

## **Pensar la escuela desde lo que se dice y lo que se escucha.**

### ***Palabras y sentidos de PASO (programa alternativo de secundaria obligatoria)***

**Autor:** Emmanuel Martínez- ISFD N° 119

[martinezemmanuel@gmail.com](mailto:martinezemmanuel@gmail.com)

#### **Resumen:**

El escrito recupera algunos debates que surgen del encuentro entre las juventudes en situación de consumo problemático, la escuela secundaria y el sistema de salud. Si nos detenemos e indagamos, notamos las dificultades que existen para que se pueda dar en simultáneo, un proceso de escolarización y un tratamiento para la recuperación del consumo problemático en comunidades terapéuticas (centros residenciales cerrados). Al recorrer la experiencia educativa PASO vemos que las separaciones que se mencionaron se ponen en cuestión.

El programa se da en el marco de una serie de propuestas para atender las trayectorias escolares discontinuas. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires lanza un programa llamado: Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), y en el año 2015 un proyecto llamado PASO. Estos programas de inclusión educativa, cuentan con estructuras similares pero difieren en la población a la cual se dirigen y los ciclos que abarcan. CESAJ busca atender a una matrícula con problemas de vinculación en ciclo básico. PASO trabaja con juventudes que están en comunidades terapéuticas, tratando de llevar adelante un camino de recuperación del consumo problemático. Así la comunidad terapéutica y la escuela secundaria tejen una propuesta de revinculación a la escolaridad y a la trama social.

*Palabras claves: juventudes, consumo problemático, escuela.*

*Pensar la política desde lo que se dice y lo que se escucha. Palabras y sentidos de PASO*

*(Todo ocurrió en palabras que no dicen lo que dicen ni el silencio que las dice.)*

*Buscabas una, no todas, una palabra en la cual escucharnos, desde la cual llegarnos a decir; podría haber sido la palabra "fuente", pero no era "fuente" ni era una fuente en la que nadie se hubiera mirado: una fuente sin nombrar. Era la palabra que faltaba en cada historia leída, que había quedado sin narrar en todas las historias escritas, era una ausencia que hacía del punto final de todos los libros una caravana infinita, un infinito punto de suspensión, un infinito suspendido en cada punto final.*

Hugo Mujica.(2006)

Las políticas son textos y discursos que se montan sobre palabras (Ball, 2002: 20). Ellas entre muchas otras realidades atraviesan: *"dispositivos y estructuras, acciones, recursos, procesos, composiciones y conflictos, que se materializan tanto en prácticas de los agentes sociales como en marcos institucionales"* (Feldfeber- Gluz, 2019). Cada una de estas palabras arriban al discurso político con el mundo que las originó, con las disputas históricas, con sus palabras adversarias, con sus horizontes de posibles interpretaciones. Las palabras por momentos vienen cansadas de su excesivo uso, o pueden estar empolvadas, sin uso, esperando que una comunidad las nombren. Por más pequeñas que sean, y aunque se pronuncien entre susurros y silencios están allí abriendo mundos o clausurándolos.

Las palabras que cruzan las juventudes, y las y los docentes encuentran espacios extraños para persistir. Escritas sobre los márgenes de hojas de carpetas, dichas en recreos entre bullicios y risas, o mientras se guarda los bártulos y a través de miradas que hablan más de lo que se dice; llegan a estas orillas pidiendo ser oídas y leídas. Y es así, como juntamos un puñado de ellas y devienen textos. Y al reunir estas "palabras claves" notamos que dejan al descubierto toda una estructura o una serie de opciones (Shore 2010: 29), sugiriendo un cúmulo de cuestiones que se transforman en preguntas permanentes: qué lenguajes habla ese texto, cómo son las manos que escriben y reescriben esos trazos. Qué palabras usaron para nombrar las necesidades que se intentan plantear. Quiénes oyeron esas palabras dichas o escritas y qué escucharon de ellas. De qué modo escuchar lo dicho y vincularlo con una política educativa. Si las palabras de las políticas educativas se transforman en sus significados en las arenas del conflicto, y los actores construyen significados, de qué modo son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones (Ball, 2002: 26). Cómo estas palabras tomaron forma, cómo se hicieron cuerpo. O como menciona el mismo Ball, cómo hablaron los discursos políticos en estos sujetos, que habitando los márgenes conversan sobre la escuela.

