tan justa como adecuada: “buscamos las palabras...”.

Esta afirmación está expresando, nada menos, que el cuidado que somos capaces de ejercer hacia nosotros y hacia los otros; la necesidad de expresar lo que sentimos pero pensando cómo; la posibilidad de multiplicar los significados cuando la espontaneidad es el punto de partida, pero no el de llegada. No nos da igual: buscamos las palabras. Y tal vez sea en la búsqueda misma en donde hallemos la riqueza mayor.

En los últimos días, empezamos a trabajar con el diseño curricular. Buscamos algunos ejes importantes y encontramos que —en la escuela— el trabajo compartido es tan importante como el individual y que cualquier desafío que planteemos debe pensarse en el marco de una construcción autónoma por parte de los sujetos. Pensamos también que la base de cualquier propuesta de enseñanza es aquello que se sabe y aquello que se quiere aprender. Llegamos a la conclusión de que hay muchas formas de aprender pero que no estamos dispuestos a usar cualquiera. (Carta de “El Attilio”, 1/4/2016)

Buscamos las palabras. La escuela abre con esta experiencia un trabajo educativo iniciado desde el primer día por la institución: el desplazar el veredicto que los excluidos del mundo de las inteligencias suscriben, el de su propia exclusión (Rancière, 2007). Después de intensos años, hoy, estos/as adolescentes y jóvenes buscan las palabras para educar a otros y ese gesto da cuenta de una posición ganada en el mundo, una manera (nueva) de estar en él, la de la propia búsqueda, de haber encontrado un espacio para poder salir más armados al encuentro de las palabras.

La experiencia potencia el uso de la propia inteligencia, la maestra habilita el círculo de la potencia y desplaza una vez más los veredictos de la exclusión. El círculo de la emancipación que dibuja la escuela especial se revitaliza. “Quien enseña sin emancipar, embrutece. Y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender” (Rancière, 2007: 33). Nuevamente la salida. Nuevamente la puerta abierta. Nuevamente un viaje sin destino fijo. Nuevamente horizontes cada vez más ampliados y una trayectoria de potencia en el recorrido.

El educador, en este caso la maestra de este grupo, “encarna una oferta que en general se toma como si fuera de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la oportunidad de hacer con los contenidos culturales” (Tizio, 2001: 87). Pero también es importante reconocer la propia incompletud de la acción educativa y el doble carácter de los procesos a los que refiere este accionar, como lo desarrolla la pedagoga Violeta Núñez:

Señalamos esa doble cuestión: transmisión-adquisición, como fundamental en los procesos educativos. Dicha duplicidad acompaña desde sus orígenes etimológicos al quehacer educativo. Por transmisión definimos los actos que realiza el agente de la educación tendiente a promover la actividad del sujeto. Dichos actos consisten en provocar o movilizar cierto interés del sujeto y en enseñar; en pasar; bienes culturales, proponiendo su apropiación y su uso. Por adquisición entendemos los actos que realiza el sujeto que se ubica en la plaza de sujeto de la educación (...) a disponerse a enfrentar una aventura hacia lo desconocido o disposición a cambiar el propio posicionamiento ante los otros, ante el mundo (...). Con materiales de las herencias culturales recibidas, cada generación inventará nuevos bienes o nuevas modalidades de uso. (Núñez, 2002: 61)

El sujeto no es un ente pasivo, no es esa copia o *tabula rasa* donde todo lo que el/la educador/a dice, en un sentido amplio, se inscribe. Bien al contrario, el sujeto es quien decide qué y cómo registrar, para qué y cuándo. Por eso nunca se completa el accionar educativo y por eso siempre es un tiempo diferido que desconocemos (ibíd., Núñez, 2002).

Ante la incompletud de todo accionar educativo y la ausencia de determinismos *a priori*, el conjunto del trabajo docente continúa abriendo oportunidades; en esta ocasión, la docente a cargo de este grupo durante el presente ciclo lectivo asume un desafío: que sus alumnas y alumnos enseñen. Vale destacar otra vez: no lo hace en soledad. Por el contrario, su práctica pedagógica se enmarca en la de toda la escuela. Así lo escribe en la Carta:

La escuela 516 es un marco, sin duda. Uno muy particular: lleno de colores, de metáforas, de experiencias, de viajes en muchos sentidos. Es un espacio educativo tan lleno de significados que es imposible separarse de eso sin quebrar cierta poesía que todo lo transforma, sepamos interpretarla o no. La escuela tiene un camino lleno de herramientas disponibles, pero también repleto de desafíos. No es fácil plantear en la 516 algo novedoso, original... ¿qué no se hizo ya? No es sencillo ocupar un espacio que no para de sorprenderte, que siempre espera más de quienes formamos parte.

Así es que en el mes de febrero, me proponen formar parte de una instancia en la que los jóvenes “alumnos” ocuparán el lugar de los “maestros”. No sólo no fue fácil pensar qué tipo de proyecto estábamos armando, sino que —en principio— era incluso complejo entender de qué me estaban hablando. Pero, claro, venir a trabajar a la 516 —adonde vuelvo luego de tres años de trabajar en otras escuelas— implica que nada simple se va a encarar. Sea lo que sea aquello que hagas, vas a estar todo el año pensando, armando, reflexionando, volviendo a armar, discutiendo, construyendo y volviendo a pensar. Es la escuela de la pregunta permanente, de la propuesta creativa, la escuela que vale la pena habitar. (Carta de El Altílo, 1/4/2016)

Efectos paradójales: Niños, niñas, que llegan a la escuela expulsados por sus malas experiencias escolares y, después de unos años, vuelven a ellas como “maestros y maestras”. Otra forma del viaje: un recorrido de la inhabilidad a la habilidad, de la incapacidad a la capacidad, de la impotencia a la potencia. Niños y niñas que no saben leer y escribir y, después de años, leen para enseñar en otras escuelas el diseño curricular. Camino de la des-educación a una práctica educadora. Niños y niñas sujetos/as a las condiciones de la desigualdad que se emancipan y aprenden que tienen la misma inteligencia, son iguales (Rancière, 2007).

La escuela “especial”, parafraseando a Jacotot, enseña que sus alumnos/as pueden y lo anuncia por todos lados: en el resto de las escuelas, en la comunidad, en el barrio, y también se lo anuncia a las propias familias: ¡sus hijos pueden! ¡Ésa es la buena nueva! En los territorios de la desigualdad, la escuela verifica la igualdad y el círculo de la emancipación comienza. Jacotot proclamó que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está emancipado,

encargarse de la educación de sus hijos. Sin el auxilio de ningún maestro explicador. Y señaló cuál era el medio para esta enseñanza universal: aprender cualquier cosa y relacionar todo con ella, según este principio: todos los hombres tienen la misma inteligencia (Rancière, 2007: 34).

En Villa Scasso, una escuela y sus docentes, en el fondo del fondo, allí donde nadie espera que algo acontezca, una escuela se encarga de la educación y emancipa. Los y las docentes “hacen escuela” en la escuela y en ese movimiento las/os alumnas/os en sus textos nombran la imaginación y el mundo para aprender a enseñar. Un movimiento se inaugura. Donde nada parecía posible, nada parece im-possible. El círculo de la potencia ha posibilitado un sinnúmero de viajes, en el pensamiento, en la escuela especial, en la vida de quienes la habitan.

CODA

Palabras finales... Páginas que abren

Los perros merodean. Una profesora, a primera hora, intenta que un perro atropellado, probablemente por algún camión, no quede en la entrada de la escuela. Llueve, la presencia de bicicletas cargadas de niños/as, conducidas en su mayoría por mujeres, disminuye. El puesto de venta de golosinas, armado y sostenido con notorio esfuerzo y cuidado, se viste de plásticos para protegerse; las golosinas, de marcas económicas, marcas para infancias del conurbano, atraen manos infantiles. El tránsito en la ruta está más pesado, las interrupciones más frecuentes, el avance se lentifica, los camiones, los colectivos, los carros combinan un paisaje propio, fácil de reconocer para quienes lo transitan diariamente, difícil de enamorar a un habitante distante. Los docentes se desplazan, caminan, viajan hacia las escuelas de barrios populares que quedan próximas o distantes de las rutas. Las marcas de sus huellas son parte de la historia educativa de una provincia que se escribe de manera incipiente, insegura, tanteando.

