

Universidad, escuela y territorio: Vínculos que producen comunidades de saberes y prácticas

“Una escuela como punto de encuentro, para tejer redes...”

Marianny Alves | alves.marianny@gmail.com

Paula Basel | paula.basel@yahoo.com.ar

Roxana Ramírez | roxanafernandaramirez@gmail.com

Natalia Riveros | nataliariveros@hotmail.com

Resumen

La experiencia desde la cual situamos estas reflexiones se han generado en el marco de una intervención pedagógica a través del Seminario de Práctica Sociocomunitaria (“Des-tejiendo itinerarios de enseñanza en la escuela primaria: formas narrativas, textos visuales, mundos culturales”) que venimos desarrollando, desde el año 2015, entre la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) y la Escuela Hugo Leonelli ubicada en una barriada popular de la periferia de la ciudad de Córdoba.

Proponemos un itinerario no lineal sobre lo real y lo posible en las escuelas públicas en territorios de la desigualdad y la construcción de discursos y visualidades alternativos a los dominantes. En un momento político y social de profundización de las brechas sociales y de los procesos de estigmatización y criminalización de la pobreza, nos preguntamos cómo hacer visibles y materializar otras miradas de las infancias, de las maestras, de otros adultos que tejen esa trama simbólica de cuidado y amparo, que no puede dejar de con-movernos. La experiencia de estos años nos permitió repensar las implicancias epistemológicas, éticas y políticas de la formación universitaria de grado en el territorio y los modos diversos de producción de conocimiento a partir de la construcción de vínculos con otros saberes y actores sociales, desde una perspectiva dialógica y de democratización en las formas de producción de saberes.

Los ejes que organizan este escrito los hemos enunciado en tres sentidos. Uno tiene que ver

con las cartografías de lo comunitario, de aquellas redes que se construyen en el territorio que podemos conocer a través de distintos relatos de los propios actores sociales. El segundo eje se refiere a la escuela pública y el cuidado de las infancias, como apuesta transformadora. Un tercer eje invita a acercarnos a las formas narrativas como espacio vital de construcción identitaria de las infancias, siendo la literatura y las visualidades campos complementarios no sólo para reconocer otros mundos (miradas), sino para hacerse, desde las propias voces de las infancias, los mundos propios y posibles, junto a otros/as.

Palabras clave: Práctica sociocomunitaria - Redes territoriales - Escuela pública - Cuidado de las infancias - Formas narrativas y visuales

Abstract:

The following reflections are set within the context of a pedagogical intervention in the Seminar of Social-Communitarian Practice (“Unweaving itineraries of education in elementary school: narrative forms, visual texts, cultural worlds”), which we have been developing since the year 2015 in the Faculty of Philosophy and Humanities (UNC) and in the elementary school Escuela Hugo Leonelli, located in an outlying neighborhood in the city of Córdoba.

We propose a non-linear itinerary that explores the real and the possible in public schools based on territorial inequality, as well as the construction of alternative discourses and visuals. In political times when social inequality and the stigmatization and criminalization of the poor are deepening, we ask ourselves how to make visible and materialize different perspectives on childhood, teachers and adults who weave the symbolic forms of nursing and protection, which cannot help but move us. Our experience during these years allowed us to rethink the epistemological, ethical and political implications of higher education in the territory, as well as the different ways in which knowledge is produced through the construction of other social actors, from a dialogical and democratizing perspective.

We have enunciated three thematic axes that organize this writing. One has to do with the cartographies of the community; those networks that are built in the territory and that we get to know through the accounts of the social actors. The second thematic axis refers to the public school and the nursing of children, seen as a transformative practice. And a third thematic axis invites us to approach narrative forms as a vital space for the construction of childhood identities, where literature and visuals are complementary fields not only to recognize other worlds (gazes) but to be made from the voices of childhood itself and the personal and possible worlds, along with others.

Keywords: Social-communitarian practices - Territorial networks - Public school - Nursing

of childhoods - Narrative and visual forms

Introducción

Paisajes de sentidos como puntos de partida

Nos interesa compartir en esta oportunidad algunos de los múltiples asuntos que se entran en una experiencia de intervención pedagógica que venimos desarrollando desde la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), a partir de la construcción de un vínculo profundo con una escuela primaria situada en una barriada popular de la ciudad de Córdoba. ¿Desde qué lugar escribimos? Formamos parte de un equipo de extensión que trabaja en defensa de la escuela pública como lugar privilegiado de encuentro y acceso a la experiencia literaria, la lectura compartida, los modos de ver, el derecho a la mirada y la alteridad.

En un sentido político, pensamos la transmisión de la cultura como eje del quehacer pedagógico de la escuela, en un escenario de disputa mayor por “lo común” (disputa ligada a los derechos sociales como responsabilidad prioritaria del Estado). Desde el año 2015 desarrollamos una Práctica Sociocomunitaria (PSC) en la Escuela Hugo Leonelli, cuya búsqueda principal es acompañar prácticas pedagógicas situadas a través de un proceso de conocimiento y vínculo con el(los) otro(s), condición de posibilidad para articular prácticas con debates, preocupaciones y teorizaciones vinculados a un campo relacional muy sensible y relevante, en el cruce entre *infancias, ciudadanía, territorio, cultura y escuela*.

Es importante señalar que una de las preguntas que estuvo presente desde el momento inicial en el que acordamos esta intervención, en el sentido etimológico de la palabra “acordar” (del latín *accordare*, unir los corazones y voces), fue cómo alojar en términos de hospitalidad a las infancias pobres y/o excluidas, expuestas a la vulnerabilidad e invisibilidad social⁴. Desde una propuesta extensionista, intentamos documentar y socializar prácticas de cuidado de las infancias en territorios de desigualdad, a través de experiencias de lectura con libros de literatura (disponibles en las escuelas públicas de todo el país)⁵ y otras narrativas visuales como la fotografía. El recorrido realizado en estos años da cuenta de modos singulares muy interesantes, en los que las comunidades de lectura contribuyen a hacer más habitable el

⁴ Patricia Redondo (2015) propone este interrogante, para avanzar en la construcción de una mirada dirigida a la(s) infancia(s) latinoamericana(s) a través de una operación de enmarcamiento que establezca las coordenadas que permitan una mayor comprensión de las realidades que analizamos.

⁵ Se trata de libros maravillosos que integran las bibliotecas de las escuelas, en el marco de lo que fue una política pública de lectura y de provisión de libros sostenida durante doce años por parte del Ministerio de Educación de la Nación (política interrumpida en el año 2016, cuando el Ministro de Educación Esteban Bullrich decidió que no se comprarían más libros de literatura “porque no se leen”).

mundo y forjar “un arte de vivir cotidiano”, como sugiere la antropóloga francesa Michèle Petit (2015).

Este proyecto colectivo nos permitió repensar las implicancias epistemológicas, éticas y políticas de la formación universitaria de grado en territorio y los modos diversos de construcción de conocimiento a partir de maneras diferentes de vincularse con otros saberes y actores sociales, desde una perspectiva dialógica y de democratización en las formas de producción de saberes. El nombre mismo del Seminario de PSC (“Des-tejiendo itinerarios de enseñanza en la escuela primaria: formas narrativas, textos visuales, mundos culturales”), remite a este motivo que consideramos fundante. El desafío de destejer e hilar experiencias, miradas y relatos diversos dentro de una trama con múltiples hebras hecha de historias y recuerdos, trayectorias y mundos ampliamente heterogéneos.