**La antesala de las escenas, introducción.**

*¿Para qué es la escuela cuando no se trata de ser productivo?  
decía un maestro a su alumno*

*¿Para qué es la escuela cuando no se trata de satisfacer los deseos del poder?  
¿Para qué es la escuela?*

¿Qué cosas se dicen cuando las y los estudiantes y docentes de PASO pronuncian la palabra escuela? ¿Por qué motivos las y los estudiantes de PASO hablan de desescolarización utilizando las palabras “Abandono”, “echar”? ¿Cuáles son los rasgos vigentes de la forma escolar (cronosistema, simultaneidad, presencialidad, trayectorias) y qué alternativas ensayó PASO para hacer que la escuela se nombre en sintonía con las palabras “reencuentro”, “docencia como compañía” y su trayectoria como “logros”? ¿Frente a qué, las y los estudiantes dicen que la escuela es un Derecho? ¿Por qué vinculan la escuela a “Un momento para estar a salvo”- “salir del bondi”? ¿Qué sucede en las juventudes de PASO que reconocen un tiempo distinto al que le ofrece la vida familiar y social? ¿Cómo desde el reconocimiento de su diferencia, la escuela PASO habilita algo de lo común, que las y los estudiantes hablan de “Ser como los demás”? ¿Se trata de un tiempo igualitario? ¿Desde qué concepciones de igualdad? A continuación ponemos a disposición las palabras que las y los estudiantes PASO pronunciaron y presentaremos *escenas* ofreciendo así una serie de análisis.

### ***Escena 1: Delfina, abandono y derechos***

Delfina tiene 17 años, vivió en una ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires. Sus padres empleados rurales, precarizados sufren los vaivenes económicos. La ciudad aunque es pequeña, ofrece cosas que un peón rural desconoce. Delfina crece en medio de esas turbulencias familiares. Su casa familiar súper poblada no logra comprender todo lo que le pasa, eso hace que su último tiempo antes de entrar a la comunidad terapéutica, por orden del juez, decida vivir en la estación de tren y también dormir en varias plazas. La escuela permanecía como un deseo lejano, como si fuera de una vida pasada. Ahora en la comunidad se animó a utilizar estas palabras, cuando le preguntamos qué era la escuela para ella: *“Por dificultades me echaron, abandoné, en la comunidad estuve siete meses sin estudiar acá dentro, apareció este programa y fue como retomar los derechos, a la educación... si no nos dan educación no nos pueden pedir mucho”* –

Las palabras de Delfina, logran presentar silenciosos mundos de los sujetos que crecen. Ellas al juntarse muestran algo de la complejidad en las que se encuentran atravesadas las juventudes. Lo joven es esa cosa que los adultos nunca llegamos a entender (Kantor D. 2008), son siempre “otros” en cuanto al lenguaje que los estructura y hablan. En cuanto a la manera de concebir el tiempo y habitar los espacios. En cuanto a la relación con lo prohibido y lo permitido, a la forma de vivir el deseo. Otros en relación al consumo y a las utopías. Delfina comienza su relato testificando su situación: *“por dificultades.”* Esta frase es una invitación a reconstruir la trama en la que se encuentra. ¿De qué dificultades habla Delfina? ¿Esas dificultades son las causantes de lo que luego nos cuenta? ¿Hace referencia sólo a lo escolar al hablar de dificultades? ¿O trae además algo de su entorno social?

Podemos interpretar las palabras de Delfina desde muchos lugares, tal vez a partir de lo que propone Chaves (2005; 2010) al decir “territorios juveniles y desigualdad” y los desgarros

que atraviesan. O quizá desde una propuesta más dinámica como la que hace el colectivo “Juguetes Perdidos” (2022). Cuando enlaza ‘precariedad’ a la palabra juventud, y nos habla de “juventudes en situación de precariedad totalitaria.” ¿Por qué nos inclinamos por esta segunda opción? Ya que nos parece que muestra la diferencia de los que se ‘es,’ es este caso joven, y por otro lado señala la situación en la que se encuentra: ‘precariedad totalitaria’, una circunstancia externa que opera pero no termina de definir su ser. Escuchamos al colectivo juguetes perdidos: “*La precariedad es una situación totalitaria para las juventudes cuando es el suelo de todo lo que se arma para vivir (relaciones, redes, amores, trabajo, consumo) cuando toma y actúa sobre la totalidad de la vida.*” (Juguetes perdidos 2022: 52)

Y de este modo reconocen que dentro de las ‘juventudes en precariedad totalitaria’ se encuentran los ‘pibes silvestres’. Aquellos que con su sola presencia ponen en evidencia que hay ciertas juventudes que no encajan. “*Los pibes silvestres, aquellos que son un misterio mismo, una incógnita, pero que sin embargo son protagonistas de la mayoría de las secuencias barriales que incomodan. No tienen una relación pasiva con el consumo, no medicalizan, ni privatizan su insuficiencia y su dolor; lo hacen combustible para la fiesta explosiva, pura rapacidad y agite.*” (Juguetes perdidos 2022: 70) Posiblemente la vida de Delfina se comprenda mejor desde estas palabras. Pero sigamos y dialoguemos con otros autores.