En Villa Scasso, una parte del territorio es transitada a pie, medida a pie, sentida a pie. Los pies, tantas veces olvidados, son, en el conurbano, la medida y la oportunidad de una vivienda, de un derecho, de un sueño, de una necesidad. Los pies también ocupan rutas, miden tierras y lotean colectivamente su asignación a familias enteras; recorren las calles de tierra para vacunar, caminan para avisar que la escuela abre sus puertas y los espera, acercan a cada niño, incluso allí donde no hay veredas, hasta una combi para que llegue a la escuela. Pies. Una escuela es también los pies que la pisan.

La auxiliar, pasada apenas las seis y media de la mañana, ya prepara el mate, la alumna con su peinado nuevo, que cuida como un tesoro, llega para compartirlo, entra todos los días a la misma hora. En la primera escuela la madre no la podía sacar de las rejas, no quería entrar. Aquí no la puede sacar de la escuela, para afuera de ella. La panadería hornea los primeros panes. Luis recoge su colchón y, sin dejar rastros de su presencia nocturna, invita con una sonrisa a todo aquel que cruza el umbral de la escuela. Sonrisa gastada, ésa que deja la exclusión y el no contar con techo propio ni trabajo, sólo una enorme avidez por la lectura, una memoria y lucidez únicas con las que recibe a todo aquel con el que conversa. La hospitalidad, recibida por él de parte de la escuela pública es multiplicada, acompaña la puerta abierta, pieza clave, llave de todas las llaves. Pies y puertas.

La lluvia no cesa. Parece que cesa menos aún en el conurbano “profundo”, como le dicen... Los días de lluvia persistente adquieren una densidad particular, la humedad, el frío, se adhieren al cuerpo, las calles de tierra se tornan acuosas, cargadas de barro, de difícil acceso. Cuando las políticas se transforman en asfalto, ese asfalto no siempre es durable pero al menos cambia la vida de todos los días para muchos. El asfalto. Las políticas de reparto, ésas que llegan a los lugares más recónditos, más distantes, barrios distantes en el fondo del fondo, como dicen en el patio de la escuela, ésas, las importantes, cuando llegan, son valoradas como el agua, sacan lustre, pero no duran lo suficiente como para borrar tanta desigualdad.

La desigualdad es intensa, se filtra en las vidas cotidianas. Enfrentarla, combatirla, es cosa seria. En cada casa, en cada grupo familiar, en cada comunidad, en cada barrio, exige la construcción de tácticas cotidianas¹⁵⁶ (De Certeau, 1996) también en cada escuela.

¹⁵⁶ Michel de Certeau establece una distinción entre estrategias y tácticas. Las primeras determinan el cálculo de las relaciones de fuerza que permite obtener una posición de poder, postula un lugar como propio y administra las relaciones con una exterioridad de

En los recuerdos de los que abren la escuela se repite una imagen inicial: lo primero que aparece es que, al abrirla, entraron las familias y los alumnos y alumnas, pero también la pobreza. ¿Es acaso un destino de las infancias populares? ¿Qué diferencia lo popular de lo empobrecido?

Respondo: mucho, casi todo, un abismo. Lo popular encierra sabidurías añejas, dolores¹⁵⁷ y esperanzas viejas que se renuevan, historias, como la de los padres de la enfermera de la salita, que al llegar de Tucumán a la zona de Villa Scasso, con la esperanza puesta y a costas, arman, a unas cuadra de la escuela, puro descampado, una casilla: su casa. Los vientos, que no perdonan las viviendas humildes, le vuelan la chapa hecha techo. La cama matrimonial, única pertenencia de la familia tucumana, es la solución: atan el techo a la cama. Cama techo, techo cama, una historia de problemas y soluciones (precarias), una historia de cómo resolver con el trabajo, con la imaginación, los problemas cotidianos. Nada, de su historia infantil, le recuerda una situación de pobreza a la enfermera. Sí lo que vive en el barrio. Los años duros, los dos mil, en la zona de Villa Scasso son innumbrables. En ese momento las mujeres cambiaron ollas por reclamos, marchan a las plazas por comida, nada las avergüenza, ya que atraviesan la peor de las vergüenzas: no tener comida para sus hijos¹⁵⁸.

El año 2015 cierra y sonríen, miran por una ventana rectangular y pequeña de la salita de salud que construyeron con las propias manos los vecinos de la junta vecinal,

metas o de amenazas. Las tácticas representan una acción calculada pero sin lugar propio, por lo cual ninguna exterioridad les otorga autonomía. “Este no lugar le permite, sin duda, la movilidad, pero con una docilidad respecto de los azares del tiempo, para tomar al vuelo las posibilidades que ofrece al instante. Necesita utilizar, vigilante, las fallas que las coyunturas particulares abren en la vigilancia del poder propietario. Crea sorpresas. Le resulta posible estar allí donde no se le espera”. Véase De Certeau, 1996: 43.

¹⁵⁷ Las entrevistas realizadas fuera de la escuela, en las barriadas de Villa Scasso, dan cuenta de las historias de vida de los que habitan la zona. Sus biografías muestran marcas traumáticas producto de privaciones desde edades tempranas, la falta de trabajo o el trabajo discontinuo, los obstáculos para sostener la escolaridad de los/as hijos/as, la falta de vivienda propia y las dificultades que ello produce nombran secuencias de pérdidas de diferente orden: personales, familiares y del conjunto de la comunidad. Quienes se encuentran organizados, como, por ejemplo, en el movimiento piquetero, la CCC del barrio María Elena, enuncian sus historias de vida como banderas de resistencia y los “dolores” que atraviesan como una plataforma donde afirmarse o un punto de partida. Una de las referentes barriales manifiesta: “Nosotras, la política la aprendimos en la calle y la ruta 3, nosotros sólo tenemos necesidades, luchar es un honor para nosotras” (ERBSP, septiembre del 2015).

¹⁵⁸ El contenido de esta nota refleja parcialmente dos de las entrevistas realizadas en el barrio, fuera de la escuela. En una de ellas, la enfermera recuerda su propia infancia y la diferencia con la actual, a pesar de que también “tenían pocas cosas y vivían en un ranchito de chapa” (EESPA, septiembre del 2015); en el otro caso se refiere al proceso de transformación de la vida cotidiana de las mujeres al incluirse en la lucha política del movimiento social piquetero al que pertenecen, en defensa de sus derechos, sobre todo para superar la situación de pobreza extrema que atravesaba la comunidad y sus propias familias (ERBSPA, septiembre del 2015).

más tarde movimiento piquetero. Miran por la ventana y sonríen, recuerdan esos días, no van a volver a vivirlos. Las marcas las llevan en los cuerpos, en los barrios populares las edades de las mujeres varían, las que tienen más de un niño/a, no importa la edad, parecen mayores, pero las que tiene más de cinco niños/as, que luego serán muchos nietos, cuando cumplen cincuenta, o sesenta años, parecen señoras con una experiencia vital muy larga... Historias de vida que envejecen por las innumerables dificultades y se tejen como las indígenas colombianas lo hacen en sus bolsos que narran su pensamiento. Las más jóvenes, al concluirlo, se diferencian de sus abuelas y madres, les dejan un hilo suelto porque su vida no concluye y les falta mucho por vivir, las mayores finalizan su mochila y sus figuras y pensamiento reflejan una vida hecha, una vida hecha camino¹⁵⁹. Un camino de pensamiento.

Mujeres que van y vienen, cocinan, llevan y traen a sus hijos de las escuelas. Otras, marcadas traumáticamente por historias desatendidas, abandonan la crianza y, con frecuencia, las abuelas reemplazan la función... o las vecinas. La trama popular de las infancias no siempre encuentra allí la posibilidad de otros destinos.

Maestras, maestros, profesores, profesoras de cocina, de taller, de huerta, de violín, de percusión, de contrabajo, de inglés, de narración, de artes plásticas, de educación física, cocineras, caseros, panaderos, psicólogos, orientadoras educacionales, fonoaudiólogas, profesoras de sordos, todos, todas, portan biografías, historias personales, educativas, las cargan, ¿las transforman? Las urden, las traman, las amasan como el pan de la mañana. Pero sobre todo las ponen en común sobre el mantel de la mesa principal de la escuela: el pensamiento.