La práctica extensionista se constituyó de algún modo en “otro tiempo” para el encuentro y diálogo de saberes (noción sobre la que reflexionaremos) entre docentes y estudiantes de la UNC y maestras de escuelas primarias públicas provenientes de barrios muy alejados de la Ciudad Universitaria. Un “otro espacio” para habitar el aprendizaje dentro de la Facultad y la Escuela Hugo Leonelli. En palabras de una maestra de la escuela, al volver a visitar los tres años del seminario: “*Hemos desdibujado las líneas y las fronteras entre la universidad y nuestra escuela*”. Pensamos que la participación de las maestras en los talleres en la universidad y la participación de estudiantes universitarios en los talleres en la escuela movilizó una mirada más sensible y comprensiva, generando espacios colectivos de reflexividad que permitieron no sólo imaginar e inventar colectivamente la enseñanza, sino también habilitar una discusión pública acerca de cómo en el nivel local de las prácticas pedagógicas se juega también un *proyecto social de infancia*.

Las reflexiones que vamos a compartir proponen un itinerario no lineal sobre la escuela pública en la cartografía de los barrios populares y la construcción de discursos y visualidades alternativos a los dominantes. En un momento político y social muy sensible, de profundización de las brechas sociales y de los procesos de estigmatización y criminalización de la pobreza, nos preguntamos cómo hacer visibles otras miradas de las infancias, de las maestras, de otros adultos que tejen esa trama simbólica de cuidado y amparo, que no puede dejar de con-movernos⁶. Sabemos que los medios de comunicación producen lo

⁶ Entendemos que resultaría fundamental una aproximación a la manera en la que medios hegemónicos construyen ciertos acontecimientos vinculados al territorio. Las situaciones generadas, en mayo del corriente año, a partir del enorme despliegue y presencia de fuerzas policiales y de gendarmería en IPV de Argüello visibilizan la construcción de un binomio haciendo foco en la idea de “inseguridad” para justificar este tipo de operativos policiales: por un lado, un estereotipo discriminatorio y estigmatizante respecto de quienes viven en la zona (“delincuentes”) y, por otro, el resto de la población cordobesa (“víctimas”). Este

“real” social, en tanto la realidad puede ser aprehendida a través de los discursos. Desde el momento en que estos hechos son mediatizados, se convierten en acontecimientos sociales presentados de una determinada manera para nosotros/as (Verón, 1987). Los medios de comunicación hegemónicos influyen en la manera de interpretar los hechos, viabilizan y naturalizan formas de dominación, categorizan a los sujetos, cristalizan visiones del mundo.

En este escenario, sería relevante explorar cómo se construye desde los medios de comunicación una agenda pública en relación con la(s) infancia(s) de sectores populares. Lo que acontece con los niños y niñas de un país, y los discursos construidos, se constituyen en una dimensión de análisis de lo que sucede en las sociedades. Esta hipótesis de Sandra Carli (2006), permite pensar el presente de estas infancias, ya que ofrece la posibilidad de ligar la cuestión de la infancia al conjunto de la sociedad, pero también problematizar los temas sociales, políticos, económicos y culturales desde el punto de vista de la infancia como sujeto político. Si seguimos el hilo de este argumento cabe preguntarnos de qué modos cada sociedad latinoamericana atiende y asiste a la infancia de su país para luego poder imaginar y trazar las principales líneas de políticas públicas necesarias para “alojar” a las nuevas generaciones y garantizar de manera efectiva sus derechos (Redondo, 2015).

Los relatos y voces que recuperamos en este artículo fueron relevados a partir de algunas herramientas que provienen de la metodología del “mapeo territorial”⁷. Los espacios de conversación informal y el intercambio con diversos protagonistas y referentes del territorio nos permitió reconocer a través de distintos relatos, entre los que incluimos a los ensayos fotográficos, algunos de los sentidos construidos en el barrio y la escuela sobre aquello que es significado por los propios actores sociales como marcas o huellas de la construcción colectiva de “lo comunitario”, de “lo común”. Ahora bien, nos preguntamos: ¿cómo conversar con esos testimonios?, ¿cómo (re)significar esas formas narrativas?, ¿cómo se (re)escribe una práctica cotidiana, en un diálogo horizontal con referentes teóricos?, ¿cómo se produce conocimiento con Otros? Para Mireille Cifali (2008), el relato sería el espacio teórico de las prácticas:

“No hay relato si el sujeto de la acción no asume su subjetividad, y si además niega el impacto del afecto en su profesión. Estas dos condiciones son particulares, y nos permiten asociar el relato con la expresión, la autenticidad y la manifestación del ‘yo’ (...) Confesar los sentimientos equivale a hacer un

tipo de construcciones discursivas tienden a instalar representaciones en torno a un “otro como peligroso” y contribuyen a legitimar la exclusión de una gran parte de la sociedad.

⁷ El mapeo colectivo consiste en la construcción de un mapa de un espacio propio, desde una mirada propia. El colectivo Iconoclastas considera al mapeo como un proceso de construcción y creación que desafía los relatos dominantes sobre un territorio, para construir una nueva mirada a partir de los saberes y experiencias cotidianas situadas.

lugar al otro y aceptar que éste nos puede afectar; escribirlos es atreverse a decir ‘yo’ y a ocupar el lugar que nos corresponde en la acción. Por lo tanto, rendir cuentas de nuestras prácticas significa que aceptamos hablar de las dificultades que hemos enfrentado. Confesar el afecto, escribe Michel de Certeau, significa también volver a aprender una lengua olvidada por la racionalidad científica y reprimida por la normatividad social” (Cifali, 2008:191-192).

Asumiendo este lugar de enunciación, identificamos la necesidad de producir algunas categorías analíticas que permitan, más allá de pensar y comprender la realidad, habilitar condiciones para interpelar al Estado y la sociedad acerca de las problemáticas que atraviesan los sectores populares y la escuela pública, ante la avanzada de políticas socioterritoriales y educativas junto con discursos mediáticos que reproducen sentidos comunes y acciones institucionalizadas con énfasis en la desigualdad y la injusticia social. Los ejes de análisis que desarrollaremos han sido construidos a partir de una experiencia extensionista que intenta resignificar la relación entre universidad y comunidad, entre una escuela pública y la comunidad territorial en la que se inscribe, en donde prácticas y problematizaciones sobre lo que acontece y lo posible se hacen cuerpo individual y colectivo. En este punto de reconocimiento mutuo, construir puentes entre saberes que vinculen los debates académicos con experiencias comunitarias territoriales se torna necesario y estratégico, no sólo para dotar de sentido y acción política, pertinente y situada, a la producción de conocimiento, sino para que éste tenga utilidad en la producción y reproducción de la vida en contextos de resistencia y lucha. Es así como presentamos, a manera de aportes a las grandes discusiones colectivas, tematizaciones elaboradas en este andar.

Cartografías de lo comunitario: redes en el territorio en contextos de desigualdad

“Y a las mujeres les quedó el hábito de juntarse y pensar cosas lindas juntas para mejorar...”

Para llegar a Granja de Funes II (“Los 40” como se suele denominar a ese sector) es necesario atravesar el puente de cruce del canal, que delimita de alguna manera las fronteras simbólicas entre el “adentro” y el “afuera”, y recorrer las calles de tierra que se vuelven intransitables con cada lluvia, situación que se agrava cuando el canal se desborda. El canal y el muro construido en los últimos años establecen delimitaciones espaciales claras con otros barrios y refuerzan el estigma territorial que sufren los/as vecinos/as de la zona y que desde afuera les imponen como una marca de identidad.

Desde sus inicios, el barrio ha tenido graves problemas en lo que respecta a obras de ordenamiento, infraestructura y servicios urbanos, que pocas veces son escuchados a pesar de los innumerables reclamos. Sin embargo, en este contexto adverso también se destaca la lucha de las/os vecinas/os para vivir y sobrevivir en las condiciones urbanas y de accesibilidad en las que se encuentran y para organizarse y encontrar respuestas colectivamente. En este sentido, es posible reconocer un gran trabajo territorial de las distintas organizaciones comunitarias, la articulación entre vecinas/os y la propuesta de diversos proyectos y actividades para mejorar sus condiciones de vida.