Castel nos presenta una serie de reflexiones que nos ayudan a interpretar lo que Delfina dice. Sentirse echado, la desafiliación de una institución, dejar o “abandonar” no implica la mera decisión individual. Estas realidades que traen las palabras de Delfina, no señalan con exactitud zonas esenciales y bien delimitadas “*hoy es imposible trazar fronteras claras con estas palabras*” (Castel 2004: 25). A partir de aquí notamos una zona de dificultades en las afirmaciones: “me echaron- abandoné”, ellas traen realidades cercanas a la exclusión. Siguiendo a Castel, esto se da ya que los sujetos integrados, devienen vulnerables particularmente por la precarización, y la marginalidad. Lo que pronuncia Delfina es una trama marcada por la heterogeneidad que la misma exclusión nos presenta, allí nada es lineal (Castel 2004: 21). Vivir en plazas, en casas de familiares, vagar por la ciudad, consumir para encontrar algo de alivio es una especie de inestabilidad inmóvil. Si nos aproximamos a su testimonio hallamos “*una suerte de nomadismo inmóvil desplazarse sin ir a ningún lado.*” (Castel 2004: 22).

Aunque se llegue a desafiliaciones muy dolorosas y que dejan marcas, la exclusión nunca es un ‘estado’ más bien un ‘proceso’, cambiante, contingente. Existen procesos sostenidos de desvinculación, como señala Delfina, primero en el ámbito familiar, luego en sus vínculos cercanos, pero más que nada en las instituciones estatales encargadas de cuidar. En las mencionadas interrupciones, se suma la escuela completando un elenco de desvinculaciones institucionales, generando de este modo estados de desequilibrios más agudos. (Castel 2004: 24)

Nos detenemos en el modo al que se refiere Delfina, cuando menciona su paso por la escuela: “me echaron, abandoné”. En esa frase se presenta una polaridad, hay situaciones que

no dependen de ella y otras que pareciera que la involucran. La situación de abandono se inicia por una cuestión social, por decisiones y políticas que a nivel macro generan desprotección en las juventudes. Pero además existe la referencia a las decisiones condicionadas por las políticas y modos de resolver que ella va mencionando “abandoné.” En este sentido Castel nos invita a no focalizar la exclusión, debido a que corremos el riesgo de entrar en una trampa para la reflexión (Castel 2004: 25). Siempre para el autor, hay que interpretar lo que se acontece en un largo devenir en el marco de la globalización económica, privatización, desregulación, que traen el aumento constante de las incertidumbres y riesgos. Estas derivaciones ponen nuevos mensajes sobre la vida social y subjetiva. Las palabras de Delfina se llenan de sentido cuando las enmarcamos en el desgarramiento del tejido social (Castel 2004: 27)

Las palabras como “abandoné”, o “no pude más”, “no es para mí”, derivan de una serie de soledades y estigmatización propias del vivir siendo joven en una plaza. Como telón de fondo resuena la metáfora del vagabundo y del mendigo, o de precariedad totalitaria, haciendo referencia al compromiso y necesidad de enfrentar las turbulencias sociales y la imposibilidad de tratarlas profundamente, ya que demandaría la transformación completa y de raíz de la sociedad. (Castel 2004: 29). Podemos imaginar en esas jóvenes palabras el dilema insoluble: “vivir o estudiar”(Arroyo 2006: 148) que se presenta dolorosamente es la vida de muchos jóvenes .

*“apareció este programa y fue como retomar los derechos, a la educación... si no nos dan educación no nos pueden pedir mucho”*

Pero no todo es abandono, en el discurso de Delfina aparece algo inesperado. La frase “este programa” sintetiza muchos movimientos que se dieron, políticas públicas de salud, educación, actores, debates, entre esos cruces adviene un sendero que la invita a “retomar”.

“Retomar el camino de los derechos” es entrar en la lógica de lo posible, y quienes no podían formar parte, ahora con un dispositivo del Estado, comienzan a constituir un tejido de protección. La precariedad deja su carácter total, y la trama social va aumentando una densidad tal, que las instituciones y los actores perciben transformaciones y sienten un reconocimiento que no estaba presente. Pero, ¿qué dice Delfina cuando pronuncia retomar el camino de los derechos? La educación se inscribe en el conjunto de los derechos sociales (Feldfeber 2014: 144.) En sintonía con lo que plantea Delfina podemos imaginar que los derechos son itinerarios dinámicos, y que es el descubrimiento colectivo, la mirada a sus necesidades, lo que va haciendo camino.

“Los derechos humanos, por muy fundamentales que sean, son derechos históricos, es decir, nacen gradualmente, no todos de una vez y para siempre, en determinadas circunstancias, caracterizadas por luchas por la defensa de nuevas libertades contra viejos poderes” (Bobbio 1991: 18-19)

Son los derechos de todos los que están en disputa. Las vidas como las de Delfina nos habla de derechos `sociales` como el rostro auténtico de los colectivos, que son portadores de luchas. Los derechos se reclaman sólo cuando no se ejercen, se dice que se tiene derecho cuando de hecho, se carece (Rinesi 2016:27). En la comunidad terapéutica, como en la escuela PASO, existe una interpretación permanente de que las luchas y los logros, aunque sean individuales, siempre acontecen colectivamente. Es `el nosotros` que deviene en pueblo, que en la historia de Delfina se arraiga en una comunidad de adultos y jóvenes. De este modo, el decir de Delfina reconoce al nosotros como sujeto de la lucha y portación del derecho. (Gluz 2013: Rinesi 2016)