Llegan a puerto: las ideas se mueven y traducen en un entusiasmo contagioso que permite que la escuela vuele y sobrevuele los perros que merodean, la basura que en

¹⁵⁹ Las mujeres de la comunidad arhuaca expresan en los tejidos que realizan su cosmovisión del mundo y en las figuras que seleccionan para el diseño de sus mochilas traducen la relación con el tiempo, el espacio y el pensamiento. Véase Aroca Araújo, Armando (2008). Análisis a una figura tradicional de las Mochilas Arhuacas. Comunidad Indígena Arhuaca. Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. *Boletim de Educação Matemática*. Sin mes.

cuadras próximas forma montículos propios de basurales que nadie retira ni rodea. Ideas/pensamiento que se mueven en un tiempo y espacio que se disloca que no respeta el tiempo escolarizado porque éste no respeta, no reconoce, tanta infancia ¿despojada? O enriquecida por una diferencia que perturba a las escuelas más tradicionales que la expulsan como una máquina que identifica a quienes no les dará un nombre propio. Los recibe para luego dejarlos a la deriva, derivándolos.

Pero esa deriva, derivación en ocasiones, en esta ocasión puede ser orilla... Orilla pedagógica, orilla política. Orilla de pensamiento. La tan mentada diferencia es la de todos y la de cada uno, es la que nos hace comunes, nos hace cualquiera, susurra Skliar en tantas lecturas, es la “relación entre...”, es la “joroba”¹⁶⁰ entre... (Skliar, 2015). Y es justo allí, en ese “entre”, que esta escuela abandona sus ropajes de escuela de educación especial, con un número de las 500 que tanto las califica, las comunes, las otras escuelas, las inferiores, las distintas, se numeran de forma diferente: éstas, “las 500”. Se sabe que ir a una 500 señala... se sabe... todos lo saben. ¿Qué sucedería si las numeraciones se mezclaran?

La 516 pinta sus paredes de colores y escribe el número de la escuela del mismo tamaño de la pared, se logra ver desde la calle. El marco, los colores azul, amarillo y rojo de Mondrian. En la puerta, un mural en rojos y amarillos reemplaza al anterior de rostros adustos y puños en alto, historias de luchas pasadas. El mural nuevo inaugura otro tiempo que recibe a los que llegan. ¿Es posible que una adolescente que no habla y no escucha sea una pintora de trazos extraordinarios? ¿Y que aquél, el más “peligroso” del barrio, desplace su posición a la del violinista más respetado en la Orquesta Sinfónica? ¿Será que la música culta, la de las clases altas, que cultivan aquellos considerados normales, puede ser practicada en territorios y poblaciones segregadas?

¹⁶⁰ Carlos Skliar, en el marco del Seminario Interno de Formación de Productoras y Productores de Televisión del Canal PKPK, instala la pregunta sobre ¿cómo relacionarse con el otro?, tema que no resuelve la alteridad cuando la ubica siempre en “el otro”: es un problema de relación, “la diferencia entre nosotros”. Propone “quitarle la joroba a alguien para ponerla en el medio” (PKPK, 20/5/2015).

El lenguaje de la posibilidad ancla en la cultura, en sus contenidos y en su transmisión. La imaginación como alfombra mágica invita al viaje, no cualquier viaje, se parte de territorios crudos, de un “dolor país” como lo llama Silvia Bleichmar¹⁶¹. El vuelo no es inocuo ni espontáneo. Se trata de educación, de un pasaporte para conocer otros mundos, donde las teorías de lo próximo no se literalicen de tal modo que las infancias populares conozcan mal, y a las apuradas, sólo lo que ven. La cuestión es aquello que no ven, lo invisible, lo que está más allá de la mirada, lo extranjero.

¿Qué significa una escuela? ¿Qué hace una escuela especial en un barrio popular? Tal vez, abrir un gran telescopio, ofrecer muchos lentes diferentes, repartir una y otra vez la palabra, “dar la palabra”, nos recuerda García Molina (2003). Masschelein dice, en una línea arendtiana, que la escuela pone el mundo sobre la mesa para que los nuevos puedan verlo y, quién sabe, hacer un nuevo mundo (Masschelein, 2014a). Pero ¿dónde está el mundo? ¿Cuál mundo? ¿El que circunda la escuela y reproduce un orden injusto al naturalizar la precariedad y la vulnerabilidad o aquel que nombra la justicia, por los que no están y aquellos que aún no han llegado?

“¿Qué mundos tiene que ofrecer la educación?”, se pregunta Elsie Rockwell en el cierre del Primer Foro Educativo en Porto Alegre y responde: “otros mundos, otras lenguas”¹⁶². Otras lenguas, otras miradas, otras experiencias. Salir del lugar, del propio punto de vista, ensayar y viajar. Viajar al bosque de los cronopios de Julio Cortázar, a Córdoba, a Santa Fe, a la playa, viajar... Aprender y vivir otras vidas a las asignadas. La escuela, mostrando, el mundo, camina también por otros mundos.

Maestros/as, profesoras/es, parejas pedagógicas, arman viajes con chicos y chicas, los destinos cada año se modifican, todos los grupos viajan por lo menos una vez al año. Las cocineras preparan las vituallas para el viaje. En esta ocasión, preparan todo

¹⁶¹ Véase: Bleichmar, S. (2002). *Dolor país y después...* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

¹⁶² Primer Foro de Educación (FME), Porto Alegre, 24 al 27 de octubre de 2001.

lo que puedan para minimizar gastos, la salida cubre con amorosos alimentos la partida, el agua y todo lo necesario, no es fácil su traslado en trenes y transportes pero es el único modo¹⁶³. Esfuerzos innumerables. Humor frente a la dificultad es lo que predomina. Lo mínimo comienza en cada aventura, para algunos niños/as es la primera separación de la familia pero sobre todo la primera experiencia de una salida lejos del barrio: ¿qué los espera? Sin duda, un poco más de autonomía, una variedad de lugares, voces, experiencias. Parten de un modo. ¿Cómo vuelven? Será, en cada historia, la marca inscripta.

Las familias sorprendidas. ¿No es acaso que la discapacidad inferioriza? ¿No impide una humanización más plena? La escuela debate, conversa, abre preguntas junto a los grupos familiares. Cuida, enseña y está presente. No sin dolores por historias que la escolaridad sólo sutura. Pero que duelen. Aprenden de las leyes, serpentean en las aguas de las políticas municipales, provinciales y nacionales para obtener recursos, todos los que puedan obtener y abren la ronda cada día. La amplían. Discuten con funcionarios, responden con argumentos, instituyen otras prácticas, hacen parte a los sin parte. El sistema burocrático, en nombre de la inclusión, no acepta con facilidad porque de ese modo la escuela abandona la obediencia debida a los corpus normativos y se desplaza.

No hay bandera. Se ha roto y no se repone.

Hay ronda, es el ritual creado por la escuela, compartido, producido de manera colectiva. Sin grandilocuencias.

¹⁶³ La escuela programa viajes para todo el alumnado, por lo menos una vez al año. Ello significa optimizar los recursos con los que cuenta, que son siempre escasos. Hallar modos para resolver la manera en que chicas y chicos viajen implica a otras figuras de la escuela además de los/las docentes, en especial a la cocinera y las auxiliares, quienes, con anticipación, preparan los alimentos para los viajeros. Esta predisposición es notable y se combina con una ampliación de la autonomía sobre las decisiones referidas al menú del servicio alimentario en el día a día que les permite ahorrar y, con ese ahorro, financiar la comida del viaje, compras especiales, sorpresas, etc. Esta táctica les permite también, en algunos eventos especiales, como, por ejemplo, el festejo del Día del Maestro, convidar a la comunidad con un almuerzo de menú especial. El personal auxiliar, considerado desde la dirección muy importante para sostener la propuesta institucional, acompaña y participa. Que al momento de cierre de una jornada, acto, experiencia compartida con la comunidad, las familias sean convidadas a mesas al aire libre, entre la cascada y el horno de barro, a compartir comida a la parrilla, la gestualidad de esta escena, expresa una hospitalidad radical, nadie cuenta cuántos son ni si se suman hermanas o hermanos más grandes o más pequeños. La escuela invita, convida sin restricciones.