En el relato de Perla (referente barrial histórica y fundadora de la radio comunitaria Rimbombante), es posible reconocer cómo se entranan simultáneamente el estigma territorial “de gente muy malquerida” y la organización colectiva para revertir esa mirada sobre sí mismos: *“Nosotros tenemos mala prensa. La policía tiene un criterio, la mirada hacia nosotros es que todos somos negros y chorros... (...) Vinimos a una pieza de cuatro por cuatro, sin puertas ni ventanas, ni baño, ni agua, ni luz. Esa es la historia de este barrio. De gente mala, de gente muy malquerida (...) Lo que pasa es que somos tan malqueridos, que los chicos que van a las escuelas de esta zona, nacen ya con la mente pintada de rojo, la cabeza pintada de rojo. Ellos son zona roja, ¿me entendés? Entonces ¿qué triunfos querés que tengan? Si vos ya naciste mal, ¡naciste culo, naciste pobre y de los cuarenta! (...) Pero bueno, después hicimos un montón de cosas que nos hacen sentir queridos, a nosotros mismos. Y nosotros, ¿qué queríamos?: ¡Terrenos, para vivir dignamente! ¡terrenos y no ser villeros! Y sobre todo, porque en la villa pasó que se morían los niños. Se morían niños (...) En esta época que todo el mundo dice que hay que matar a los chicos para que no roben es muy importante tejer redes en el barrio”.*

Carla Pedrazzani (2011) ha explicado en profundidad la complejidad de estos procesos de reconfiguración urbana en la zona y la conformación de discontinuidades espaciales, fronteras y fragmentaciones socioespaciales que desencadenaron un proceso de diferenciación entre los grupos de quienes allí habitan: hacia “afuera” toda la zona es construida como un conjunto monolítico y estigmatizado, asociado en el imaginario colectivo a un territorio peligroso, un barrio donde prolifera todo tipo de delincuencia y violencia; hacia “adentro” como un territorio fragmentado, un espacio discontinuo en el cual el estigma le pertenece sólo a algunos sectores y por lo tanto es necesario diferenciarse de esos grupos considerados como los “otros”.

El deseo como motor de un grupo de mujeres que hicieron un largo viaje en bicicleta para buscar “un lugar digno”, la capacidad de acción colectiva para transformar su realidad, podrían pensarse como prácticas concretas que les permitieron resistir a condiciones de vida tan adversas, sin contar con la presencia del Estado. En las palabras de Perla, este momento fundante está asociado a una primera red de mujeres que marcará profundamente

la historia del barrio y la escuela: *“Si me falta leche para los críos, ¿quién me da?: aquel, el otro... cebolla... Si se pierden los niños... hay una valoración muy fuerte... se pierde un niño, sale todo el mundo a buscarlo. (...) La mitad de las mujeres salía a buscar recursos, a pedir en las casas mismas, con qué aportaban para la olla en común. Y las otras cocinaban y nos alternábamos (...) Las mujeres hacían cortes de ruta por la escuela, porque era lo más importante para las mujeres, la escuela para los chicos. ¿Cómo un año sin escuela? ¡Seis años iban a pasar sin escuela, era terrible! Habíamos venido y habíamos visto por el alambrado el lugar. Dijimos ¡qué lindo! Empecemos de cero. Encima éramos muy jovencitas, vinimos en bicicleta desde la Villa Tres de Mayo, con nuestros bebés en la parrilla y dijimos sí vengamos, busquemos un lugar digno. No queríamos que se nos mueran los niños”.*

Pero esta construcción no es lineal, se encuentra atravesada por tensiones, desencuentros, diversos puntos de vista acerca del presente en el barrio. En el relato de Vanesa, hija de una de las mujeres fundadoras del barrio y ahora madre de un niño que asiste a la Escuela Hugo Leonelli, se evidencia cierta nostalgia acerca de la lucha organizada de las mujeres fundadoras: *“No teníamos luz, era todo a vela, fue bastante luchado al principio pero después se creó una cooperativa. Las mujeres fueron las que se organizaron, lucharon mucho para tener la escuela. En la guardería Cielito del sur, ahí fue donde empezó todo, porque este grupo de mujeres se había organizado, ahí funcionó la escuela al principio. Esa unidad en el barrio ahora ya no está. Las madres de antes lucharon, son de una generación que tuvo que luchar”.*

Un modo de comprender los procesos de configuración de las infancias populares, en territorios en transformación, es reconocer las prácticas y sentidos que se construyen en distintos espacios significativos en la vida cotidiana del barrio: la escuela primaria, el jardín de infantes, el centro de salud, los playones, los comedores comunitarios, el centro de promoción para niños y jóvenes “La Juana”, la radio Rimbombante, el apoyo escolar y la biblioteca ambulante de “La casita”, la murga que comenzó a funcionar en la escuela (pero que convoca a chicos y chicas de todas las edades). Podemos pensar en espacios que los/as niños/as no solo transitan cotidianamente sino que “habitan” porque allí encuentran un lugar de cuidado, se sienten felices y pueden disfrutar la infancia.

Las redes aparecen como una de las acciones fundamentales que se despliegan en el barrio, en dos dimensiones. Por un lado, como estrategia de sobrevivencia para quienes habitan el territorio; y por otro, como construcción desde las instituciones (Centro de Salud, Escuela) y los/as trabajadores estatales que se sienten comprometidos/as y parte de la comunidad, que habilitan/potencian diversos entrelazamientos para construir espacios de articulación. La Mesa de organizaciones de IPV Argüello (Red Agenda IPV cuando comienza a funcionar en el 2012), se conforma mayoritariamente por mujeres y referentes comunitarias, organizaciones e instituciones de los barrios IPV 227, IPV 360, Villa Hermana Sierra, Granja

de Funes II, Blas Pascal, Arguello Lourdes, entre otros. Es importante mencionar que, en el año 2018, este espacio colectivo con anclaje territorial que reúne a diversos proyectos definió como eje del trabajo en común relevar la situación de la niñez y de los jóvenes en el territorio, denunciar las violaciones a sus derechos, sistematizar y poner en valor todas las actividades comunitarias que se realizan.

En uno de los talleres que coordinamos, preguntamos a distintos referentes que participan en la Mesa: “Si tuvieras que sacar una foto sobre lo comunitario y lo común en el barrio, ¿dónde sería?” Claudio, enfermero del Centro de Salud, sin dudar lo elige la radio comunitaria que funciona en “La Leonelli”. Un espacio en el que se condensan prácticas, vínculos, afectos, un flujo de articulación y encuentro constante entre el centro de salud, la escuela y el barrio: allí las redes y aquello que “se tiene” toma fuerza. Siguiendo a Paula Pavcovich, el concepto de estrategias de reproducción social en la pobreza nos ayuda a mirar desde aquello que se tiene como estrategia para vivir y sobrevivir en contextos de pobreza urbana, sin hacer foco en la carencia sino en aquello que sí se posee (Gutiérrez citado en Pavcovich, 2009: 29). Claudio nos dice al respecto: *“Tenemos un vínculo cotidiano muy cercano con la Escuela Leonelli. El Centro de Salud y la escuela somos uno”*. Frente a distintos acontecimientos muy difíciles, que atraviesan la vida cotidiana de las familias, fue posible reconocer cómo “ser uno” en esta red implica unir fuerzas y recursos, hacer frente a las injusticias, compartir sueños y hacer un mundo más habitable colectivamente desde acciones conjuntas.