Si bien PASO nace con un conjunto de medidas del estado provincial que se elencan en el marco de políticas reunidas por la palabra inclusión. Ocurre algo muy interesante, al momento en que se ancla esta política educativa en el territorio, el sujeto colectivo la nombra con la palabra "derecho". Rinesi nos muestra el movimiento que existe entre estas palabras: *"de la inclusión en cambio, no somos sujetos, de las políticas de inclusión, de las medidas de inclusión, de los planes de inclusión y de los discursos de inclusión (...) ningún grupo de ciudadano es sujeto, sino objeto. Somos objeto de inclusión, y sujeto de derecho."* (Rinesi 2016: 23)

En el decir de Delfina, a una política inclusiva se la nombra bajo la palabra `derecho`, y este desplazamiento semántico ahonda su alcance. Las juventudes que atravesaron PASO comenzaron a apropiarse no sólo de los derechos reconocidos, sino de un itinerario de derechos que comienzan en los que se reconocen y finalizan en lo que todavía la lucha nos muestra como imposible.

*"si no nos dan educación no nos pueden pedir mucho"*

El reconocer que existe una necesidad e ir en búsqueda de esa garantía, implica descubrir que hay un campo por recorrer en el marco institucional que habilita el estado. *"El estado tiene la obligación de garantizar, a nosotros, los que tenemos, los que detentamos, unos derechos que el estado (...) debe asegurarnos"*. (Rinesi 2016:22) Si hay comunidad terapéutica y existe escuela dentro de ella, y sujetos que se organizan en torno a derechos, es porque hay un estado que rompe la inercia de atomización social en clave de mercado y consumo. Los derechos acontecen al calor de un estado que se hace cargo de las demandas.

### ***Escena 2: Kevin diferencias, poblaciones y democratización.***

Kevin viene del conurbano, su vida con su madre y sus abuelos lo hicieron tomar una decisión dejar la escuela y trabajar. El trabajo como peón en obras de construcción del tío y las amistades tramaban su vida. La esquina y la joda le jugaron una mala pasada. Por orden del juez entra en la comunidad con la promesa de hacer bien las cosas. Es así que siempre se sentó en la primera fila y todos los días se quejaba del dolor de manos, ya que hacía años que no agarraba un lápiz, se anima contar charla con la directora de la comunidad terapéutica el primer día de escuela: *Directora de la comunidad: - ¡Pasá y entrás a la escuela, Kevin!*

*Kevin:- ¡Usted no me conoce señora, me van a echar!*  
*Directora de la comunidad: ¡andá, acá no tenés que dejar de ser quien sos, andá y después me decís!*

En estas palabras que trae Kevin, vemos varios movimientos. Irrumpe derecho a la educación en la concreción de una escuela, y muchos otros más, pero en el mismo instante, sus recuerdos marcan una imposibilidad. Nos cuenta Pineau (2015), que la escuela fue una maquinaria que combinó prácticas autoritarias, con las imposiciones democráticas –los derechos–, en un equilibrio inestable que imponía derechos aún sin el acuerdo de los sujetos involucrados. Cabe aclarar que, nos encontramos con juventudes que habitaron los márgenes, y en los momentos de los relatos están viviendo en una comunidad terapéutica.

El segundo movimiento en este diálogo vertiginoso viene de las palabras de Kevin. El rápidamente resume parte de su historia evidenciando una diferencia, “*señora me van a echar*”. En este acto de suma franqueza, manifiesta que es tal la diferencia, que pareciese que el dispositivo escolar encuentra tanta dificultad, que una posibilidad es el rechazo y la expulsión. En línea con lo que señala Arroyo, las juventudes de sectores populares que con tanto esfuerzo tardíamente están entrando en las escuelas, son expulsados por supuestos problemas de conducta o por ser víctimas de la violencia, de este modo se teje un sentido difuso pero eficaz entre pobreza y violencia. (Arroyo 2006:133) Sin embargo la insistencia en tonos imperativos, vuelve: “*pasá y entrás*”. Un diálogo que se suele escuchar en el ámbito familiar, ahora pasa en la comunidad, “*andá y después me decís*” una recomendación que termina habilitando la palabra. ¿Qué sucede en esta escena? ¿Cómo la escuela tramita las diferencias? ¿Qué historias relacionadas al no-reconocimiento se han tejido en Kevin y en los suyos, que se anima a pronosticar lo que puede suceder?