En escuelas cercanas, las formaciones ocupan tiempo, más del disponible para trayectorias educativas que precisan más de lo que reciben de manera fragmentaria y discontinua. En entornos escolares casi imposibles de imaginar, se imponen los disciplinamientos que se reproducen y multiplican; en otros casos, como en el de la escuela investigada, se alteran. Por momento, las experiencias educativas de carácter más alternativo son asumidas por colectivos que rodean los dispositivos escolares y los interpelan. Sin embargo, a más de treinta años de democracia, la escuela y sus reflejos autoritarios persisten y continúa presente en el marco de una lógica escolar que nadie interrumpe, y que en el caso de las instituciones que lo hacen es necesario justificar, argumentar y sostener.

En zonas donde la desigualdad se torna abismal, los rituales escolares se mantienen y a las familias se las juzga por detalles como el horario de llegada, que las distancia y las deja fuera. Con frecuencia, un mundo social, cultural, queda por fuera de los muros escolares, un mundo infantil popular queda fuera de los muros escolares y, en ocasiones, cuando las adolescencias son precoces y las necesidades sociales apremian, llegan los programas sociales —tardíamente— a las mismas escuelas que expulsan esos universos, maneras, ideas, en nombre de la inclusión y la diversidad.

Asimismo, un sector de jóvenes transita

... una escolaridad de baja intensidad pero no desprovista de tensiones, asisten a la escuela, continúan inscriptos, van de manera más o menos frecuente pero sin estudiar, sin realizar las tareas, sin llevar útiles, sin llevar nada. Y en esto que llamamos desenganche había como dos facetas distintas: un desenganche más disciplinado y uno más indisciplinado. (Kessler, 2004: 24)

En el territorio bonaerense, la Policía y los circuitos del narcotráfico dominan el escenario social en ciertas barriadas populares y tensionan lo que acontece en el terreno educativo. Las escuelas se ven interpeladas por una franja de adolescentes y jóvenes sin trabajo y con escolaridades intermitentes.

El carácter de la experiencia escolar en los grupos populares se entrelaza con los posibles destinos aunque no los determine. Las escuelas y sus docentes, que en ocasiones quedan entre el desasosiego y la obstinación (Redondo, 2004), cuentan aún con un resto discursivo que curva a favor de la escolaridad en nuestro país.

¿Qué tiene de “especial” la escuela especial? Esta tesis de investigación atisba aproximaciones, abre preguntas y formula líneas futuras de pensamiento. Las conclusiones aspiran sólo a enfatizar algunas ideas, nombrar procesos inéditos y novedosos, hallados durante el trabajo de indagación y análisis, sin aspirar a construir generalizaciones o afirmaciones que incluyan prescripciones o juicios de valor.

Nos interesa señalar que la “escuela de colores” se define a sí misma como una escuela común y este modo puntual de nombrarse abre una primera reflexión: no se definen como una experiencia alternativa (Puiggrós y Gómez, 2005), cuestión que ubica en el centro los límites y las posibilidades de las escuelas estatales en producir otras experiencias escolares para sus alumnos/as y propiciar otras formas de lo escolar (Rockwell, 1995), sin que ello disminuya el carácter público de la escuela y el papel del Estado como garante de la educación. Por el contrario, el ejercicio y puesta en práctica de un modo de “hacer escuela” se vincula estrechamente con los sentidos más democráticos de la educación pública. La posición asumida y expresada por el colectivo de la escuela abre el juego ya que habilita a que otras escuelas puedan interrumpir lógicas institucionales que perduran en su funcionamiento como restos discursivos de la reforma neoliberal, pero también con una sobreimpresión de un autoritarismo velado que aún no se democratiza en la educación pública bonaerense. Por una parte, por la propia estructura jerárquica del sistema burocrático y la distribución del poder institucional y, por otra, por la propia inercia del sistema, que al avanzar con normativas

que regulan las instituciones ampliando la participación de los actores principales de los procesos educativos enlentece su apropiación¹⁶⁴.

La escuela 516 define su territorio como espacio y lugar donde acontece la educación. Desde su creación, entre escombros —después de la cesión del edificio de escuela primaria que antes se ocupaba por un movimiento social, para luego volver a ser una escuela—, lo primero que definen y ubican es la biblioteca, que crean con libros usados y donados y estantes cortados de pizarrones que sobran. Una biblioteca en una escuela que no tiene bibliotecario pero que considera que por allí se entra a la escuela.

El proceso de doce años de trabajo escolar, desde su creación y en diferentes etapas, le permite alcanzar al colectivo de adultos que la integra un modo de producción pedagógica que se corresponde con un modo de organización escolar cada vez más desescolarizado¹⁶⁵ y que transforma la estructura tradicional. Ese movimiento suspende las lógicas y los imperativos del conocimiento y las reemplaza por un tiempo libre como tiempo de estudio, de pensamiento, como tiempo separado de la vida productiva, como se ha desarrollado en el Segundo Movimiento, para asumir ese tiempo libre. Libre en un sentido positivo que aloje a la escuela en tanto *skholé* (Masschelein, 2014a).

Esta investigación se propone acercar una mirada posible que hacia el final de esta tesis doctoral construye una única certeza: la de que otras experiencias escolares son posibles en poblaciones segregadas y que ello no es producto de una apelación al voluntarismo o incluso a un compromiso de carácter ideológico, sino a la búsqueda, al sostener la pregunta abierta, la disposición al trabajo colectivo y a la posibilidad de revisarlo tantas veces sea necesario. En definitiva, una apuesta al pensamiento como la

¹⁶⁴ Las organizaciones gremiales impulsan la democratización del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. El logro más significativo es el nuevo Reglamento General de Instituciones Educativas 2012, que ordena la organización y el funcionamiento de los establecimientos educativos. Es impulsado en el marco del Consejo General de Cultura y Educación y se apoya en las siguientes leyes: el Estatuto del Docente (Ley 10.579), la Ley de Protección de Infancia y Adolescencia (Ley 13.298), la Ley de Paritarias (Ley 13.552), la Ley de Educación Provincial (Ley 13.688). Este Reglamento es para todos los niveles y modalidades, tanto para las de gestión estatal como para las de gestión privada.

¹⁶⁵ La escuela investigada altera la organización del tiempo, el espacio y el currículum, y define, cada año, la tarea del equipo docente en función de las adecuaciones de la propuesta pedagógica. La forma escolar se desescolariza y “surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los/as alumnos/as del (desigual) orden social y económico y los lleva al lujo de un tiempo igualitario” (Masschelein, 2014: 30).

forma de anudar la urdimbre escolar. Pareciera que siempre y en cualquier lugar es posible pensar y hacer escuela. Hacer del pensamiento una escuela y de la escuela un pensamiento. Una escuela de pensamiento.

A modo de conclusión provisoria, esta escuela/*skholé* se relaciona con el agenciamiento colectivo y el deseo que, ya desde los primeros días de la escuela, define “su territorio” en un espacio en obra.

Es muy complejo: todo agenciamiento implica estilos de enunciación. Y además implica territorios. Cada uno se hace su territorio, hay territorios. Incluso cuando estamos en una habitación, uno elige su territorio. Entro en una habitación que no conozco, busco el territorio, es decir, el lugar en el que me sentiré mejor en la habitación. Y luego hay procesos que cabalmente hemos de llamar de desterritorialización, es decir, la manera mediante la cual salimos del territorio. Diría que un agenciamiento consta de estas cuatro dimensiones: estados de cosas, enunciaciones, territorios, movimientos de desterritorialización. Y es allí donde fluye el deseo... (Deleuze, 1996)

Este agenciamiento asume su propia sonoridad y tiempo. La escuela suena como una sinfonía, su *allegro*, *andante* y su *vivace* se entrelazan incluso hasta en un mismo día. Hay dolores que quedan (Dussel y Puigróss, 1999), pero suenan violines y los contrabajos allí donde el gatillo fácil asoma como única respuesta para los jóvenes de barrios populares. Suenan violines en Villa Scasso y ese contrapunto alberga lo indecible de la educación, aquello que permite una y otra vez que un educador, una educadora, un profesor, una profesora, renueve apuestas y cruce el puente para caminar con otros, otros caminos en un trabajo educativo “entre generaciones”. (Souwthell, 2012).