Las redes se sostienen y se construyen porque son una parte esencial de la visión y de las prácticas que tienen los profesionales que trabajan en ese Centro de Salud. En este sentido, Mariela y Stella (trabajadoras que integran este equipo de salud comunitaria desde hace diez años), entienden a la salud desde la perspectiva de derechos: *“Para nosotros es necesario que todos tengan el derecho a ser atendidos, a la salud gratuita. Queremos pensar con la gente no sólo la salud biologicista, sino también los problemas de cloacas, los basurales, la falta de recolección de residuos, la infraestructura de las casas, que no son sólo problemas de la gente sino problemas de la salud en general”* (...) *“Hay una bajada de estructuras políticas para hacer eventos con las autoridades del gobierno en el barrio. Pero después eso pasa, ¿y qué políticas públicas quedan? La escuela y el Centro de Salud son políticas públicas que necesitan más apoyo y financiamiento... Nos sigue costando que desde las autoridades acepten que la vulnerabilidad de las familias y la violencia institucional es también un problema de salud”*.

Los vínculos se vuelven fundamentales para realizar acciones colectivas que tengan en cuenta esta visión integral y de derechos de la salud. La confianza es un nudo central para poder realizar acciones conjuntas, nos dice Claudio. Y para ello el tiempo, *“el reconocimiento, saber qué hace el otro, y el otro saber qué hace uno”*, es necesario. El cine comunitario, la radio, los lazos con las escuelas del barrio, con la cooperativa de carreros, la limpieza del basural,

son hilos que se van entretejiendo cotidianamente para transformar la realidad y resistir a las injusticias que se imponen. De esta manera, podemos decir que en las redes circulan bienes simbólicos (y no sólo materiales), conformando un “recurso social central que posibilita la participación en un proyecto que cuestiona para transformar las condiciones sociales que reproducen las relaciones de opresión” (Pavcovich, 2009:35).

Coincidimos con Boaventura de Sousa Santos cuando sostiene que las prácticas de extensión pueden contribuir a pensar junto con *Otros* (fuera de la universidad), porque trabajamos y conocemos con otros/as. El conocimiento situado producto de la reflexión de prácticas comprometidas, nos permite tomar distancia de los principios universalizadores del saber hegemónico, para construir pensares que desde su lugar de enunciación latinoamericano y comunitario, y configurar así nuevos horizontes de justicia, colaboración y emancipación de “los comunes”. En este sentido, la pedagogía de los ejemplos abre la posibilidad de comprender toda una manera de conceptualizar la realidad, porque lo que está en juego no es sólo “ilustrar”, sino también mostrar otro tipo de saberes (Boaventura, 2009a). Siguiendo la perspectiva decolonial del saber, se presenta como un gran desafío superar la separación entre razón y emoción, sentimiento, pasión, afectividad:

“Porque ustedes que participan en los movimientos sociales saben que nosotros, para entrar en un movimiento, necesitamos razones. Pero solamente entramos cuando hay emoción de participar, que no se reduce totalmente a las razones; tiene que ver con la solidaridad. Pero el conocimiento de emancipación fue colonizado por el conocimiento de regulación, la emoción desapareció y la ciencia pasó a ser totalmente racional” (Boaventura, 2009b:141).

La escuela pública y el cuidado de las infancias: una apuesta que subraya el futuro

“La construcción de la escuela que tenemos no fue fácil. Somos una escuela de puertas abiertas...”

En este recorrido y cartografías en proceso para pensar y poder intervenir en lo real, y acaso transformarlo, podemos decir que luego de varios años de compartir esta experiencia en la escuela y el territorio hoy somos parte de esa red en tanto nos “sentimos comunes” en las luchas que nos hacen comunes. Malo (2004) destaca la idea de mapas para orientarnos y movernos sobre un paisaje de relaciones: “Mapas que nos ayuden a situarnos en ese paisaje hipersegmentado, a definir un punto de partida y de decantación, un lugar donde producción de conocimiento y producción de subjetividad converjan en la construcción de

lo común, sacudiendo lo real” (Malo, 2004:14).

Nuestro punto de partida en esta experiencia fue y sigue siendo la Escuela Hugo Leonelli, escuela que comienza a funcionar en “la parte de atrás del barrio” a principios de los ´90. En numerosos relatos se traman dimensiones vinculadas al estigma territorial, los prejuicios sociales y escolares que atravesaban la relación nosotros-otros. En el relato de Verónica, Directora de la Escuela desde hace muchos años, aparecen referencias sobre esta representación que siempre se intenta subvertir: *“Poco a poco se construyó un imaginario en los vecinos que incluso se transformó en parte de la cultura escolar... `Es la escuela del fondo donde van los peores, los pobres`, `los maestros no enseñan nada`... Pasaron varios directivos con distintas posibilidades y estilos de gestión, pero esa caracterización naturalizó algunas prácticas que condicionaron la cotidianeidad de la escuela provocando, como suele pasar en escuelas ubicadas en contextos vulnerables y de pobreza, que la mirada se centró en las posibilidades o no de los estudiantes, la repitencia, la sanción como solución a las dificultades o la heterogeneidad”*. En palabras de Ivana (maestra de primer grado y maestra comunitaria): *“Las otras escuelas de la zona están sobre el asfalto. Para llegar a nuestra escuela tenés que entrar por calles de tierra que son intransitables cada vez que llueve. Esta escuela también es un espacio público”* (Ivana).

Podemos decir que en esta escuela se juega una apuesta: producir un movimiento que permita no sólo nombrar la desigualdad, sino revisitar la mirada sobre las familias y la comunidad, avanzar sobre la comprensión de lo que allí acontece, instalar preguntas que permitan abrir y problematizar la relación entre educación y pobreza. Como expresa la directora, se trata de un desafío continuo: *“La construcción de la escuela que tenemos no fue fácil. Somos una escuela de puertas abiertas. Por muchos años, no nos han robado, justamente, porque en la escuela, en esta escuela, había algo. Me crea tensiones, roces, no es fácil, pero es una apuesta. Hay una apropiación de la escuela por parte de otros actores y sujetos (...) Tengo miedo que se retroceda en el camino que fuimos haciendo en todos estos años en las escuelas más vulnerables, el camino que hicimos desde un posicionamiento ideológico para poder entender muchas cosas. Por ejemplo, la necesidad de un cambio de mirada sobre las familias y los chicos de nuestra comunidad. Nos costó mucho poder transmitirlo a las docentes y que se sientan parte. Vos podés hablar con las mismas maestras que llegaron a esta escuela en el 2005 y entender cómo fue cambiando su mirada en estos diez años”*.

Patricia Redondo, a partir de un trabajo de investigación profundo en escuelas en los márgenes⁸, nos ayuda a pensar con sus preguntas en la escuela pública como lugar de oportunidades: “¿Y entonces de qué se trata? ¿Es acaso el nombrar suficiente? ¿Cómo deshabitar la desigualdad para cruzar del otro lado, a un territorio que nos permita pensar la

⁸ Redondo y Thisted (1999) utilizan esta expresión para referirse al sentido metafórico de margen y apartarse de aquellas perspectivas que en la forma de nombrar a estas escuelas como “pobres”, “carenciadas”,

igualdad?” (Redondo, 2006:103). El “mientras tanto” en estas escuelas pasa a ser como una brújula para pensar las relaciones, el tiempo de la igualdad en lo que allí acontece, pero al mismo tiempo, sin desatender aquello del orden de lo urgente que hace a la cotidianidad de la escuela, de la vida de los maestros, de la vida de las comunidades. En la Escuela Hugo Leonelli, ese “mientras tanto” condensa situaciones que parecen muy diferentes pero que están conectadas de un modo vital: mientras los jóvenes del barrio graban un rap de resistencia en la Rimbombante, en la puerta de ingreso de la escuela se distribuyen las cajas de leche a las familias que llegan con sus cochecitos y sus hijos pequeños, en la sala de la Dirección Verónica recibe y atiende a cada uno de los niños y niñas que se acercan para pedir desde una pelota de fútbol hasta hojas cuadriculadas para trabajar en la clase de geometría pero también para contarle a la directora que su mamá no pudo ir a la escuela porque está en el hospital (en conversaciones habituales que es posible registrar entre Verónica y los chicos).