Cuando el derecho comienza a efectivizarse en las sociedades, convoca a todos. Sin embargo en ese “*todos*”, no caben algunos, no es para cualquiera. El derecho en la sociedad civil pide de antemano ciertos requisitos. Los que desean formar parte, como señala Chatterjee (2008), encuentran dificultades debido a las diferencias que traían por pertenecer a las distintas poblaciones. Lo que está señalando el autor es que en los países poscoloniales no existieron “*ciudadanos*” como genérico universal sino “*poblaciones*”, es decir, grupos de gente regulada y censada de acuerdo a sus “*diferencias*” (Chatterjee 2008:12) Esa diferencia posiciona de modo distinto frente al derecho. Según el autor el derecho toma la forma de ‘*reclamo*’ que se ajusta a sus intereses. Las diferencias de Kevin vienen dadas por pertenecer a una población que estuvo al margen de la participación de la escuela secundaria. Esta exclusión de la educación secundaria se pone en agenda, y se crean condiciones para transformarla mediante las políticas desplegadas en los gobiernos pos-neoliberales, que buscaron “*incluir*” a sectores tradicionalmente excluidos del sistema, pero desde la perspectiva de la democratización (Feldfeber – Gluz 2020: 20 /Feldfeber 2014: 150)

A partir del diálogo que nos trae Kevin, abrimos la posibilidad de pensar PASO como un momento en que la escuela que no pide requisito previo, sino que se ajusta a las maneras de tramitar las existencias que poseen las poblaciones. Y habilitando la acción y toma de la palabra “*andá y después me decís*”, se genera otra escuela, para que da lugar para que la habite ‘cualquiera.’ Tal vez la democratización tal como mencionan Feldfeber- Gluz, es la forma que la sociedad activa declaraciones de igualdad, y las traduce a decisiones políticas que se concretan en instituciones. (Tatian 2010: 3) De esta forma, la democracia se piensa como el poder de todos de los que no tienen poder, de los cualquiera, de las/los que no tienen ninguna cualificación, o de los incapaces, de las personas que no tienen ninguna otra justificación que ser no calificadas e incompetentes (Rancière 2006:40) ya que para el orden social, los cualquiera son vidas difíciles de domesticar.

#### ***Escena 3: Pablito y Brian, desmercantilizar y el reencuentro de los cualquiera***

Pablito de 16 años viene de un pueblo pequeño, en donde su familia numerosa carga con el mote de ser la causante de los males sociales. En los bordes del pueblo está su casa, lugar de frecuentes allanamientos en busca de objetos denunciados. En su anterior escuela dicen que Pablito es bueno, pero falta tanto que no insistieron más. El juez de menores que visita periódicamente a la comunidad terapéutica, nos cuenta que halló su foto pegada en unas de las paredes de la comisaría y la fecha de su cumple debajo. Una ayuda memoria para recordar el día indicado que con violencia lo deben ir a buscar. Pablo nos contó: “*para mi es una alegría después de tanto tiempo reencontrarme con la escuela, es una posibilidad Única... que alguien esté pendiente de vos preguntando si necesitas ayuda.*”

Brian viene de más lejos, de un pueblo de Santa Fe, nació entre muchos hermanxs, la calle y los malabares eran su refugio. Sus recuerdos de sus antiguas escuelas no son nada buenos. No le gusta estar sentado, necesita estar en movimiento, hasta suele caminar en dos manos por el pasillito del salón. Con los brazos cruzados y en el último banco se sentó todo el primer mes de escuela: “*El haber entrado en la comunidad de los Naranjos y que esté este programa, primero no me gustó nada, a mi estudiar no me gustaba, hacía varios años que había abandonado el colegio.(...) y después cuando empecé a ver mis logros, que podía tener buenas notas, podía pasar de año, yo estaba en primero, me incentivó muchísimo y nada, contento*”

La vida en la comunidad terapéutica y en la escuela PASO se encuentra atravesada por historias de desprotección. Las y los estudiantes traen permanentemente a “la calle” como el territorio de precariedad totalitaria cotidiana, en donde se despliegan muchos momentos de la vida. En este sentido, la calle son los márgenes, es decir, diversos escenarios inestables, variables, cargados de sentidos y sinsentidos. Allí es donde surgen multiplicidad de actores con intereses específicos, percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes (Arroyo 2006: 152). Vivir en los márgenes, siguiendo la metáfora del cazador (Svampa- Merklen 2006) es habitar esos intersticios que al mercado no le interesa y el estado no alcanza. Cuando las políticas públicas ganan terreno, pisan en escenarios como estos, y así los significados de la vida en los márgenes se trastocan. La vida signada por las lógicas del cazador se transforma porque hay reencuentro. El “*reencontrarme con la escuela*” que señala Pablo, abre mundos posibles,

sitúa a los sujetos no desde la desigualdad e incertidumbre que se vive en la precariedad, más bien desde un escenario común, desde la igualdad de posiciones (Dubet 2017). En palabras de Brian el reencuentro no tiene que ver con el gusto o una mera inclinación, sino más bien con una propuesta de compañía, de atención y de mundo, una cuestión de responsabilidad (Simons-Masschelein 2014:89) por momentos fastidiosa, pero que habla de logros subjetivando de modos distintos. El reencuentro con la escuela hace irrumpir maneras negadas de fantasear la existencia.

La novedad de la escuela es que desmercantiliza, pero no cobijándose en la familiarización o comunitarización (Danani 2009: 36). Brian y Pablo, sentados en bancos de clase, son otra cosa distinta a lo que la sociedad de consumo les propone, y también son algo distinto al estigma que viene de su familia y barrio. Estos son algunos indicios de lo que deviene de la escuela, la politización del encuentro de la clase y la alegría por los logros.

Una escuela que hable palabras de reencuentro, posibilidad y logros compartidos, en aquellos sujetos que el mercado, la familia o la comunidad barrial han etiquetado negativamente, son obras de las políticas públicas que alteran la subjetivación impuesta (Foucault 1988: 7). Tal como escuchamos en las palabras de Pablo y Brian, la escuela hace posible la alteración despiadada entre la divisiones que marcan un adentro y un afuera del orden policial (Rancière 2007). La escuela en la comunidad terapéutica muestra todas las fisuras que el orden policial reparte de antemano a cada población. La escuela con todas las dificultades, rompe los lugares asignados y las diversas potencias que le otorgan a algunos la aptitud de ver, hablar y hacer. Es decir, si la sociedad hace de unos los privilegiados y los vuelve gobernables y al resto los torna indisciplinados, marginales, cazadores. A unos primeros sujetos de derechos y al resto los “cualquiera” (Agamben 1998). PASO en la comunidad terapéutica buscó por momentos, hacer escuela en aquellos que viven en la periferia y que no están cualificados para hablar y actuar. En esa periferia que no participa de lo común de la comunidad, en ese trabajo silencioso ofreciendo ayuda, reconociendo potencias, construyó prácticas educativas desde la igualdad y visibilizó el brillo común que nos enlaza.

#### ***Escena 4: Guadalupe y los límites personales, igualdades colectivas; enseñar.***

Guadalupe es docente desde hace trece años, en sus comienzos solo dio clases en escuelas de gestión privada. Hace tiempo que comenzó a tomar horas en las escuelas de barrio. Cuando la convocaron sintió miedo, nos cuenta que las representaciones negativas sobre los pibes le jugaban una mala pasada. Pese a ello decidió plantear una estrategia, no preguntar nada acerca de las y los estudiantes. Así, llegaba siempre con muchas bolsas de supermercados llenas de afiches, láminas, objetos, y unos caramelos.

Ella nos cuenta: *“Soy muy prejuiciosa, me costó mucho ir a dar clases a la comunidad, le pedí mucho al equipo no saber nada de los antecedentes de las y los estudiantes. Sólo me motivaba verlas y verlos allí sentados esperando que compartiera lo que les traía para la clase.”*

Enseñar en muchas ocasiones fue señalar la potencia de la igualdad que existe en cada sujeto. Tal como nos cuenta Rancière “Hay que partir de la igualdad, de ese mínimo sin el cual, ningún saber se transmite, ningún mando se acata (...) La igualdad de todos los seres humanos es una presunción, un axioma de partida o no es nada” ( Ranciere 2018: 17). En consonancia PASO, intentó con muchas dificultades trabajar sobre todos los “no puedo”, “no sirvo”, “no me sale”, “no sé” que se encontraban previamente. El mandato que se volvía una y otra vez consistía en recordarle a los que las/los estudiantes, que la mayor enseñanza viene de la lucha con uno mismo y vale la pena darla. Cuando la igualdad se reconoce, brilla en los ojos de los estudiantes, llena de vigor cada palabra, hace significativo hasta el minúsculo gesto. Detectar la igualdad y crear compañía no supone grandes diagnósticos, sino una politización del aula y así hay algo en cada sujeto que irá dejando vestigios en cada obra. Por eso la propuesta PASO no se encuentra limitada a la igualdad de oportunidades o de acceso, sino a los momentos de igualdad. Y pese a que la escena muestra diferencias de todo tipo, la de cuerpos singulares con asimetrías que se perciben a los ojos (etarias, funcionales, económicas entre otras), pisando geografías marcadas por la desigualdad, el origen es reconocer la igualdad y la finalidad de ese encuentro es lo común, un ethos del maestro que se entrega y la escuela como un espacio público que acontece (Simons - Masschelein. 2011: 320)

***Escena 5: Carlos y Joel, dar el tiempo libre y reconocimiento.***

Carlos es otra ciudad de la provincia de Buenos Aires. En los días de familia que son sábado por medio, no tiene quien lo venga a visitar. Vivía con sus abuelos que son grandes en su ciudad natal, de sus padres nunca habla. Por las tardes le gusta hacer cosas en madera en el taller de carpintería de la comunidad. Por la mañana en la escuela es el estudiante más silencioso que conozco, y he descubierto que desde su silencio pueden salir versos inquietantes, cuenta que: *“lo único que me hace salir de mi “bondi” (problemas) es estar en la escuela.”*

Joel, nació y vivió en un pueblo vecino, en las sencillas riberas del río Paraná sus padres son isleños, viven de cuidar ganado, de la caza y la pesca. Por periodos largos viven en la isla y Joel queda con sus hermanos en el pueblo. La escuela es algo que pasa en los primeros meses del año, luego se abandona por distintos motivos. Siempre fue su preocupación no poder ser eso que veía en los demás. Hoy cuando le preguntamos qué es la escuela para él, nos dice: *“Para mí es un orgullo volver a estudiar y ser como son los demás”*

La escuela forma parte de un mundo tan complejo en las y los estudiantes de PASO y nuestro entendimiento es tan parsimonioso que ante todo se sugiere escuchar. Por momentos sus palabras son nítidas y elocuentes. En otros momentos son simples y se pronuncian al pasar. Carlos nos dice que la escuela es un momento para “estar a salvo” ¿a salvo de qué? Hay un discurso frecuente que asocia a la escuela con la domesticación, con la reproducción de la desigualdad, con el hastío y aburrimiento, la piensa como una máquina obsoleta. Aquí aparece

algo distinto en relación a la escuela. La pregunta vuelve ¿a salvo de qué? De la calle, del hacer cotidiano, la instrumentalización de la realidad, de la desprotección. “... *sacar de la intemperie (...) a los jóvenes que no venían encontrando un lugar en otra parte, por sacarlos de la inclemencia de la desprotección, de la falta de redes de contención, de la ausencia de Instituciones y de Estado y por meterlos dentro de esas redes, de esas Instituciones, de ese Estado protector* (Rinesi 2016: 21)

La comunidad terapéutica trabaja para restituir un derecho vinculado al buen vivir, a la salud, en medio de historias dañadas por el sistema de consumo. Sin embargo la escuela se presenta como un momento necesario, un tiempo de suspensión (Simons- Masschelein 2014: 31.) Es ella la que reconoce algo de la igualdad pero no como un resultado luego de un proceso, los y las estudiantes homogeneizadas que salen de la escuela como cadena de producción. Sino una suposición de trabajo muy sencilla que organiza la vida escolar, la igualdad estaba allí, esperando ser mirada y reconocida.

*“allí donde se reconoce la igualdad: no una igualdad decretada por la ley o por la fuerza, no una igualdad recibida pasivamente, sino una igualdad en acto, comprobada a cada paso por estos caminantes que, en su atención constante a ellos mismos y en su revolución sin fin en torno a la verdad, encuentran las frases apropiadas para hacerse comprender por los otros”* (Rancière 2016:42)

El reconocimiento de la igualdad, la creación de lo común y democratizar el tiempo libre, (Simons- Masschelein 2014: 12) son unas de las razones por las cuales Carlos dice “salir del bondi”. Es decir, crear un tiempo y un espacio no productivo ni orientado a fines (des-mercantilizado, desfamiliarizado, des patologizado) que no dependa de los privilegios de nacimiento, ni de los tiempos terapéuticos, sino que sea común a todos. Simons- Masschelein nos proponen algo que se asemeja tal vez a lo que Carlos experimenta.

“Estas escuelas son transformadoras: «Fuera, ellos son el paciente; dentro, son el estudiante. Dejemos que el papel de "estar enfermo" se quede fuera» Lo que hace la escuela es producir un tiempo en el que las necesidades y las rutinas que ocupan la vida diaria de los niños -en este caso, una enfermedad- puedan dejarse a un lado” (2014:32).

La propuesta escolar no se liga a los (des) privilegios de nacimiento, ni de los tiempos terapéuticos, sino que propone algo distinto.

¿Qué esconden las palabras “ser como los demás” de Joel? ¿Por qué sabiéndose diferente se siente algo común a todos? Si nos detenemos en los recorridos de las y los estudiantes hallamos, lo que venimos trabajando y que Arroyo nos resume así; historias de exclusión y silenciamiento de sus culturas, saberes y valores, de su visión de mundo de sí

mismos de sus formas de pensar, silenciados incluso en el sistema educativo. (Arroyo 2006: 146) ¿Cómo opera este “*como los demás*”? ¿De qué formas se da el acto de reivindicación, que supone algo de lo distinto, pero avanza más allá hacia los que nos constituye como sujetos?

Tal como señala Fraser las reivindicaciones del “reconocimiento de la diferencia” estimulan a los grupos, como en el caso de Joel, a pertenecer a una construcción más abarcativa, a movilizarse bajo la bandera de la nacionalidad, la etnicidad, la raza, el género y la sexualidad. La autora agrega que en estos conflictos “*postsocialistas, la identidad de grupo reemplaza al interés de clase como motivo principal de movilización política. La dominación cultural reemplaza a la explotación en tanto injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural reemplaza a la redistribución socioeconómica* (Fraser, 2000: 1)

El estado reconociéndose en políticas sanitarias, relacionadas a la salud mental y al consumo problemático, y diciendo escuela, allí donde parecía imposible, articula el reconocimiento y la redistribución (Fraser, 2000: 2), construyendo un marco que se adecúa a las demandas de las poblaciones que mencionamos.

Palabras finales

*Vine a explorar el naufragio  
Las palabras son finalidades.  
Las palabras son mapas.  
Vine a evaluar el daño que se hizo  
y los tesoros que quedan  
Adrienne Ricch*

Estas palabras finales se escriben sobre dos grandes naufragios: El primero en relación a la política educativa de PASO, la pérdida del texto escrito e interpretado generó este devenir educativo. Las políticas de impronta neoliberal del gobierno de Cambiemos, decidieron no continuar con este programa dejando otro lugar de vulneración de derechos. En reemplazo propuso un formato muy mezquino, llamado “aula de aceleración.” Aunque cambió el gobierno, y pese a sinfín de intentos, reclamos, se sigue dando respuestas en la misma línea, para juventudes como las que escuchamos, programas que no contemplan lo narrado.

El otro doloroso naufragio viene de la que fue tal vez su mejor intérprete maestra y compañera; Inés Cappellacci, escribiendo y dialogando mucho sobre estas palabras hoy ya no está. Fue la que visitó, escuchó, e hizo fuerza para que explorara esta experiencia política pedagógica.

Recorrer las palabras de las y los estudiantes de PASO, es el intento por momentos desesperado, de salvar algo. Escuchar lo que dicen las y los estudiantes, docentes, directivos, e inspectores, es un intento obstinado de reconocer sentidos. Y seguir ahondando en los significados que se traman al pronunciar palabras como abandono, exclusión, inclusión, derecho, escuela, enseñanza, democratización, igualdad, diferencias, y lo común.

**Bibliografía.**

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Madrid: Pretextos
- Arroyo, M. (2006). "La construcción del sistema escolar y del derecho a la educación" En: Gimeno Sacristan, J. (comp.) *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid: Morata, Gobierno de Cantabria.
- Ball, S. (2002); "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica". En *Páginas 2 (2/3)* 19-33, UNC, Córdoba
- Bobbio, N. (1991) "El tiempo de los derechos". Editorial sistema. Madrid
- Chatterjee P. ( 2008) "La nación en tiempos heterogéneos y otros estudios subalternos" Buenos Aires, Siglo veintiuno
- Castel, R, (2004) *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*, Buenos Aires: Topía.
- Chaves, M. (2005) *Los espacios urbanos de los jóvenes en la ciudad de La Plata*, Tesis de Doctorado, disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/4485>
- Chaves, Fuentes y Vecino, *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*, Buenos Aires: CLACSO, junio de 2017
- Dubet, F. (2017) "Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de las oportunidades" Buenos Aires, Siglo veintiuno.
- Fraser, N. (2000) " De la redistribución al reconocimiento Dilemas de la justicia en la era «postsocialista»". *New Left Review*, o.
- Feldfeber, M. (2014). *La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas*. *Educação e Filosofia*, 28, Pp. 139-153, N. 1ESP.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (octubre 2019-abril 2020). *Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina*, *Estado y Políticas Públicas* 13. Pp. 19-38
- Feldfeber, M. (2020) *La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras*, En: Acosta, F. (comp.) *El derecho a la educación en América Latina: lecturas y experiencias*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, Pp: 41-56.
- Foucault, M. *El sujeto y el poder* 1988 *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*; Buenos Aires: CLACSO.
- *Juguetes perdidos* (2022) ¿Quién lleva la gorra? *Violencia, nuevos barrios, pibes silvestres* Tinta Limón.
- Mujica, H. (2006) *Poesía completa*. Seix Barral.
- Pineau, P. Instituto Nacional de Formación Docente (2015). *Clase 1: La educación como derecho: acercamientos teóricos e históricos en Educar hoy. Niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rancière J (2006) *El Odio a la democracia*. Amorrortu editores
- Rancière J. (2007) *En los bordes de lo político* Buenos Aires, Ediciones la Cebra
- Rancière, J. (2018). *El filósofo y sus pobres*. (M. Bardet, & N. Goldwaser, Trads.) Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento .
- Ranciere J. (2016) *El maestro ignorante*. Ed El zorzal. CABA
- Rinesi, E. (2016) "La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad", en Brenner, G. y Galli, G. (comps.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina, Buenos Aires.
- Svampa- Merklen (2006) "Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales" *Biblos* Buenos Aires.
- Shore, C. (2010 29) "La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas". *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, n.o 10 21-49.
- Simons M. Masschelein J. Larrosa J (2011): "Jacques Ranciere la educación y la domesticación de la democracia." *Miño Dávila*, Buenos Aires.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulo 1.
- Tatián, D. (2010) *La igualdad como declaración*. Cuadernos del Inadi, n° 3. *La igualdad como problema*