Sin duda el vínculo de la educación ata a un destino humano. El vínculo educativo si juega bien como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. Si se juega bien: si abre el tránsito de lo viejo a lo nuevo; si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. El vínculo que ata es un instante: el que deja su marca. Momento en que el sujeto despierta a los posibles por-venir. Despierta por cuanto vislumbra la confianza con la que el mundo (el que fue, el que es) le está siendo, finalmente, enseñado. (Núñez, 2005: 20)

El despertar “a los posibles porvenires” que nos acerca Violeta Núñez significa, en la vida cotidiana escolar, una apuesta, renovada cada vez, por el acto educativo y navegar sorteando las dificultades que, como escuela de sectores populares, atraviesa cada día. Obstáculos que se vinculan con las condiciones materiales con las que cuentan las instituciones educativas y también con la falta de recursos económicos de las comunidades donde trabajan, que varía de acuerdo con cada momento político, económico y social. En las entrevistas realizadas, las situaciones más traumáticas se relacionan con un pasado reciente no tan lejano, pero que se distingue del conjunto de las políticas estatales de la década que se inicia en 2003 hasta 2015 y que tienen como efecto en el barrio: el aumento de opciones laborales que incluye a los jóvenes y a las mujeres, la disminución de la pobreza extrema y la indigencia, la Ley de Asignación Universal por hijo, que permite que una familia con varios hijos cuente con un monto asignado de dinero mensualmente: “Nosotros vivimos de las asignaciones para los chicos. Tengo cuatro y mi marido que trabaja en una cooperativa de la Municipalidad y gana 2.400 pesos” (EMEE, septiembre de 2015), nos dice una madre en la escuela.

Sin embargo, todos los testimonios que refieren a la experiencia traumática de los inicios de los años 2000, que coincide con la creación e inauguración de la escuela especial, lo presentan como algo ya pasado que desean que no se repita.

El escenario social, político y económico que se abre a partir del mes de diciembre de 2015, con el cambio de gobierno, reinstala nuevamente, por lo menos, un glosario que en los últimos años no circula con la misma intensidad: desocupación, pobreza, indigencia, ¿hambre en los barrios populares? Una vez más, los comedores escolares pasan a ser noticia y los sentidos educativos en términos más específicos vuelven otra vez a quedar en una zona gris de las instituciones escolares.

En este contexto en que se avizoran mayores dificultades, o la repetición de viejos problemas sociales ya vividos, se abren las páginas del ciclo lectivo de 2016 en la escuela de Villa Scasso e impulsan una nueva propuesta que expresa la continuidad del trabajo pedagógico realizado: el grupo de adolescentes y jóvenes del “Alttillo” se forma para hacer talleres en escuelas jardines de infantes comunitarios y escuelas primarias de la zona. Lo expresan por si mismos: “estamos trabajando para enseñar lo que los chicos no saben”, “pensamos, imaginamos, hablamos, aprendemos a leer, buscamos las palabras que tenemos que usar”, “estamos estudiando para empezar los talleres”, creando “juegos para cambiar el mundo con la imaginación” (colectivo El Alttillo, 1/4/2016).

Imaginar, hablar, leer, pensar, crear juegos para cambiar el mundo con la imaginación, estas palabras escritas y enunciadas por este colectivo de adolescentes que conforman “El Alttillo”, traducen los efectos educativos de un trabajo pedagógico artesanal y propio de esta institución: buscar palabras, salir al encuentro de ellas y cambiar el mundo con la imaginación. Una vez más en movimiento, pero en esta ocasión parte de los alumnos y las alumnas comienzan a caminar desde otra posición.

La escuela, anclada en un respeto muy profundo por las infancias con las cuales trabaja, aloja esta oportunidad de que se desplacen posiciones que parten con frecuencia de una inferioridad marcada por el sistema o por sus propias biografías, pero que se deslizan a otras posiciones más potentes que asumen en nombre propio. El carácter especial de la escuela no está dado por los rasgos del alumnado con el que trabaja, está configurado por los modos en que la escuela aloja la relación entre infancia, educación y pedagogía. Vínculo que reactualiza cada día y que se recontrata al interior del propio equipo institucional en cada una de las instancias colectivas de encuentro durante cada año.

Un juego en que el deseo y el cuidado de los otros se traduce en responsabilidad y en trazar y lanzar líneas, enlazar hilos pedagógicos en el presente y el por-venir, como el director lo escribe en respuesta a la Carta recibida:

Son tiempos de pura trama, realmente creo que somos unos privilegiados por ayudarlos a tejer un futuro. Futuro incierto y misterioso, por eso es que acompañamos el mejor presente que nos sale.

Y estos jóvenes se desplazan de sus lugares asignados, su maestra se obstina y su escuela exagera y vive todo con desmesura. Y es una escuela que de una mariposa hace una fiesta y unos jóvenes que con su maestra hacen un mundo poético y emancipador. La verdad es que nos enorgullece a todos que nos acompañen con sus palabras y escritos y sus ideas. Nos ayudan a tramar, tejen con nosotros. Tejen deseos con hilos sueltos y nos hacen seguir creyendo en imposibles.

Imposibles que permiten que

Imaginando diversas situaciones en las que la representación se vuelve acción pedagógica aparecieron algunas ideas —como armar diferentes viajes en el jardín— que todavía hay que pensar y desarrollar mejor. Hace unos días, en el marco del 8 y del 24 de marzo, viajamos hacia Bolivia a través de un texto sobre la vida de Domitila Chungara. En el medio de esta clase-taller, algunos pensaron que esta importantísima líder pacífica revolucionaria se parecía mucho a sus mamás, pero Jazmín —casi al final del día— dijo que ella sentía que Domitila se parecía a ella misma, por la transformación que había vivido como persona: pasar de ser alguien más en su barrio a ser alguien importante...

Parece mentira, parece ficción, pero es la escuela la que nos vuelve protagonistas, la que nos permite embarcarnos en proyectos hermosos. Como dicen los chicos en su carta, estamos estudiando para armar los talleres, capacitándonos con múltiples propuestas para buscar bien qué hacer, qué decir¹⁶⁶.

Este trabajo ha sido simplemente un ejercicio de buscar las palabras, generar nuevos comienzos y embarcarse en nuevos proyectos, acordes de una orquesta, que está concluyendo. Como la Orquesta de Villa Scasso. Como la sinfonía que allí se toca cada día, en cada color, en cada pan, en cada gesto, en cada pensamiento.

Las imágenes escolares se superponen, los protagonistas están allí, en Villa Scasso y, al mismo tiempo, en otros territorios reales e imaginarios. Las ideas que crean,

¹⁶⁶ Carta escrita por el grupo de adolescentes “El Altillo” y su docente, recibida el 1/4/2016; a partir de la misma se abre un intercambio epistolar a la distancia.

las acciones pedagógicas que inventan convocan a comprender el mundo que significa atribuirle un significado, es decir, un nombre (Le Breton, 2015). La escuela investigada porta el suyo en el imaginario de los grupos familiares: “la escuela de colores”, “la escuela de la Orquesta”, “la escuela especial”, una escuela que *hace escuela* y que asume la educación desde “una característica singular de la intervención educativa, que es la inadecuación o, quizá sea más exacto decir, un carácter desmedido, desmesurado, inapropiado, no correspondido” (Antelo, 2005: 173) del orden de lo incalculable, más aún si aquello del orden de lo educativo acontece donde lo que se espera suceda es lo mínimo. La escuela es desmesurada en su producción pedagógica, como también en no aceptar los discursos de una inclusión disciplinada (Villareal, 1996). Ignora la desigualdad y nombra a una infancia con otros nombres, el de autores de sus propios destinos, como Jazmín, que al escuchar el relato de Domitila, de la líder pacífica boliviana que le ofrece su maestra, se reconoce como alguien importante en su barrio.