Las situaciones complejas de la vida, y a menudo difíciles de comprender, ponen en cuestión nuestro saber y nos llevan a inventar sobre la marcha. Mireille Cifali (2008) propone aceptar la incertidumbre inherente a la acción, desarrollar una capacidad de juego con lo imprevisto, recurrir a la inventiva en el mismo instante, reconocer la fuerza de los sentimientos, producir gestos y palabras que no están en los libros: “La persona que está frente a mí tiene un apellido, un nombre, una historia; existe, pues, en su singularidad y su diferencia; la situación que nos une no se parece a ninguna otra, aunque pueda encontrar en ella algunos aspectos descritos en la teoría” (Cifali, 2008:171).

La incertidumbre, preocupación e inventiva constante se ve expresada muchas veces en los relatos de las maestras comunitarias de la Escuela Hugo Leonelli: “*Siempre me pregunto qué podemos hacer para cuidar a nuestros chicos... Venimos muy golpeados, con muchas pérdidas en la escuela y el barrio. A veces en el mismo grado los chicos sufren la pérdida del papá o la mamá de un compañerito, de un hermano, un primo, un sobrino. Es muy duro...*” El reconocimiento y cuidado de cada uno de los niños y niñas que asisten a la escuela aparece como una marca de identidad que atraviesa las prácticas cotidianas. En numerosas ocasiones observamos que se acude a Raquel (la portera de la escuela) para acompañar a los niños y las niñas que están atravesando un mal momento, se pelean con sus compañeros/as o no pueden estar en el aula. Es común escuchar: “*Llévatelo vos Raquel, a ver qué le pasa*”. Para la directora de la escuela, “*a esos chicos que muchas veces no son mirados, algo les pasa*”. Cuando la escuela es vivida como parte de un todo, puede romper las fronteras y habilitar otro tiempo para mirar al Otro, como nos enseña Raquel con su relato: “*Yo me tomo el tiempo de preguntarle a un niño por qué le pega a otro niño. Si nosotros no los hablamos... No podemos saber qué le está pasando*”.

“marginales”, las terminan estigmatizando aún más.

Es interesante pensar en la confianza como principio del trabajo institucional en esta escuela. Laurence Cornu (2004) se refiere a una ética de la transmisión y de la responsabilidad que se preocupa por las consecuencias de los actos y del actuar justo. Y destaca la necesidad de reflexionar acerca de aquello que se constituye *entre* sujetos y se transmite como construcción del sujeto, porque “ese entre-dos revela ser”:

“No hay sujeto sin *reconocimiento recíproco*, sin enunciación dirigida. No hay sujeto sin palabra (...) Que haya sujetos está en relación con que haya institución simbólica, estructura de lugares diferentes y reconocimiento de otros en esos lugares. De ahí puede deducirse también que esa humanización, vital, es también asunto de límites, aceptada y habitada” (Cornu, 2004:31).

La transmisión se hace entonces invitación a tomar un lugar: “Es que se trata de *hospitalidad*: de un lugar para alguien nuevo. Cuestión de acogida y cuestión de lugar” (Cornu, 2004:36). Cuestión de acogida que permite traspasar los umbrales de la escuela a través de diversos ritos de hospitalidad y fiestas de bienvenida. Pero también cuestión de espacio en la “casa común”. Una ética que se manifiesta en la singularidad y la intersubjetividad de las situaciones vivas, un cuestionamiento reflexivo más que una afirmación o un camino derecho (Cifali, 2008:178). Perla Zelmanovich, retomando a Cornu, plantea que hay una confianza que subraya el futuro, que no se basa en lo que conozco, sino en aquello que confiamos que el *Otro* va a poder: “Es una apuesta, una confianza de que algo bueno puede llegar a ocurrir, aunque no tengamos la certeza” (Zelmanovich, 2007:2). Como lo expresó Perla, referente barrial y fundadora de la radio Rimbombante, para referirse al modo de distribuir esta apuesta, la función adulta, entre varios: “*Hay que mostrar lo que somos y enfocarnos en lo que nos revaloriza. Ahora que se odia tanto tenemos que dar la vuelta. Argüello tiene que ser para cuidar a nuestros chiquitos. Si en la escuela te enseñan a soñar, zafamos...*”

Otras memorias visuales de las infancias que (re)construyen y alteran el presente⁹

“*Cuando la literatura traspasa la realidad de uno mismo dando lugar a las palabras más profundas...*”

⁹ El libro “Presente. Retratos de la educación en argentina” (2015), editado y publicado por el Ministerio de Educación de la Nación, resultó inspirador para pensar nuestro proyecto de extensión. Como toda mirada, lo que se muestra es el resultado de una elección de entre los miles de posibles retratos (y cada retrato es en sí mismo un relato). El registro de diversas escenas construyen un discurso visual, un “modo de ver”, donde es posible reconocer una mirada esperanzadora de todo lo que hay y sucede en las escuelas. Un material que -en tanto documento u obra- nos interpela a seguir produciendo imágenes que no sólo contribuyan a la construcción de cierta memoria colectiva de la educación, sino también visibilizar las prácticas y experiencias

Las ideas hasta aquí formuladas abren a su vez nuevos interrogantes, nuevas líneas de trabajo a ser exploradas, nuevos problemas para pensar la intervención y la investigación en este campo. Se trata de interrogantes y problemas que no pretendemos responder, sino tan sólo enunciar en esta oportunidad, como un modo de complejizar el abordaje del cuidado de las infancias en los territorios de la desigualdad. Nuestro punto de partida es considerar la idea de infancia como una categoría socialmente construida, que expresa los intereses de un determinado momento histórico, las políticas sociales y las prácticas concretas de los actores sociales. Asumir una mirada etnográfica como un continuo ejercicio de desnaturalización de prácticas y de categorías. De esta manera, quizá sea posible comenzar a hablar de las “infancias” plurales y múltiples en nuestras realidades complejas.

La identidad de la infancia como sujeto social (y la propia existencia de niños, niñas y adolescentes como sujetos concretos) se convierte en escenario de disputas entre los discursos de la tutela y de los derechos humanos. El discurso social como totalidad significativa opera para agenciar la infancia, como señala Sandra Carli (2002):

“Los niños se constituyen en sujetos en la trama de los discursos que se configuran en un período determinado. Es el discurso el que constituye la posición del sujeto como agente social: de allí que las posiciones del sujeto niñez como agente social deben entenderse entonces como posiciones discursivas, lo cual no implica absorber la existencia total de los niños, sino solamente considerar lo que adquiere sentido en una época dada” (Carli, 2002:25).

Por esta razón, en el contexto de esta experiencia de intervención, nos parece interesante incluir algunas reflexiones acerca de las formas narrativas como espacio vital de construcción identitaria. Desde el año 2015, acompañamos diversas experiencias literarias en las aulas de la Escuela Hugo Leonelli. Los itinerarios literarios que cada grupo de trabajo imaginó para proponer en las aulas junto a niños y niñas de 1º a 6º grado, fueron organizados a partir de la selección de libros-álbum que se encuentran disponibles en las bibliotecas de las escuelas públicas. Al respecto, es importante destacar la potencialidad de estos libros que “desestabilizan al lector” porque despliegan un contrapunto indisoluble de imágenes y palabras, abren el juego, transgreden los presupuestos tradicionales, implican búsquedas y riesgos (Bajour y Carranza, 2003). Formas narrativas y artísticas que nos invitan a reinventar las relaciones con los otros, con nosotros mismos, con las formas de mirar el mundo.

Distintos autores han señalado que la construcción de lectores se relaciona con la construcción de la ciudadanía y la inclusión, con achicar las desigualdades a partir de la que se desarrollan en escuelas de “puertas abiertas”, como la Leonelli.

socialización de los recursos culturales. Al mismo tiempo, que cuando se encuentran la literatura, la escuela y la vida en comunidades de lectura, ayudamos a que todos los niños y las niñas puedan construir sus “casas de palabras”, sus “habitaciones propias” (metáforas espaciales que ponen en primer plano la necesidad de hacer más habitable el mundo). Siguiendo a Michèle Petit (2015), podemos decir que a lo largo de toda vida, las prácticas artísticas y la literatura (oral y escrita), están en estrecha relación con la posibilidad de “encontrar un lugar”:

“Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario: ‘Sin relatos -aunque más no sea una mitología familiar, algunos recuerdos- el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior’ (Petit, 2015:23).

Desde ese lugar, pensando la niñez como una forma de habitar el mundo, podemos tratar de acercarnos a lo que los niños y las niñas están viviendo y, en consecuencia, problematizar los discursos y las prácticas desde las políticas públicas, desde la educación, desde cada espacio que los/as adultos/as ocupamos. Si lo que está en juego en la transmisión cultural y la lectura es construir un mundo más habitable, resulta clave el apoyo de la literatura asociada a otras artes para afinar la atención, tejer lazos con el prójimo y el lejano, hacer un lugar al *Otro* y quizá a cada uno. Como sugiere Petit, la apuesta es forjar un arte de vivir cotidiano, porque “los humanos tienen sed de belleza, de sentido, de pensamiento, de pertenencia. Necesitan representaciones simbólicas para salir del caos” (Petit, 2015:38).

En la Escuela Hugo Leonelli, el encuentro con la literatura se constituyó en una “casa hospitalaria”, en palabras de María Teresa Andruetto (2014). Desde la mirada de Eugenia (maestra de segundo grado y maestra comunitaria que participó en el proyecto desde el inicio): “*La literatura nos permitió reconocernos y encontrarnos con nuestra propia subjetividad y con la de los otros, especialmente con la de cada uno de los chicos y sus historias*”. En el mismo sentido, Alicia (maestra de tercer grado y maestra comunitaria) comparte: “*Los chicos pudieron hablar desde sus sentimientos, dando lugar a las palabras más profundas. Como cuando uno de los niños dijo: ‘Yo también soy como una cosa perdida’. O como cuando otra niña comentó: ‘Nos sentimos mal cuando las personas nos miran diferentes porque trabajamos en el carro’. Para pensar en lo que sucede cuando los chicos se sienten o viven en el lugar de un personaje, cuando la literatura traspasa la realidad de uno mismo*”.

El trabajo en torno a las imágenes fue pensado y experimentado en una doble dimensión en

este recorrido: por un lado, la fotografía y las imágenes de los libros álbum¹⁰ como parte de los itinerarios planificados en las micro-experiencias y en los talleres en la Universidad; y por otro, la fotografía como documento, como registro y memoria colectiva de lo vivido, como una manera de comunicar, dialogar y socializar con otros/as las experiencias recorridas en la escuela, en el barrio y en la Universidad. Ambas dimensiones están atravesadas por nuestro interés en reflexionar sobre los modos de ver y pensar la realidad. John Berger (2016) sugiere que nuestra percepción o apreciación de una imagen depende de nuestro propio “modo de ver”. En otras palabras, lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas. Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. En ese sentido, es necesario comprender los regímenes de visibilidad que atraviesan nuestros “modos de ver”, ya que no miramos el mundo desde cierta posición pura, incontaminada o neutra, sino que nuestra mirada está “situada”, atravesada por la historia y la cultura de la época (Grüner: 2001).

Cecilia Bajour (2016) ha señalado que el libro álbum despliega y requiere un tiempo de observación y lectura que detiene el agitado ritmo de lo cotidiano. Esta autora nos propone reflexionar sobre los recursos retóricos que enfatizan el estado de pregunta en esta nueva narrativa: “La incógnita intrigante se materializa en el libro y en el mismo gesto de pasar las hojas, dándole carnadura a la incertidumbre provisoria (o no tanto). No es poco en el territorio de la literatura infantil, tan frecuentemente habitado por certezas (Bajour, 2016:49). Tal como han señalado distintos autores, el libro álbum puede ser uno de los mejores “maestros” para desarrollar la competencia visual de los niños, a través de un compromiso activo con un proceso interpretativo que a su vez incrementa y enriquece esta competencia (Arizpe y Styles, 2004). En este tipo de obras literarias, el autor requiere toda su habilidad como artista para contar una historia y el lector tiene que poner en juego todas sus competencias y dominar los diferentes códigos que reclama esa narración¹¹.

Podríamos compartir varios ejemplos acerca de cómo se fueron construyendo sentidos múltiples y profundos en las lecturas colectivas, focalizando en algunos hilos o resaltando cruces que no habíamos previsto, en un ir constante entre el mundo propio y el mundo del texto (Chambers, 2007). Pero en esta oportunidad, nos interesa detenernos en la

¹⁰ Uno de los ejes del Seminario de PSC proponía explorar el trazado de itinerarios de enseñanza que incluyeran la imagen como fuente del saber pedagógico: la lectura de “textos visuales” (decisiones plásticas, construcción de discursos visuales, relación con el saber), las imágenes y los regímenes de visibilidad, la relación de lo visual con los imaginarios socioculturales, fueron temas sobre los que reflexionamos.

¹¹ Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum presenta un breve recorrido de la investigación sobre el libro-álbum, los movimientos y avances en el estudio de este tipo de libros, las razones que han llevado a la crítica a ocuparse de ese objeto cultural “confirmando en sus estudios que el libro-álbum puede ser una forma de arte sutil y compleja, con distintos niveles de significado y con capacidad para dejar una huella profunda en la conciencia de los lectores infantiles” (Colomer, Kümmerling-Meibauer, Silva-Díaz, 2010: 8).

experiencia de *Voces en el parque* (de Anthony Browne), con niños y niñas de sexto grado de la escuela Hugo Leonelli¹². Si bien por la complejidad del libro seleccionado se había decidido trabajar sobre las distintas voces y perspectivas en torno a los detalles y guiños artísticos que presentaban las ilustraciones¹³, a medida que se fue avanzando y durante los sucesivos encuentros, la mirada y el interés de los chicos se desplazó hacia otro sentido que tenía que ver con una preocupación. Muchos se detuvieron en el personaje de Carlos (y el vínculo con su madre), que para ellos se explicaba como **“no tener infancia”**: *“Era mala la madre. No dejaba que el hijo tenga amigos, porque ella no tuvo infancia. No tener infancia, es no tener amigos, no divertirse, no jugar...”* (Abril) *“Si no tengo infancia me muero”* (Cande) *“La mamá de Carlos no lo dejaba ir a jugar. Él necesita espacio y cariño para tener infancia”* (Jeni).

Esa preocupación por la infancia podría pensarse en relación con algunas situaciones de pérdidas vividas, por los niños y las niñas de la escuela, con mucha tristeza y dolor. Siguiendo las múltiples intervenciones en el conversatorio, continuamos con otro hilo de la conversación literaria en palabras de los/as propios/as chicos/as: **“Infancia libre y feliz”**.

Berger (2016) señala que la vista establece nuestro lugar en el mundo, “explicamos ese mundo con palabras”. Desde este posicionamiento, fue posible pensar la importancia de recuperar y visibilizar la mirada y las voces de los/as chicos/as en primera persona. La decisión de plasmarlo en un registro audiovisual surgió del interés de construir una narrativa visual desde una poética y estética esperanzadora. Para ello, se diseñó una pregunta clave que apelaba a poner foco en el modo de ver, pensar, sentir, desear la infancia: ¿Cómo les gustaría que fuera la infancia de todos/as los/as chicos/as?

Hoy podemos reconstruir cómo en los sucesivos encuentros en la escuela se produjo un interjuego -desde las dos dimensiones que mencionamos más arriba- en el encuentro de distintos modos de ver: entre las miradas de los propios niños y niñas y el registro desde nuestra propia mirada. Como en la escena siguiente, es posible reconocer en el registro fotográfico de la experiencia (“nuestra” mirada), el modo de ver de Luz (“su” mirada) en relación a lo que generó en ella esta experiencia de lectura. Para Luz (alumna de sexto grado): *“Que todos los chicos tengan una infancia más linda, con mucho cariño, mucho amor y mucha paz”*. En la palabra-mundo de Dana (también de sexto grado): *“Feliz”*.

¹² Este itinerario se llevó a cabo en 6° grado de la Escuela Hugo Leonelli durante el 2018 y fue diseñado por un equipo de trabajo integrado por Lorena Borreda (maestra del grado), Florencia Corsánigo y Sherina Rahy (estudiantes de Ciencias de la Educación) y Roxana Ramírez (equipo docente del Seminario).

¹³ Cecilia Silva-Díaz (2005) ha señalado como característica de este tipo de ficción que aborda su propia construcción narrativa (los llamados álbumes metaficcionales) la posibilidad de leer “distanciadamente”, ya que los álbumes metaficcionales rompen las convenciones de las narrativas que conocemos y nos invitan a hacer conscientes las convenciones que están en juego.



Figura N° 1. Itinerario Voces en el Parque. Fotografía: Roxi Ramírez



Figura 2. Itinerario Voces en el Parque. Fotografía: Roxi Ramírez

Siguiendo a Carli (2011), nos interesaba, de algún modo, correrlos de la “mirada homogeneizante” de la pedagogía escolar de la infancia y pensar la experiencia infantil desde una perspectiva socio-cultural.¹⁴ Con el objetivo de generar un universo de relatos visuales que pongan en circulación otras miradas de las infancias y mostrar otras narrativas visuales sobre las escuelas en los márgenes (en este caso, la experiencia de una escuela pública), y desde el uso de la imagen como saber pedagógico y el registro fotográfico, intentamos hacer visibles y aportar otros repertorios visuales alternativos a los hegemónicos sobre la escuela, el barrio y las infancias.

¹⁴ Sandra Carli (2015) propone un análisis de la representación y narración de la infancia desde la obra plástica de Berni, por la “mirada de la infancia popular” que construye el artista. Desde una mirada particularizada de la infancia, consideramos de gran importancia contemplar el contexto social y cultural de la identidad de los niños y niñas, teniendo en cuenta que las mismas están atravesadas por ciertas condiciones y no son estáticas ni esenciales.

Recuperamos algunos interrogantes que nos acompañaron en la práctica en la escuela y que consideramos una brújula para continuar abriendo mundos posibles en y desde la escuela: ¿Qué vemos? ¿Cómo vemos? ¿Por qué esto y no aquello? ¿De qué modo/manera miramos? ¿Cuál es el objeto de la mirada? ¿Qué muestra, qué da a ver esa mirada? ¿Cuáles son los modos en que son/somos vistos? O como sugiere Cora Gamarnik (2018), en sus instrucciones para mirar una fotografía, se trata de mirar lo que pasa dentro de la foto, analizar su composición, sus puntos de fuga, sus colores, sus luces y sombras, que expresan decisiones estéticas y técnicas. Hacer una pausa y revisitar la mirada:

“Escribir su historia
Ver qué sintetiza, qué simboliza, qué indica.
Ver si es huella, vestigio o rastro.
Ver qué llama enciende, qué vacío deja, cómo punza.
Pensar si es un testimonio, un documento, un agujijón o una ráfaga de luz.
Ver si vale la pena archivarla, catalogarla, etiquetarla.
Ver si late”.

Mapas provisorios para orientarnos y movernos...

A modo de cierre temporal, consideramos necesario dejar abiertas algunas inquietudes en base al recorrido realizado. Por un lado, nos parece necesario plantear la tensión -cada vez más preocupante- entre un modelo de educación como derecho humano versus la educación como mercancía, en un contexto socio-económico y político con claras expresiones neoliberales. En este escenario, la escuela pasa a ser lugar de competencias y de competitividad para afrontar “los mercados en permanente transformación”, atravesada por las miradas y los requerimientos productivistas que se exigen fuera y dentro de ella. Tal como plantean Masschelein y Simmons: “La utilizabilidad, al parecer, es la palabra en torno a la que gira el discurso y el pensamiento sobre la escuela en el presente. Y esto aplica no sólo a los alumnos sino también a los profesores y a los administradores” (Masschelein y Simmons, 2014:82). El problema es que el énfasis en la utilizabilidad desde una visión mercantilista y la maximización del “potencial productivo” de la educación vacía de sentido la forma misma de lo escolar¹⁵.

Esta lógica productivista aplicada a la escuela consideramos que podríamos pensarse

¹⁵ Desde esa lógica productivista, lo que importan son las competencias que se miden desde los resultados individuales obtenidos en la escuela: “El individuo es bautizado como aprendiz (vitalicio), el aprendizaje es una inversión en el propio capital humano, y el ciudadano-aprendiz así activado adquiere de por vida la responsabilidad de encontrar su propio empleo. En la era de la utilizabilidad, la política pasa a ser una cuestión de activación, de empoderamiento, y de ofrecer partidas financieras baratas para su inversión en capital humano” (Simons y Masschelein, 2014:103).

entramada con una mirada deshumanizante desde la cual las personas son utilizables y, por lo tanto, desechables generando procesos de desigualdad y exclusión. En este sentido, el concepto de Pedagogía de la Crueldad, desarrollado por Rita Segato (2018), postula que en la historia de la humanidad coexisten dos proyectos opuestos: el de las cosas, que produce individualismo; el de los vínculos, que produce comunidades. La Pedagogía de la Crueldad, parte necesaria en el modelo de explotación económica actual, propone una relación con el otro como un objeto, sin empatía alguna. El rol de los medios, la ausencia/omisión estatal, las políticas de seguridad, como hemos analizado, son agentes y actores principales en la construcción y difusión de esta pedagogía. Ante la precariedad que se impone, la insensibilización colectiva es un factor necesario.

En tiempos en los que el mundo de las cosas cobra cada vez mayor importancia, Rita Segato nos propone trabajar cotidianamente para desarrollar la capacidad de ponernos en el lugar del *Otro*, que es la condición de sentir empatía y generar cuidado y respeto. Ahora bien, ¿cómo concebir y diseñar *contra-pedagogías* capaces de rescatar una sensibilidad y vincularidad que permitan visualizar caminos alternativos? Pensamos que podemos encontrar voces, prácticas y saberes que convocan a otra sensibilidad y vincularidad en las experiencias colectivas de quienes habitan y construyen comunidad.

Dentro de las *contra-pedagogías*, consideramos que el arte y los relatos tienen una función vital contra la crueldad. Peter Pal Pelbart (2010) ha señalado que una “crisis de sentido” es la condición para que algo nuevo aparezca. Es justamente en los momentos de crisis que precisamos no quedarnos en la impotencia para intentar reconocer las líneas de fuga, los intersticios, las posibilidades en los márgenes. Y en este contexto de reflexiones plantea un interrogante que nos parece provocador: “¿Y no es el cine, el arte, el pensamiento o la política los que podrían devolvernos la creencia en el mundo?” Siguiendo a Deleuze, Pal Pelbart destaca la necesidad de apostar y vislumbrar potencias justamente a partir de la impotencia: “Creer en el mundo es lo que más nos hace falta. Creer en el mundo significa sobre todo suscitar acontecimientos, aunque sean pequeños, que escapen al control, o hacer nacer nuevos espacio-tiempos, incluso de superficie y volumen reducidos” (Pelbart, 2010:6).

Quizás las palabras de John Berger nos resulten prometedoras para intentar responder los interrogantes planteados: “Resistir y despertar. Nuestra conciencia y la de los demás. Tal vez el arte, la cultura, no puedan transformar directamente la sociedad, pero sí a las personas que la conforman” (Berger, 2009). Como equipo de extensión de una universidad pública, esta ha sido una idea que atravesó nuestra práctica desde el inicio y que fue posible resignificar (de una manera que no imaginamos) en el mismo territorio, a partir del diálogo con las mujeres del barrio, las maestras de la escuela, las trabajadoras sociales, las niñas y

los niños con los que compartimos esos nuevos espacio-tiempos en los encuentros con los relatos, la literatura, las miradas y la imagen.

Desde este lugar, hacemos propios en el presente muchos de los interrogantes de Perla Zelmanovich (2003): “¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas de constituirnos en esos Otros que mantienen algún grado de integridad para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?”

Hoy podemos decir que la modalidad de prácticas sociocomunitarias reviste de nuevos sentidos y saberes la formación de todos/as los/as implicados/as en este tipo de experiencias, en una dimensión emocional, pedagógica y política que genera miradas y prácticas críticas y comprometidas para la formulación de intervenciones que apuestan por la igualdad.

En los encuentros entre la escuela y la universidad, el arte y la enseñanza, la literatura y las imágenes como saberes entrelazados, se fue tejiendo una experiencia de pensamiento apasionado, reflexivo y sensible, analítico y emocional. Una experiencia de lenguaje desde un “nosotros” inclusivo, en primera persona. Como expresó en una oportunidad Verónica, directora de la Escuela Hugo Leonelli: *“Durante años hemos caminado proyectos que avanzaban hacia una escuela como punto de encuentro, para tejer redes. Todos hicimos este entramado en el que lo esencial es no perder la esperanza, esa esperanza que nos lleva a soñar y a construir sueños tejidos colectivamente. En definitiva, un proceso de construcción de una escuela pública que transmite saberes emancipadores para ofrecer un lugar de protección y un futuro de justicia para todos...”*

Bibliografía

ANDRUETTO, María Teresa (2014): “*La literatura como una casa hospitalaria*”. Conferencia Magistral N° 3, en Memorias del 34 Congreso Internacional de IBBY.

ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004): *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica, México.

ALVES, J. Marianny (2017): “La comunalización del poder: Apuntes desde prácticas colectivas de producción de conocimiento”. En: González Broquen X & FJ Ruiz (eds.) *Pensar desde el sur. Venezuela desde las Ciencias Sociales y Humanidades: interpelaciones y horizontes*. Tomo I. Ediciones IVIC. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), Caracas.

BAJOUR, Cecilia y CARRANZA, Marcela (2003): “El libro álbum en Argentina”. En: Revista digital *Imaginaria* N° 107. Buenos Aires.

BAJOUR, Cecilia (2016): *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Ed. Comunicarte, Córdoba.

BERGER, John (2009): “Soy un contador de historias que resiste”. Revista digital *Rebelión*. Entrevista disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=80457>. Consultado el 12 de junio de 2018.

BERGER, John (2016): *Modos de Ver* (3ra edición). Ed. Gustavo Gili, Barcelona.

BERGER, John (2013): “Lo que el arte ofrece es esperanza”. Revista digital *El Cultural*. Entrevista disponible en: <http://www.elcultural.com/revista/arte/John-Berger/32357>. Consultado el 12 de junio de 2018, Madrid, España.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009a): *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)/Siglo XXI Editores, México.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009b): “Los desafíos de las ciencias sociales hoy”. En: *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. 2009. Waldhuter Editores, Buenos Aires.

CARLI, Sandra (2002): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

CARLI, Sandra (2006): *La cuestión de la infancia*. Paidós, Buenos Aires.

CARLI, Sandra (2011): *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós, Buenos Aires.

CORNU, Laurence (2004): “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”. En Frigerio Graciela y Diker Gabriela (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.

CHAMBERS, Aidan (2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica, México.

GAMARNIK, Cora (2018): “Instrucciones para mirar una fotografía”. Revista digital Lobo Suelto. Disponible en el sitio: <http://lobosuelto.com/?p=19522>. Consultado el 12 de junio de 2018.

GRÜNER, Eduardo (2001): *El sitio de la mirada*. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

LARROSA, Jorge (2000): *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

MALO, Martra (ed.). (2004): *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Traficantes de Sueños, Madrid.

MONTES, Graciela (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

PAVCOVICH, Paula (2009): *Juanito Laguna va a la escuela: la educación popular desde la Teoría de Pierre Bourdieu*. Eduvim, Villa María.

PEDRAZZANI, Carla (2011): “Territorialidades Urbanas y Fronteras Simbólicas. Un análisis desde las políticas habitacionales implementadas en IPV de Argüello de la Ciudad de Córdoba – Argentina”. Trabajo Final de la Licenciatura en Geografía. FFyH (UNC).

PETIT, Michele (2015): *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica, México.

PAL PELBART, Peter (2010): “Una crisis de sentido es la condición necesaria para que algo nuevo aparezca”. Madrid. Entrevista disponible en: <http://blogs.publico.es/fueradelugar/124/una-tesis-de-sentido-es-la-condicion-necesaria>. Consultado el 26 de mayo de 2018.

REDONDO, P. y THISTED, S. (1999): “Las escuelas en los márgenes”. En: PUIGGRÓS A. y DUSSEL I. (comps.) *En los límites de la educación, niños y jóvenes de fin de siglo*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe.

REDONDO, Patricia (2004): *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

REDONDO, Patricia (2006): “Interrupciones en los territorios de la desigualdad”. En: MARTINIS y REDONDO (comps.) *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Del estante, Buenos Aires.

REDONDO, Patricia (2015): “Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo”. En: Revista *Espacios en Blanco*. Serie indagaciones N° 25. Junio (pág. 153-172).

REGUILLO, Rossana (2008): “Políticas de la (In)visibilidad. La construcción social de la diferencia”. Clase 6 Flacso. Educación, imágenes y medios. Buenos Aires.

RISLER, Julia y ARES, Pablo (2013): *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa* / Julia Risler y Pablo Ares. Tinta Limón, Buenos Aires.

SEGATO, Rita (13 de febrero de 2018): “*Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías*”. Revista Digital Lobo Suelto. Disponible en: <http://lobosuelto.com/?p=19189>. Consultado el 15 de mayo de 2018.

SILVA-DÍAZ, M. Cecilia (2005): “Cuando los niños discuten álbumes: lo individual y lo colectivo en la comprensión narrativa”. En: *Lecturas sobre lecturas 17*. CONACULTA, México.

VERÓN, Eliseo (1987): *Construir el acontecimiento*. Gedisa, Barcelona, España.

ZELMANOVICH, Perla (2003): “Contra el desamparo”. En: Dussel, Inés; Finocchio, Silvia (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

ZELMANOVICH, Perla (2007): “Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias”. Conferencia del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Río Grande, 8 de noviembre de 2007.

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