Cuando la institución no equipara a los sujetos bajo cosmovisiones homogeneizantes que provocan respuestas unitarias —pensar a todos como problemáticos, incapacitados o, en el peor de los casos, sin remedio—, sino que es capaz de asumir lo que de diverso hay en cada uno de ellos, podemos empezar a pensar en que se da la materia prima donde la educación encuentra su posibilidad. (García Molina, 2003: 114)

Las historias y condiciones de vida no son causa ni efecto; sí motivo de inquietud, preocupación, sensibilidad, pero, sobre todo, de pensamiento para encontrar caminos, a sabiendas de que “¡la educación es imposible pero no para de acontecer!” (ibíd., 90). Un pensar “entre” varios... “entre” mundos... La escuela especial de Villa Scasso es un lugar, un viaje, una orquesta, un territorio, un tiempo libre... Simplemente, una escuela. La escuela es la noche y las estrellas, el mural y sus artistas, la huerta y la tierra, la escuela es invención, la escuela es un tiempo otro, un mañana que llegó hoy para quedarse, que ya no tiene como salir de nuestros cuerpos.

Última página

Hoy el deseo de justicia es multitudinario. Esto significa que las luchas contra la impunidad, contra la iniquidad, las luchas por la supervivencia y la dignidad propias, en pos de los derechos humanos, no deben nunca considerarse en términos de sus demandas inmediatas, de la organización que las haga posibles o de sus consecuencias históricas. Ya no pueden reducirse a “movimientos”. Un movimiento describe un gran grupo de personas que colectivamente se mueven hacia un objetivo definido, el cual logran o no pueden lograr. Pero dicha descripción ignora o no tiene en cuenta las innumerables decisiones personales, los encuentros, las iluminaciones, los sacrificios, los nuevos deseos, los pesares y finalmente, las memorias que ese movimiento hace emerger y que, en sentido estricto, serían incidentales.

La promesa de un movimiento es su victoria futura, mientras que las promesas de esos momentos incidentales tienen un efecto instantáneo. En su intensidad vital o su tragedia, tales momentos incluyen aquellas experiencias de una libertad en la acción. (La libertad sin acciones no existe.) Momentos así son trascendentales, como ningún resultado histórico puede serlo. Son lo que Spinoza denominaba lo eterno, y son tan multitudinarios como las estrellas en un universo en expansión.

No todos los deseos conducen a la libertad, pero la libertad es la experiencia de un deseo que se reconoce, se asume y se busca. El deseo no implica nunca la mera posesión de algo, sino la transformación de ese algo. El deseo es una demanda: la exigencia de lo eterno, ahora. La libertad no constituye el cumplimiento de ese deseo, sino el reconocimiento de su suprema importancia.

John Berger



ANEXO FOTOGRAFICO

Camino a la escuela: el barrio



Imagen 1. Avenida Calderón. Ingreso a la escuela. 2015.



Imagen 2. El único refugio en el cruce de la Ruta 3 y Avenida Calderón. 2015.



Imagen 3. Viviendas. Villa Scasso. 2015.



Imagen 4. Escuela primaria lindante a la Escuela N° 516. 2015.



Imagen 5. Calles de tierra y viviendas. Villa Scasso. 2015.



Imagen 6. El recorrido de la combi que lleva a los niños y las niñas a la escuela. 2015.



Imagen 7. El arroyo Dupuy. 2015.



Imagen 8. Barrio lindante a la escuela. 2015.

La entrada a la escuela: hospitalidad



Imagen 9. El patio a primera hora. 2015.



Imagen 10. Sol y patio. 2015.



Imagen 11. Luis cada mañana. 2015.



Imagen 12. Mural realizado con tapitas plásticas.
Entrada a la escuela. 2015.

Los espacios de la escuela



Imagen 13. El patio.



Imagen 14. La panadería. 2015.



Imagen 15. La cascada y el parque. 2015.



Imagen 16. El comedor. 2015.



Imagen 17. La juegoteca. 2015.



Imagen 18. La juegoteca. 2015.

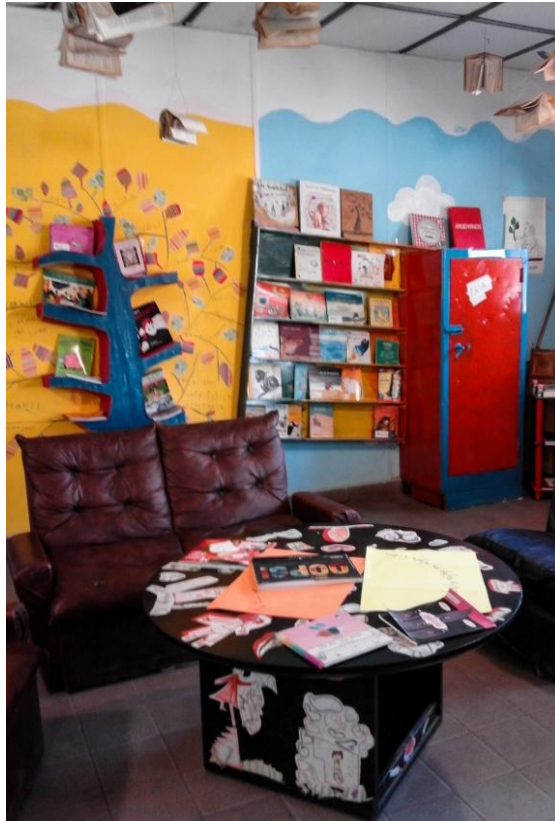


Imagen 19. La biblioteca. 2015.



Imagen 20. La huerta. 2015.

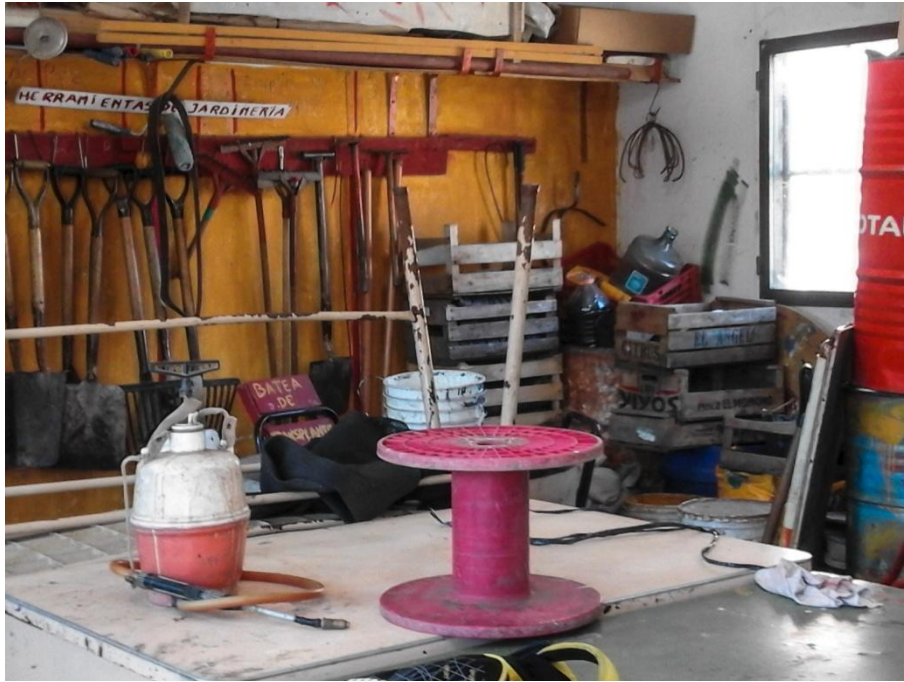


Imagen 21. El taller. 2015.



Imagen 22. Espacio de lectura en construcción. 2015.

Días de clase y juegos



Imagen 23. *Hockey en la escuela.* 2015.



Imagen 24. *Juegos y atriles.* 2015.



Imagen 25. Juegos al aire libre. 2015.



Imagen 26. Preparación en equipo de la actividad de integración para llevar a la Escuela. N° 197. Laboratorio. 2015.



Imagen 27. En el aula. 2015.



Imagen 28. Trabajo en la biblioteca. 2015.



Imagen 29. Esperando la visita de un primer grado de otra escuela. 2015.



Imagen 30. Trabajo en el laboratorio. 2015.



Imagen 31. Final de la jornada de pintura del mural.
María Wernicke y equipo de la Escuela. 2015.

La orquesta



Imagen 32. Clase al aire libre. 2015.



Imagen 33. Concierto. 2015.



Imagen 34. Concierto. 2015.



Imagen 35: Los instrumentos descansan. 2015.

Los viajes



Imagen 36. La máquina de volar. El Jardín de los Niños. Rosario.



Imagen 37: El Jardín de los Niños. Rosario. 2016.



Imagen 38. La Granja de la Infancia. Rosario. 2016.



Imagen 39. Plataforma Lavardén. Rosario. 2016.



Imagen 40. El Ropero. Plataforma Lavardén. Rosario. 2016.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Agacinski, S. (2008). *Filosofías y poéticas de la Arquitectura*. Buenos Aires: La Marca.
- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2010). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-Textos.
- Alarcón, C. (2011). *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia. Vidas de pibes chorros*. Buenos Aires: Norma.
- Alliaud, A. & Antelo, E. (2009). *Lo gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Antelo, E. (2005). Nota sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio & G. Diker (comp.), *Educación es un acto político* (pp. 173-181). Buenos Aires: Del Estante.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Aroca Araújo, Armando. (2008). Análisis a una figura tradicional de las Mochilas Arhuacas. Comunidad Indígena Arhuaca. Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. *Boletim de Educação Matemática*. Sin mes.
- Auyero, J. & Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Katz.
- Baquero, R. (2007). Enfoques socioculturales, aprendizaje significativo y sentido de la experiencia escolar. En P. Redondo & E. Antelo (comps.), *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas* (pp. 73-95). Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Battistini, O. (2012). Los sectores populares en la Argentina. Su organización y estructura, desde el neoliberalismo hasta la actualidad (pp. 47-70). En O.

- Battistini & G. Mauger (comps.), *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Francia y Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bauman, Z. (2005). *La sociedad sitiada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- _____ (2012). *Imágenes que piensan*. Madrid: Abada.
- Berger, J. (2010). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- _____ (2011). *Con la esperanza entre los dientes*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Bertin, F. (2002). *Esperando la carroza*. Ponencia presentada en las Jornadas “Lo que queda de la escuela”, organizadas por el Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario, Argentina (agosto).
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- _____ (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili & G. Frigotto (coords.), *La Ciudadanía Negada. Las políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo* (pp. 221-239). Buenos Aires: CLACSO.
- Bleichmar, S. (2002). *Dolor país*. Buenos Aires: del Zorzal.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2002). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO - GEL.
- Bruno, M. (2015). La población del conurbano en cifras. En G. Kessler (dir.), *El Gran Buenos Aires* (pp. 159-191). Buenos Aires: Unipe - Edhasa.
- Bustelo, E. S. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.
- Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Carli, S. (2004). La cuestión de la infancia en la Argentina. Un análisis histórico del presente. En A. Birgin, E. Antelo, G. Laguzzi & D. Sticotti (comps.), *Contra lo inexorable* (pp.101-115). Buenos Aires: del Zorzal.
- Caruso, M. (1995). *Pedagogía, currículum e intelectuales. El caso de las izquierdas argentinas ante el primer peronismo (1943-1955)* (Informe final Programa de Becas de Investigación). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Caruso, M. & Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para Pensar la Educación Contemporánea*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Confederación Mapuche de Neuquén (2010). *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE*. Neuquén: Equipo Interdisciplinar e Intercultural del Proyecto.
- Cortázar, J. (1951). Casa tomada. En J. Cortázar, *Bestiario*. Buenos Aires: Sudamericana.
- _____ (1998). *Libro de Manuel*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Cortázar, J. & Prego Gadea, O. (1997). *La fascinación de las palabras*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Costa, M. V. (2007) (comp.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar o fazer pesquisa em educação*. 2da. ed. Río de Janeiro: Lamparina.
- Cravino, M. C. & Neufeld, M. R. (2000). Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes. En L. Andrenacci (org.), *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires* (pp.57-79). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-Al Margen.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Pedro Cursá, D. (1993). *Manual de Formas Musicales*. Madrid: Real Musical.

- Deleuze, G. (1996). *L' Abecedaire de Gilles Deleuze*. Paris: Editions Montparnasse, formato DVD. Colección de entrevistas entre G. Deleuze y C. Parnet para programa emitido por televisión francesa (dir.: P.-A. Boutang).
- Deleuze, G. & Foucault, M. (2000). Un diálogo sobre el poder. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 7-19). Madrid: Alianza.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). El Antiedipo. Entrevista a Giles Deleuze y Félix Guattari con Catherine Backes- Clément, *Revista L' Arc*, N° 49.
- _____ (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1995). Introducción. Exordio a los espectros de Marx. En AA.VV., *La invención y la herencia* (pp. 7-11). Santiago de Chile: ARCIS, LOM.
- _____ (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: de la Flor.
- Devetach, L. (2012). *Oficio de Palabrería. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Córdoba: Comunicarte.
- Di Ciaccica, A. (2003). *A propos de la pratique á plusieurs*. Conferencia presentada en las Jornadas de Estudio sobre el Psicoanálisis Aplicado, promovida por la Fondation du Champ Freudien y de la Ecole de la cause freudienne, París, Francia (junio).
- Di Virgilio, M. M., Guevara, T. & Arqueros Mejica, S. (2015). La evolución territorial y geográfica del conurbano bonaerense. En G. Kessler (dir.), *El Gran Buenos Aires* (pp. 73-102). Buenos Aires: Unipe - Edhasa.
- Dubois, L. (2014). *Barrio obrero. Etnografía y Memoria*. Buenos Aires: Al Margen.
- Dufourmantelle, A. (2015). *Elogio del riesgo*. México: Paradiso.
- Duschatzky, S. & Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp.121-185). Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa & C. Skliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona: Laertes.
- Dussel, I. (2003). Jacotot o el desafío de una escuela de iguales. *Cuadernos de pedagogía*, 11, 67-71.

- _____ (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En G. Frigerio & G. Diker (comp.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 145-158). Buenos Aires: Del Estante.
- Dussel, I. & Puiggrós, A. (1999). Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico. En A. Puiggrós, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 7-23). Rosario: Homo Sapiens.
- Equipo de la Escuela Especial N° 516 de La Matanza (2015). Hacia una escuela llena de colores. En Redondo, P. & Martinis, P., *Inventar lo (im)posible, experiencias pedagógicas entre dos orillas*, Buenos Aires: La Crujía.
- Escola de Artes Visuais do Parque Lage. Rio de Janeiro (2015). *O que é uma escola livre?* Río de Janeiro: Cobogó.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fischer, R. M. B. (1996). A paixão de ‘trabalhar com’ Foucault. En M. V. Costa (comp.), *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação* (pp. 37-60). Porto Alegre: Mediação.
- Fonseca, C. (1998). *Caminos de adopción*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (1999). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad de Los Andes.
- Freire, P. & Guimarães, S. (1987). *Aprendendo com a própria história*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigerio, G. (1992). Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina. *Propuesta Educativa*, 6, 35-44.
- _____ (2006). Lo que no se deja escribir totalmente. En G. Frigerio & G. Diker (comp.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 25-42).. Buenos Aires: Del Estante.

- _____ (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En R. Vaquero, G. Diker & G. Frigerio (comp.), *Las formas de lo escolar* (pp. 323-338). Buenos Aires: Del Estante.
- _____ (2008). *La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1994). *De Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Gentili, P. (2015). *América Latina, entre la desigualdad y la esperanza: Crónicas sobre educación, infancia y discriminación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1998). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gordilho, V. M. & Oliveira, M. H. H. (2011) (comps.). *Entre territorios: 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Salvador: EDUFBA.
- Gorelik, A. (2015). Terra incógnita. Para una comprensión del Gran Buenos Aires como Gran Buenos Aires. En G. Kessler (dir.), *El Gran Buenos Aires* (pp. 21-69). Buenos Aires: Unipe - Edhasa.
- Grecco, M. B. (2012). Una autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional. En A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 63-84). Buenos Aires: Paidós.
- Gros, F. (2010). *Caminhar, uma filosofia*. São Paulo: É Realizações.
- Iglesias, L. F. (1957). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.
- Ingold, T. (2015). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías contemporáneas*, 2, 218-230.
- Jesualdo Sosa, J. (1935). *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Sociedad Amigos del Libro Rioplatense.

- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Kessler, G. (2004). Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. *Serie Documento de Trabajo*. N° 13. Victoria: Universidad de San Andrés.
- _____ (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2015). Prólogo. En G. Kessler (dir.), *El Gran Buenos Aires* (pp. 11-20). Buenos Aires: Unipe - Edhasa.
- Kahlo, F. (2010). *El diario de Frida Kahlo: un íntimo autorretrato*. México: RM Verlag.
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- _____ (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2014). Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. En F. Fernandes Ribeiro, M. J. Vargas Netto & W. O. Kohan, *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação* (pp. 14-21). Río de Janeiro: Lamparina-FAPERJ.
- _____ (2015). *Viajar para vivir: Ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kohan, W. O. & Olarieta, F. B. (coord.). (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (1998). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (2014). Como entrar no quarto de Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). En F. Fernandes Ribeiro, M. J. Vargas Netto & W. O. Kohan, *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação* (pp. 22-50). Río de Janeiro: Lamparina-FAPERJ.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2001) (eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona: Laertes.
- Le Breton, D. (2015). *Elogio del caminar*. Madrid: Siruela.

- Lewis, O. (1961). *Antropología de la pobreza: cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, M. V. (2008). *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ludmer, J. (2010). *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Lyotard, J. F. (1997). *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Machado, R. (2009). *Deleuze: a arte e a filosofia*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.
- Manzano, V. (2007). *De La Matanza Obrera a Capital Nacional del Piquete. Etnografía de procesos políticos y cotidianos en contextos de transformación social*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Tesis de Doctorado.
- Martínez Boom, A. (2008). Proemio. En G. Figerio, *La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica* (pp. 7-12). Buenos Aires: Del Estante.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Redondo & P. Martinis (comp.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante.
- Masschelein, J. (2008). Pongámonos en marcha. En J. Masschelein & M. Simons (eds.), *Mensajes e-ducativos desde la tierra de nadie* (pp. 21-30). Barcelona: Laertes.
- Masschelein, J. & M. Simons (2008). Europa 2006. Mensajes e-ducativos desde la tierra de nadie. En J. Masschelein & M. Simons (eds.), *Mensajes e-ducativos desde la tierra de nadie* (pp. 9-19). Barcelona: Laertes.
- _____ (2013). *Em defesa da escolar: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____ (2014a). *A pedagogía, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- _____ (2014b). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- _____ (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Minnicelli, M. (2014). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homos Sapiens.

- Nun, J. (2001). *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- _____ (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- _____ (2002). Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. En V. Núñez (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 19-62). Barcelona: Gedisa
- _____ (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis* (pp. 19-43). Barcelona: Gedisa.
- _____ (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia presentada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina (abril).
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Revista Nueva Sociedad*, 128, 62-87.
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al Otro dentro de sí. En C. Skliar & J. Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp.45-77). Rosario: FLACSO - Homo Sapiens.
- Pessoa, F. (1997). *Libro del desasosiego de Bernardos Soáres*. Barcelona: Seix Barral.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza.
- _____ (1994). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.

- Puiggrós, A. & Dussel, I. (1999). Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico. En *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 7-23). Rosario: Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. & Gómez, M. (2005). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rancière, J. (1991). *Breves viajes al país del pueblo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: del Zorzal.
- _____ (2010). *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- _____ (2014a). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2014b). *O ódio à democracia*. San Pablo: Boitempo.
- Redondo, P. (2004). *Educación y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Redondo, P. & Martinis, P. (2006). (comp.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- _____ (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La cruzía.
- Redondo, P. & Thisted, S. (1999). Las escuelas primarias “en los márgenes”. Realidades y futuro. En A. Puiggrós, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 143-189). Rosario: Homo Sapiens.
- Riveiro, M. (1998). O carácter pedagógico dos movimentos sociais. *Servicio Social e Sociedade*, 58.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2001) Conferencia de Cierre. Primer Foro de Educación (FME), Porto Alegre (mimeo).
- _____ (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México: Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y

- Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rougier, M. & Pampín, G. (2015). Orígenes y esplendor de la industria en el Gran Buenos Aires. En G. Kessler (dir.), *El Gran Buenos Aires* (pp. 195-223). Buenos Aires: Unipe - Edhasa.
- Rousseau, J. J. (1889). *Las Confesiones*. París: Garnier Hermanos.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Santillán, L. & Woods, M. (2005). Iglesia y cuestión social: la intervención de la Iglesia Católica en la construcción de demandas de educación, tierra y vivienda en el Gran Buenos Aires. *Revista de Antropología*, 48.
- Sautu, R. (1995). Escolaridad y futuro. *Oikos*, 7.
- Schérer, R. (2009). *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____ (2012). *Miradas sobre Deleuze*. Buenos Aires: Cactus.
- Segura, R. (2015). La imaginación geográfica sobre el conurbano. Prensa, imágenes y territorio. En G. Kessler (dir.), *El Gran Buenos Aires* (pp. 129-157). Buenos Aires: Unipe - Edhasa.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2012). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, M. S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Siede, I. (2007). Familias y escuelas: entre encuentros y desencuentros. En P. Redondo & E. Antelo (comp.), *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas* (pp. 13-38). Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière. En M. Simons, J. Masschelein & J. Larrosa, *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 107-145). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143- 160). Rosario: FLACSO - Homo Sapiens.
- _____ (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En M. E. Almeida & M. A. Angelino (comp.), *Debates y Perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp.180-194). Paraná, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- _____ (2015). Charla en Seminario Interno de Formación de Productoras y Productores de Televisión del Canal PKPK (20 de mayo de 2015).
- Skliar, C. & Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO - Homo Sapiens.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- Southwell, M. (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: FLACSO - Homo Sapiens.
- _____ (2013). *Posiciones docentes y la productividad política de la escuela*. Conferencia presentada en el X Simposio de Programa de Análisis del discurso, UNAM, México (octubre).
- _____ (2015). La escolarización en el Gran Buenos Aires. En G. Kessler (dir.), *El Gran Buenos Aires* (465-490). Buenos Aires: Unipe - Edhasa.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- _____ (2015). La irrupción piquetera. Las organizaciones de desocupados del conurbano bonaerense. En G. Kessler (dir.), *El Gran Buenos Aires* (pp. 401-431). Buenos Aires: Unipe - Edhasa.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En G. Frigerio, G. Diker & R. Baquero (comp.). *Las formas de lo escolar* (pp. 99-117). Buenos Aires: Del Estante.

- _____ (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia presentada en Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo 2010, La Pampa, Argentina (febrero).
- Tizio, H. (2001) (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2002). Sobre las instituciones. En V. Núñez (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 195-211). Barcelona: Gedisa.
- Ulloa, F. (2003). *Escenarios de ternura: resonancias en la educación maternal*. Presentado en el ciclo de conferencias organizado en el CEPA. Buenos Aires, Argentina (julio).
- Vapñarsky, C. (1998). El concepto de localidad: definición, estudio de caso y fundamentos teórico metodológicos para el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1991. En *Censo Nacional de Población y Vivienda 1991*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Veiga-Neto, A. (1996). Olhares... En M. V. Costa (comp.), *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação* (pp. 19-35). Porto Alegre: Mediação.
- Vermeren, P., Cornu, L. & Benvenuto A. (2003). La actualidad de *El maestro ignorante*. Entrevista a Jacques Rancière. *Cuadernos de pedagogía*, 11, 43-57.
- Villareal, J. (1996). *La exclusión social*. Buenos Aires: Tesis Norma.
- Yourcenar, M. (1992). *Como el agua que fluye*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Zambrano, M. (1998). *Los sueños y el tiempo*. Madrid: Siruela.
- Zelmanovich, P. (2005). Contra el desamparo. En I. Dussel & S. Finocchio (Comp.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (pp. 49-64). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zourabichvili, F. (2004). *O vocabulário de Deleuze*. Río de Janeiro: Relume Dumará.

Páginas *online* consultadas:

Diario La Nación:

<http://www.lanacion.com.ar/64248-las-escuelas-son-la-piedra-de-la-discordia>.

Diario Página 12:

<http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-289088-2015-12-27.html>.

Portal Por la Inclusión:

http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf.