

Ensanchar la escuela. Prácticas territoriales por la garantía de un espacio público para la infancia durante el aislamiento¹



Paula Nurit Shabel
CONICET/Universidad de Buenos Aires.

Luciana Chait
Universitat de Barcelona.

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2020.
Fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2020.

Resumen

El 20 de marzo de 2020 el Estado nacional argentino dispuso el aislamiento social preventivo y obligatorio en todo el país y, con él, el cierre de las instituciones escolares, aunque no así de la práctica educativa. En las condiciones más adversas, lxs niñxs, sus grupos de crianza, lxs docentes y las organizaciones sociales de cada barrio desplegaron las más diversas estrategias para sostener el contacto entre la escuela y lxs estudiantes y así garantizar la existencia de ese espacio público para la infancia, donde lxs niñxs y adolescentes sean interpeladxs en tanto iguales. El siguiente trabajo tiene como objetivo analizar, desde la etnografía, la experiencia de AulaVereda, una organización territorial que trabaja con niñxs y jóvenes en el barrio de Almagro y en la Villa 31 (Ciudad de Buenos Aires) durante la pandemia. Estudiaremos, específicamente, los modos en que ella se articuló con las escuelas públicas para que ningún estudiante perdiera el contacto con la institución ni la posibilidad de seguir habitando un espacio separado del resto de la vida cotidiana, lejos de la lógica de la producción del capital, más cerca de la libertad.

Palabras clave: escuela, espacio público, organización social, niñez, aislamiento.

Widen the school. Territorial practices for the guarantee of a public space for children during isolation

Abstract

On March 20, 2020, the Argentine national government ordered preventive and compulsory social isolation throughout the country and, with it, came the closure of

¹ Agradecemos a niñxs y profes de AulaVereda y, en especial, a Belén Ezquerro que, además de acompañarnos en la reflexión, se ocupa de materializar la articulación entre la escuela y el territorio en la Villa 31.

educational institutions, although not the closure of all educational practice. In the most adverse conditions, the children, their parenting groups, the teachers and the social organizations of each neighborhood deployed the most diverse strategies to maintain contact between schools and their students, and thus guarantee the existence of a public space where children and teenagers are considered equals. The following research aims to analyze, from an ethnographic perspective, the experience of AulaVereda, a field organization that works with children and young people in the neighborhoods of Almagro and Villa 31 (City of Buenos Aires, Argentina) during the pandemic. It will study the ways in which this organization articulated with the public schools so that no student would lose contact with the institution or the possibility of continuing to inhabit a space separate from the rest of their daily lives, far from the logic of capital production, closer to freedom.

Keywords: School, Public space, Social organization, Children, Isolation.

Las prácticas cotidianas en pandemia

Llegamos a la casa tomada a las 16 hs. Antes de entrar, las educadoras repasan algunas de las cosas que tienen que hacer adentro y yo tomo nota. Nos acomodamos bien los barbijos y abrimos la puerta. No hay nadie en el hall y el espacio guarda un silencio de aislamiento y pandemia desconcertante, pero en seguida las educadoras tocan una puerta y otra, preguntan por tal y cual, anotan teléfonos y necesidades particulares. Después de decir “hola, somos las profes de AulaVereda” en las habitaciones se abren las puertas y en los pasillos se paran a para conversar con ellas.

En el primer piso nos cruzamos con la mamá de María (la niña tiene 9 y su mamá unos 35 años). La profe Nadia (28 años) le pregunta cómo están y la señora cuenta que mejor, aunque están teniendo problemas de internet y por eso María no puede hacer la tarea. Entonces Nadia le dice que desde AulaVereda le pueden habilitar una conexión a través de Telecentro Wifi y en seguida sube a pedirle a la niña su computadora para iniciar allí la sesión y que pueda conectarse tranquila. La señora agradece y se retira mientras subimos con la profe Francisca (25) hasta el sexto piso. En el camino repasamos la lista de familias que ya tienen internet gracias a este precario sistema y aquellas a las que la organización directamente le compra datos con la plata de las donaciones que van llegando.

Seguimos subiendo y vemos a Nadia en uno de los pisos conversando con Federico (14), a quien ayuda a hacer sus tareas de la escuela técnica por videollamada. Escucho que le pregunta por sus dos hermanas menores, con quienes también están organizando una videollamada para los juegos de los jueves, que hacen entre profes y niños del espacio de primaria. Llegamos al último piso y tocamos la puerta de Linda (27), que nos grita que entremos. Esquivamos al perro y pasamos a la diminuta habitación, donde ella y su hija Sol (10) hacen tarea desde el celular. Nos saludamos todas con un toquecito en el codo y Linda nos cuenta que en un rato tienen videollamada con otra profe de AulaVereda para hacer la tarea de inglés, “porque de esa no entiendo nada”, dice y se ríe. También nos cuenta que su otro hijo, Juan (6), no está haciendo la tarea porque no le llega y no tiene comunicación con la escuela. Francisca anota el nombre de la escuela, el grado y le dice que el lunes que viene vendrá con novedades y, preferiblemente, con el cuadernillo de tareas impreso, así no tienen que compartir el único celular de la casa entre todas. Linda agradece y otra vez saludos de codo entre todas.

Cuando vamos bajando para emprender la retirada Francisca toca la puerta de Tamara

(13). Ella sale con cara de “ustedes otra vez”, pero la educadora le hace un chiste de que es una pesada y las dos se ríen. Adelantándose a lo que Francisca seguramente le preguntaría, Tamara cuenta que ella ya dejó este año la escuela, pero la profe indaga un poco y ella le termina pidiendo ayuda para entender de dónde sacar las tareas de su curso y ponerse al día. Comenta que hay un grupo de Facebook, pero ella no entiende bien dónde buscar ahí las actividades que le corresponden. La profe le pide el nombre de su escuela y curso y le dice que la semana que viene volverá “con toda la data”. (Registro de campo Almagro, mayo 2020)

Así transcurrieron las semanas en AulaVereda durante las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), tanto en el barrio de Almagro, donde trabajan con niñxs y jóvenes de casas tomadas, como en la Villa 31 de la Ciudad de Buenos Aires, donde la ocupación del espacio también es la marca de la forma de vida cotidiana de las infancias. Si bien hace muchos años que la organización desarrolla sus actividades de apoyo escolar y recreación en ambos barrios “desde la educación popular y el protagonismo infantil”, según su propia presentación en las redes sociales (Facebook.com/aulaveredaalmagro) es evidente que su proyecto se ha visto modificado a partir de la situación excepcional de pandemia mundial por COVID-19 durante 2020.

Lxs niñxs y profes ya no se encuentran todas las semanas en el espacio cultural que lxs contiene en cada barrio, no hacen la tarea en las mesas compartidas ni juegan a la pelota en la vereda, ni hacen sus asambleas, como hasta el año anterior. No viajarán al encuentro plurinacional de mujeres con el grupo de adolescentes, no organizarán las salidas de los sábados a pasear a alguna parte ni los festivales callejeros con músicas para todas las edades. No harán las pijamadas ni esas jornadas de estudio de lunes a viernes sin parar para quienes se llevaron previas y tienen que rendirlas.

Después de alguna reuniones por zoom y varios debates por whatsapp los dos grupos de educadorxs, tanto en Almagro como en la Villa, ya habían creado una nueva forma de funcionamiento y acompañaban a lxs niñxs en sus tareas escolares desde el celular y la computadora, además de ir un par de veces por semana al barrio a repartir los bolsones de comida que compraban con lo recaudado mediante la enorme campaña de donaciones que pusieron en marcha apenas se declaró el ASPO. Esas visitas presenciales se aprovechaban también para hacer un breve recorrido por las casas y conversar algunas puntualidades con lxs niñxs y sus grupos de crianza, tal como se ve en el registro.

Si bien AulaVereda se ha vinculado con la escuela desde su origen, hace más de diez años, (Shabel, 2015, 2018; Chait, 2019), el excepcional contexto de crisis generalizada transformó esa relación sobre la marcha. Es esta articulación la que analizaremos en las siguientes páginas, subrayando la importancia de la escuela como espacio público para la infancia y describiendo el impacto de su clausura espacial sobre la vida de lxs niñxs, confinadxs a la exclusividad del espacio privado durante el ASPO. Estudiaremos, en particular, las estrategias desplegadas por AulaVereda para sostener el vínculo de lxs niñxs y jóvenes con la propia organización y con la escuela y, así, garantizarles un espacio separado del resto de la vida cotidiana, de encuentro con otrxs en términos de igualdad y también con otrxs en términos de referencialidad.

Para llevar adelante este trabajo ponemos en diálogo diferentes autorxs del campo pedagógico, que se preguntan por la forma de la institución escolar, con algunas reflexiones antropológicas en torno a la infancia. Utilizamos el método etnográfico para registrar algunas instancias presenciales de trabajo de AulaVereda y ciertos encuentros virtuales entre educadorxs y también con lxs niñxs, generando un diálogo entre la teoría y la práctica científica, que nos invita a pensar en las tramas sociales

donde crece, aprende y conoce esta infancia marcada por una historia de ocupación, marginalidad y resistencia.

Niñez, escuela y espacio público

La infancia se ha construido históricamente como una edad de la vida en desarrollo y preparación para lo que luego sería la vida propiamente dicha (Jenks, 1996) en oposición a la adultez, caracterizada por una supuesta completud. Esta etapa se configuró, así, no desde la diferencia, sino desde la desigualdad y sobre ella se legitimó una niñez incapaz de reflexionar y decidir sobre el curso de su propia vida, y se condenó su presencia en campos sociales como el productivo y el político (James, 2005). Lxs niñxs fueron de este modo “separados del fluir cotidiano de su entorno, en particular de los juegos de azar, las actividades laborales, políticas y festivas, en las que con anterioridad participaban plenamente” (Szulc y Enriz, 2016: 12).

Esto es a lo que muchxs autorxs han dado en llamar adultocentrismo, que puede definirse como “un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían” (Duarte Quapper, 2012: 111). Esto alude a la estructura socio-política y económica de acuerdo con la cual la propiedad de los recursos (humanos, naturales, tecnológicos, etc.) y las decisiones que se toman sobre ellos las dominan lxs adultxs por sobre todas las otras categorías de edad (Alexiagas, 2014; Morales y Magstris, 2018; Shabel, 2018).

Este pensamiento colonial (Liebel, 2016) generó un ideal de infancia confinada al mundo privado y sometida al cuidado de los adultos a cargo (Colángelo, 2014), despojando a lxs niñxs de todo tipo de autonomía y de participación (Padawer *et al.*, 2009). Hoy se perpetúa la separación de lxs niñxs de los procesos de toma de decisiones que hacen a su propia vida en todos los ámbitos (Szulc y Enriz, 2016), especialmente en aquellos relativos a la vida pública, so pretexto de que aún no son capaces de entender las tramas de relaciones propias de la política (Rabello de Castro, 2004; Batallán y Campanini, 2008; Batallán, 2011) y de que no pueden pensar más allá de sí mismxs.

La escuela fue especialmente responsable de esta separación y ha mantenido desde entonces un vínculo problemático con la política, tal como señalan varias de las autoras ya citadas. Si bien es ella misma un engranaje fundamental del régimen político moderno, para funcionar como tal ha debido presentarse a sí misma como un espacio neutro y natural donde las infancias son protegidas del mundo *real* mientras se preparan para enfrentarlo cuando crezcan, pero son de hecho normalizadas y minorizadas en el proceso:

La manera dominante de considerar a los niños como sujetos sociales aparte, como objetos de acciones específicas y adaptadas, resulta de la relación con los niños, relación surgida con la forma escolar. Esta forma *sui generis* de relaciones con el niño, con los niños, pasa por la constitución de la infancia como categoría particular de sujetos sociales separados, distintos de otros sujetos sociales, susceptibles de un trato particular: la educación. (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 9)

Desde esta perspectiva, asumimos la función que ha cumplido la escuela en tanto encauzar a los sujetos y estandarizar sus formas de ser y hacer (Donald, 1995). Sin embargo, nos interesa en este trabajo centrarnos en otras dimensiones de la escuela y de su potencia como espacio público emancipador para quienes la habitan.

El espacio y el tiempo OTROS – heterotopías y heterocronías de la escuela

La pandemia se interpuso entre nosotrxs y el comienzo de las actividades de AulaVereda en la Villa. Se nos salía el corazón del pecho de bronca al ver cómo lxs habitantes de la Villa 31 eran lxs primerxs afectadxs por el virus, por el dengue, por la vivienda precaria y por el desempleo. Esa combinación fatal nos invitó a *hacer* de todas las maneras posibles. Los mensajes de indignación e impotencia brotaban de lxs compañerxs que, acostumbradxs a estar en el barrio cada semana, leían las noticias con desaliento. Decidimos hacer lo que sabemos hacer, y nos dispusimos a *organizar*. Identificamos entre todxs cuatro prioridades que teníamos la voluntad de atender: la comida, la tarea, el ocio y la reflexión. En estos cuatro ejes nos propusimos actuar. Organizamos un dispositivo semanal para entregar comida a cien familias del barrio, nos contactamos con lxs niñxs para acompañarlx en las tareas, les propusimos y enviamos algunos juegos y, además, nos dispusimos a reunirnos nosotrxs semanalmente para constituir un espacio de reflexión sobre nuestra práctica pedagógica.

Tuvimos doce encuentros virtuales en el horario que solemos destinar a ir al barrio. Nos reunimos a leer, conversar y pensar. Públicamente, con invitadxs, con textos y pelis como disparadores del debate. Solíamos contactar a las maestras de las escuelas a las que asisten lxs chicxs, e inclusive en algunas ocasiones (como esta), lxs maestrxs se han sumado como profes a nuestro espacio de apoyo. En este caso, una de las maestras que conocimos en la escuela del barrio se sumó a AulaVereda y gracias a ella y su rol como nexo, sumamos a la conversación al colectivo de maestras de su escuela. Muchas de ellas son maestras de lxs niñxs de AulaVereda en la educación formal, y eso nos daba una conversación en común y juntxs pintábamos un cuadro más completo de lo que pasa en la vida educativa de esxs niñxs. Ellas desde el refugio de la escuela, nosotrxs desde la realidad cotidiana del barrio.

Los encuentros estuvieron atravesados por la angustia, pero también por una rara sensación de alivio, de no estar solxs pensando en lxs pibxs, de saber que lxs pibxs y adultxs del barrio tampoco estaban solxs y que, además, estaba el mundo. Más allá de la pandemia y la crisis que nos toca como generación, es fundamental saber que un grupo de compañerxs se conecta cada semana para pensar cómo mejorar las prácticas educativas con y de lxs pibxs, hijxs de la clase trabajadora, era nuestra trinchera.

Un sábado de estos, una profe de AulaVereda o una maestra de la escuela (ya da igual), contó lo siguiente:

Una madre ingresó a escena de la videoconferencia cuando yo estaba dando clases. Yo pregunté si alguien sabía quién era el autor de la obra que íbamos a leer. La madre se asomó por la ventanita del Zoom para decirle a su hija que responda: “Dale, vos la sabés” —dijo la madre.

La anécdota nos dejó estupefactxs. Entre otras cosas, confirmaba algo que veníamos hablando en las reflexiones de cada sábado. Un espacio educativo, ya sea la escuela o AulaVereda, no es un *shopping*, no es una fábrica, no es un mercado ni un boliche. Y reafirmamos: tampoco es una casa. Un espacio educativo es otra cosa.

Narración de experiencia, Betania, 29, Villa 31, mayo 2020

Utilizamos este registro, realizado por una de las educadoras de la organización a pedido de las investigadoras, para poner en el centro del debate esa otra función de la escuela que se puso en jaque durante el período de aislamiento, pero que resultó permanentemente reeditada en la articulación entre la institución y AulaVereda, inventando formas nuevas de encuentro con lxs niñxs y jóvenes. ¿De qué función hablamos?

Abordamos aquí la escuela en los términos en los que Rancière (2010) nos invita a pensar, afirmando que los espacios educativos se definen por su forma, no por su contenido. Esa forma es la de separación, la separación de tiempos, espacios y procedimientos, a los que podríamos sumar un cuarto elemento, las materias de estudio: “La escuela de la que habla Rancière, por tanto, implica una separación temporal y una separación espacial o, por seguir utilizando palabras griegas, una heterocronía y una heterotopía” (Larrosa, 2019: 46).

Este espacio separado está marcado por un quiebre, un tipo de umbral por el que lxs niñxs salen del mundo privado, de sus casas y sus familias, e ingresan al mundo público. La escuela es, además, un espacio público. Larrosa, Rechia y Cubas retoman aquí a Masschelein para introducir el oficio del profesor o pedagogo como el de aquel que guía o acompaña al niñx en la migración o el viaje hacia afuera: “Podría decirse que el pedagogo no solo está atento al aprendizaje y al interés por aprender, sino que lo está al aprender en el medio escolar (al aprendizaje escolar) y ese cuidado implica la salida de la casa y la relación con lo público” (2020: 19). La irrupción de la madre en la videoconferencia mencionada anteriormente rompe la heterotopía escolar e interrumpe el viaje del profesor con lx niñx, haciéndolo permanecer en el espacio privado. Este permanecer atenta también contra otra característica primordial de los espacios educativos, que es el tiempo de la igualdad.

Para comprender ese tiempo, Rancière nos habla de una “sucesión de trabajo y reposo” que compone el tiempo de lxs trabajadorxs, y dice que la subversión comienza “a esa hora en que los trabajadores deberían disfrutar del sueño apacible” (2010: 20). Cuando define el tiempo nocturno en el que ellxs se dedicaban a estudiar algún tema en lugar de “entre-tenerse” hasta el siguiente momento de trabajo, ese tiempo que luego fue la cuna de la organización por su emancipación, es definido por Rancière como “noches arrancadas” al sistema y, por ende, se trata de un uso distinto del tiempo que se caracteriza por marcar a lxs estudiosxs como iguales: “el tiempo de leer, escribir o hablar no como obrero, sino como cualquier otro” (Rancière, 2013: 13).

Esta marca de igualdad, consideramos, es una conquista de la escuela pública, que “no es otra cosa que una forma de universalizar esa posibilidad de robarle al sistema un tiempo para mirar para todos los niños y niñas del mundo” (Chait, 2020: 23). Es decir, un lugar en donde lxs niñxs puedan pensarse más allá de sus familias, puedan construir otros roles y caminos.

Si leemos la propuesta de lxs autorxs en clave niña, esto es especialmente importante, porque llegamos a la conclusión de que la escuela es, en muchos sentidos, el único espacio y tiempo otros habilitado para la infancia. Y también es, sin dudas, el único lugar donde el Estado se propone un diálogo con ella y, en ese sentido, el único espacio público en términos intergeneracionales. Es cierto, como veremos en este caso, que en las prácticas lxs niñxs y las comunidades desafían permanentemente las divisiones formales entre lo público y lo privado y los espacios habilitados y no para la infancia, pero la historia de la modernidad nos permite hablar de una infancia confinada al espacio privado y al silencio (Szulc, 2006; Batallán, 2011; Liebel, 2016), y a la escuela como único espacio otro ofrecido desde la legalidad estatal.

La escuela funciona como un lugar de separación del núcleo familiar, donde construir la propia identidad desde la diferenciación y dejar de ser permanentemente tutelados, para dar lugar a su autonomía. La escuela colabora ampliamente con la producción de esta distancia necesaria entre generaciones que habilita formas novedosas de hacer en el mundo. Entonces el cierre de la escuela, como espacio separado del resto de la vida cotidiana, ha significado para las infancias la clausura del único espacio público y eso es peligroso y triste, tal como comprobaremos en los registros.

Por supuesto que esto no quiere decir que durante el ASPO se paralizó la educación por completo, porque gracias al trabajo de los docentes se mantuvieron las clases, los intercambios sobre contenidos y sobre lo que les estaba pasando a los niños y sus grupos de crianza. De hecho, el trabajo de AulaVereda fue posible en articulación con la escuela, en el encuentro entre ambas dinámicas por ensanchar sus márgenes y llegar, sea como fuera, a afectar las vidas de los niños y jóvenes, que suelen no participar de la vida pública, más que en la escuela (y en su encuentro con las fuerzas represivas de seguridad, pero esa es otra historia).

Algunas consideraciones metodológicas

Este análisis se enmarca en una investigación etnográfica más amplia, dado que hace ya algunos años hacemos trabajo de campo en AulaVereda (Shabel, 2015, 2018; Chait, 2019), conocemos sus dinámicas y conflictos y hemos sido testigos de varias de sus modificaciones en el tiempo, de las cuales el aislamiento será una más. Una con cierto grado de radicalidad y rapidez, pero que no por ello se inscribe en otra parte que en la propia historia de la organización y, desde allí y desde su trabajo con las infancias, es que presentamos este estudio.

Muchas antropólogas han resaltado ya la potencia de la etnografía en el trabajo educativo (Batallán y Campanini, 2008; Padawer *et al.*, 2008; Santillán, 2012) y el trabajo con niños (Pires, 2007; Colángelo, 2014; Szulc y Enriz, 2016), al considerarlos en la producción teórica “como agentes sociales que participan y otorgan sentidos a los procesos sociales que los involucran, y su análisis es válido y necesario para la investigación social” (García Palacios y Hecht, 2009: 164). La apuesta hermenéutica por reponer aquello que los sujetos protagonistas de las prácticas significan de ellas (Guber, 2008; Rockwell, 2009) ha sido especialmente relevante en la consideración de los puntos de vista infantiles y de su lugar como productores de dichas prácticas. Asimismo, la antropología tiene una importante tradición en la investigación con organizaciones sociales y el acompañamiento que, muchas veces, ha enriquecido la propia labor militante (Fernández Álvarez y Carezo, 2012). Nos hacemos eco de muchas de estas producciones que, en sus avatares reflexivos, no eligieron entre el conocimiento científico y el compromiso político, sino que abrazaron ambas partes desde la singularidad de cada experiencia.

Quienes escribimos aquí somos también educadoras de AulaVereda y, en ese sentido, emprendemos una tarea de reflexividad muy poderosa para poder pensar los problemas sociales desde, pero también más allá, de la particularidad de cada barrio y de cada niño con quien hacemos la tarea. Como dijimos en otro trabajo (Shabel, 2018), la etnografía se vuelve aquí un trabajo de desorden, en el que desacomodamos los escenarios cotidianos propios para volver a lanzarnos sobre el campo y reconstruirlo junto a sus protagonistas, desde y más allá de nosotras mismas.

Y todo esto en el contexto de ASPO que, en su naturaleza extraordinaria, trajo más continuidades que modificaciones sociales. Las infancias y adolescencias que aquí se

retratan tenían hace mucho sus derechos básicos vulnerados y convivían con violencias varias, así como con redes de afecto y cuidado, en las que contaban los espacios de AulaVereda y sus escuelas. Sobre esta base de pobreza estructural, abandono estatal y trabajo comunitario sostenido es que se monta la experiencia que aquí presentamos, donde realizamos el trabajo de campo entre mayo y agosto de 2020. Trabajamos con los grupos de Almagro y Villa 31, cada uno compuesto por unxs veinte educadorxs y cuarenta niñxs y jóvenes, cuyas identidades pasaron a ser anónimas.

En el camino aprendimos a valorizar las herramientas tecnológicas, como las video-llamadas y los chats, en su riqueza como instancias de campo; también aprendimos a quedarnos con las ganas de ir al barrio cuando los cupos ya estaban cubiertos y desde la propia organización se había resuelto no más de tantxs adultxs. Aprendimos a ir a las casas con el tapabocas bien puesto y una botellita de alcohol en gel en la mochila, aprendimos a cambiar los abrazos por saludos de codo y a conversar dando una vuelta manzana, aprendimos a inventar permisos de circulación y encajar en alguna categoría de *esenciales*² para evitar a la policía, porque cómo explicarle al oficial que voy a la fotocopiadora barata de la avenida para luego llevarle estas hojas a Ema (16) que no hace tarea desde que empezó el aislamiento y, de paso, tomar notas en la casa para el registro de campo. Seguramente se produzcan en estos tiempos varias reflexiones metodológicas sobre la práctica científica en tiempos pandémicos, que esperamos leer para seguir pensándonos en esta clave. Mientras, dejamos aquí nuestras notas sobre el trabajo teórico y político que registramos, que quizás le sirva a alguien más para pensarse.

Ensanchar la escuela

Las escuelas en la Argentina cerraron sus puertas el 20 de marzo de 2020 frente a la emergencia sanitaria repentina y desde ese día se dispuso continuar las clases a través de la modalidad virtual. Mucho se escribirá (esperamos) sobre las tristes decisiones estatales en materia pedagógica y las estrategias propias de lxs docentes, las familias y los espacios territoriales para sostener las trayectorias escolares de exxs estudiantes y socializar la dignidad. Esta es una de todas esas historias, que se inscribe en una larga tradición latinoamericana de organizaciones políticas, sociales y comunitarias que articularon con la escuela pública por la educación de la infancia (Puiggrós, 1998; Padawer *et al.*, 2009; Carli, 2012; Santillán, 2012).

En muchos sentidos, estas experiencias han debido desafiar “el canon hegemónico que organizó la experiencia escolar porque subvierten algunos de los pilares disciplinarios y de la táctica escolar” (Southwell, 2011: 73), pero es en esas modificaciones que lograron conservar la forma escuela de la que hablan Rancière y Larrosa. Entendemos que la heterocronía y la heterotropía no pueden existir en la universalización de parámetros, sino en las variabilidades singulares que adopta la forma de la escuela en cada contexto y territorio. Bajo la unicidad de la forma escuela es necesario que se particularicen las formas *de* la escuela, con las complejidades que eso trae en cada caso, como es el que aquí compartimos para su análisis.

Volvemos, entonces, al registro citado al principio del artículo, allí donde las educadoras de AulaVereda Almagro entraron a una de las casas tomadas donde suelen militar

² Desde el comienzo del ASPO el Estado categorizó ciertos trabajos como “esenciales”, a partir de lo cual era posible (aunque engorroso) gestionar permisos virtuales de circulación, que habilitaban el traslado desde y hasta ciertos lugares. Quienes no contaban con el permiso correspondiente eran multadxs o arrestadxs (cuando no humilladxs y golpeadxs) por la policía. La mayoría de las organizaciones sociales operó bajo el rubro “responsable de comedor”, aunque de hecho no practicara esa forma específica de la solidaridad.

y en una hora habían abordado un problema de conectividad, una tarea de inglés, una juntada por videollamada y la falta de acceso de varixs niñxs a sus materiales escolares. El fragmento grita, junto con Rancière, que “la escuela no es preparación, es separación” (2010: 43).

Primero, porque esa práctica educativa no está preparando a estas infancias y juventudes para el futuro de la vida adulta mientras las cuida de las tristezas y responsabilidades, como supone el ideal moderno sobre las edades, sino que ellas encarnan cotidianamente las desigualdades y problemáticas de una sociedad gobernada por el capital, como todas las infancias, que son parte constitutiva de su realidad social (Qvortrup, 1993). Pero, además, porque no hay nada más vinculado con el presente de estas personas que participar de una clase, recibir en sus teléfonos celulares un ejercicio de matemática y sentarse a pensarlo con el resto de sus compañerxs desde el whatsapp del curso. Todxs pensando en esa división con resta, todxs como ellxs, igual que ellxs, aunque unxs estén sentadxs en sus habitaciones individuales frente a sus computadoras último modelo y otrxs estén recostadxs en sus camas amontonadas con varixs hermanxs y un único celular.

Esto no significa que esas diferencias no existan, que se anulen o se resuelvan en la clase de biología. No significa que no haya que poner esas desigualdades en tensión en la clase de física ni ensayar futuros mejores en la de historia. No es evitar a Marx cuando explica que “el estado es la mediación entre el hombre y la libertad del hombre” (2014: 15) porque hace idealmente iguales a todxs lxs sujetxs cuando, de hecho, estxs son materialmente diferentes. Sino que es apelar a esa ruptura que se propone la escuela en relación con todo lo demás, esa “separación de los sujetos hecha desde el punto de vista de la igualdad” (Larrosa, 2019: 46) en un tiempo y espacio no ligados a la producción del capital, porque lxs interpela a todxs en tanto estudiantes y no otra cosa. Estudiantes cuya palabra tiene el mismo valor que la de todo el resto de sus compañerxs.

Volviendo a la historización que realizamos previamente, lxs niñxs y adolescentes son conceptualizadxs desde una desvinculación con los asuntos estatales, de la política y el poder, y desde allí se los invisibiliza y silencia, pero la escuela puede ser un espacio otro donde hacerse carne de los temas comunes, donde haya otrxs que escuchen lo que ellxs tienen para decir. Sostener la escuela como espacio de igualdad resulta fundamental, debido a que esta suele no ser la forma de interpelar a las nuevas generaciones (Rabello de Castro, 2004; Pires, Falcão y Silva, 2014; Szluc y Erniz, 2016; Shabel, 2018). La especificidad de la crítica adultocéntrica, en diálogo con la propuesta de Rancière revisada por Larrosa, subraya la importancia del espacio público escolar para romper con las desigualdades no solo de clase.

Sin embargo, para sostener ese espacio público durante el ASPO tenemos que pensar en el acceso a internet y los dispositivos tecnológicos como marco y en su falta como una condena de exclusión de la vida política. Por el contrario, producir esas redes cibernéticas se transforma en la restitución de la posibilidad de participación, que fue posible, en este caso, gracias a la acción de AulaVereda frente al abandono estatal: “repartimos unas 8 compus y 10 teléfonos, todos donados y en buen estado. Habilitamos la red del local para que se conecten por la zona y les dimos a lxs pibxs unas claves de acceso que consiguieron unxs profes. Son como 20 familias y mil pibis que ahora pueden hacer la tarea” (Gastón, 28, Almagro, julio de 2020).

El objetivo que marcaron permanentemente lxs educadorxs de ambos barrios en torno a su trabajo fue la tarea escolar. Era importante que lxs chicxs estuvieran conectadxs para estar al día con las materias y no perder el año. En este sentido, la tarea se presenta como una articuladora de prácticas y relaciones sociales (Santillán, 2012), a partir de la cual se tejen redes por donde se cuele esa separación que propone la práctica escolar.

Sin embargo, estas estrategias no la garantizaban de por sí. Muchxs estudiantes no sabían dónde comunicarse con sus docentes ni cómo enviar un mail, o consideraban imposible sentarse a hacer la tarea con sus seis hermanxs dando vueltas por la habitación. Algunas de estas situaciones eran abordadas por AulaVereda en forma presencial o virtual para mantener abierta esa puerta hacia lo público.

Como muestra el primer registro, Tamara estaba dispuesta a perder su primer año completo por no conocer el manejo de la plataforma donde se distribuía la información de su cursada. Más allá de mencionar que existen responsables concretxs de la privatización y el desfinanciamiento de la educación en los años que precedieron a la pandemia mundial, nos interesa resaltar que se trató de suplir esa falta a partir de pequeñas acciones cotidianas organizadas en un esquema especialmente compuesto para esta situación en cada uno de los barrios. En muchos casos, lxs educadorxs creaban los mails y se comunicaban con la escuela, difundían los horarios para acercarse a buscar los cuadernillos impresos o directamente iban con lxs niñxs, o los imprimían en sus casas. También les sacaban fotos a las tareas hechas para enviárselas a lxs docentes del grado y año que correspondiera, que del otro lado les devolvían comentarios cuando algunx de lxs niñxs se desconectaba por demasiado tiempo o cuando ya era hora de buscar el cuadernillo nuevo.

Resaltamos en este punto la lógica barrial de una organización que le permitió a sus militantes elaborar mapas de circulación y encontrarse así con lxs niñxs y jóvenes, incluso personalmente. Desde AulaVereda era posible ir a tocar, puerta por puerta, las casas y habitaciones y verles las caras a lxs niñxs al menos una vez por semana con la entrega de los bolsones de alimentos, y distribuir la energía entre lxs militantes para hacer una ronda de llamados e insistir hasta que alguien atendiera del otro lado de los teléfonos (que cambian de número como pasan los meses) y escuchar las voces de lxs niñxs. En el extraordinario escenario de pandemia, esta resultó ser una forma de seguir haciendo escuela, de que algo de su forma se sostuviera.

Como ya dijimos, la especificidad de la forma escuela no se trata solamente del espacio, sino también de un tiempo de ocio diferente al resto del tiempo de las prácticas cotidianas. En el período de aislamiento esto parecía un imposible debido a la monotonía impuesta en el espacio privado y el encierro. Sin embargo, AulaVereda logró gestionar espacios de encuentro con lxs niñxs y jóvenes, ratos de ruptura con la lógica familiar a partir de una videollamada de lxs educadorxs y diversas propuestas lúdicas como repechajes, disfraces, la palabra escondida, bingos y desafíos varios:

Thiago (10) y Flor (11) (Mili no atendió).

Profes: Clari (23) y Gise (25).

Charlamos un rato largo de tarea, la escuela, los zooms, ellxs hablaron de juegos de play y de cosas que no entendíamos.

Entre charla surgió el “nadie te preguntó” como cancioncita rockera enojada y hablamos de comentarios que están de más y a los que nos gusta responder así.

Jugamos a la guerra de las canciones. Fuimos mechando con conversaciones que surgían de las canciones.

Flor propuso un grupo de whatsapp de AulaVereda. Les explicamos que son lxs únicxs del grupo de primaria que tienen celu propio y con los celus de las familias es más complicado, el grupo de adolescentes tiene porque hay más chicxs con celu propio.

)Registro de videollamada realizado por las educadoras de Almagro, julio de 2020)

Estos encuentros no hablan de una oposición entre lo que sucede dentro y fuera de la casa, o de la escuela o de AulaVereda, ninguno es un espacio completamente autónomo ni es mejor o peor. Nos interesa aquí subrayar la distinción a partir de la cual se generan opciones para elegir dónde contar tal o cual cosa, dónde hacer una pregunta u

otra y armar luego una respuesta propia con esas diferencias que incluyen tanto otrxs adultxs como otrxs niñxs.

Tal como explicó Dussel en una de sus últimas conferencias, con el aislamiento la escuela dejó de ser un espacio donde “poder construir otras redes afectivas por fuera de su núcleo familiar” (2020, min. 25), algo que también resaltó Terigi en una de sus intervenciones virtuales: “falta el encuentro con otros, la salida de casa, la exterioridad que produce la escuela” (2020, min. 7). Esto no quiere decir que nada de esto haya sucedido en el marco escolar, sino que la institución escuela, por sus características generales y por la desfinanciación prolongada, se vio en serios problemas para garantizar esas formas de encuentro otro durante el ASPO, pero sí pudo potenciarlas desde su articulación con AulaVereda.

Fue en estas redes vinculares entre adolescentes de la organización que una de ellas le comentó a otra sobre la situación de violencia que estaba viviendo por parte de un miembro de su familia y decidieron juntas contárselo a lxs educadorxs. Nos llevaría otro artículo analizar las múltiples situaciones de este tipo que surgieron en el campo durante la pandemia, pero aquí queremos profundizar el sentido de espacio público que las infancias y adolescencias necesitan para garantizar sus derechos y su vida. La escuela funciona como ese lugar de escucha y elaboración de estrategias colectivas con lxs estudiantes (que muchas veces incluyen a las organizaciones barriales) y la virtualización de ese vínculo alejó aún más al Estado de las infancias, dejando a las familias como únicas interlocutoras entre él y lxs niñxs. Esto es especialmente peligroso si consideramos que el 75% de los abusos provienen de miembros de las mismas familias (según las estadísticas publicadas por el Gobierno Nacional en su página de internet).

Y no es solamente el abuso lo que desde la organización pudo canalizarse, sino la posibilidad de abordar diversas situaciones problemáticas, que suelen trabajarse en la escuela, en el club y en la plaza con amigxs, todos espacios de difícil acceso durante el aislamiento. Si bien algunas de estas experiencias sostuvieron espacios de encuentro virtual, para muchxs niñxs ellas eran inaccesibles y la falta de ese espacio público, que aleja de la privacidad familiar y acerca a la politicidad de la ciudadanía, se tornó evidente:

Quando me conecto a la videollamada del equipo de educadorxs de primaria Francisca (24) ya está comentando que en su videollamada semanal con Vale (8) para hacer la tarea, la niña se puso a llorar desesperada al grito de “no puedo más, estoy cansada de hacer la tarea y estar encerrada” y se quejó mucho del modo en que su mamá la trata, cómo la obliga a estudiar y quedarse quieta. Las otras cuatro educadoras que participaban de la reunión no parecieron sorprenderse demasiado, comentaron que a Vale le viene costando la quietud del aislamiento hace mucho. También contaron que su mamá les había compartido la preocupación y que se sentía absolutamente desbordada por la energía de Vale. Una dijo que ya habían estado comentando algunas opciones, pero aún no habían conversado con la niña para ver sus preferencias: contactarse con quien había sido su psicóloga el año anterior, aprovechar los días de entrega de bolsones para salir con ella a dar unas vueltas y conseguir unas clases virtuales de danza o boxeo para que pueda moverse, aunque sea dentro de la casa. La semana próxima le presentarían las opciones a Vale para que elija algunas o todas. (Registro de campo, Almagro, agosto de 2020)

Otra vez aquí, las tareas que llegaban de la escuela habilitaban una separación, una triangulación entre esos conocimientos y lxs niñxs y lxs educadorxs de AulaVereda con quienes conversar de Pitágoras y del malestar generalizado por el encierro, y de cómo les gusta o no que lxs traten. Como explica Larrosa:

El camino de la emancipación comienza por la apertura de un tiempo que no se tiene.

De ahí que la escuela, en tanto que consiste, precisamente, en un lugar en el que hay tiempo para leer, para escribir y para hablar, sea un lugar en el que los seres humanos pueden salir, por un tiempo, de su condición, pueden ser como cualquier otro, y pueden imaginar la posibilidad de ser cualquier cosa. (2019: 47).

La conjunción de la escuela, AulaVereda y los grupos de crianza habilitando ese encuentro forjaron, en el agenciamiento con lxs niñxs y adolescentes, un nuevo modo de heterocronía y heterotropía *apto pandemia*, para sostener la existencia de lo común en la igualdad y estar, aunque sea un rato, lejos de la lógica de la producción del capital, más cerca de la libertad.

Algunas reflexiones finales

La lógica excepcional que impuso la pandemia sobre las vidas humanas hizo emerger dos cuestiones en relación con el sistema educativo. Por un lado, la condición de precariedad de la escuela (Dussel, 2020), cuyas tendencias privatizantes avanzan sobre su forma de espacio público y de tiempo de igualdad. Por otro, la importancia de fortalecer las redes que vinculan la escuela y su territorialización. Mientras las recetas colonizantes claman por el fin de la escuela presencial en pos de una supuesta modernización, lo que el campo nos devuelve es que la escuela funciona mejor cuanto más se ensancha en su presencialidad y su articulación territorial. También nos dice que lxs estudiantes quieren seguir siendo estudiantes, que en el caos cotidiano del encierro y el hacinamiento la escuela seguía siendo una prioridad para ellxs y sus familias. Pero para llegar hasta allí, o mejor dicho, para que la escuela pueda llegar hasta ellxs y seguir produciendo espacio público en clave intergeneracional, resultó necesaria su articulación con las organizaciones. Algo de esto nos invita a pensar Southwell cuando dice que:

El desafío democrático será construir un espacio de interlocución común que pueda contener variedad de experiencias, saberes, historias y riqueza cultural, donde la diversificación pueda estar contenida como obligación del sistema y no como descalificación de los sujetos “inadaptados”. (2011: 77)

En el caso analizado, esa variedad se encarna en el diálogo entre lxs estudiantes, las familias, AulaVereda y la escuela, a partir de los contenidos que esta última produce y desde los cuales se forjan el tiempo y espacio otros, considerando la especificidad de la lógica barrial y familiar en cada caso. Como dijimos, desde la unicidad de la forma escuela, se trata de inventar multiplicidades en la forma *de* escuela, para que ella pueda ser moldeada por los vínculos y las dinámicas sociales de cada territorio. Y si bien muchos de los problemas aquí abordados se resolverán con la vuelta a las aulas (que extrañamos tanto), otros seguirán allí, como ya estaban antes, y estas reflexiones quizás puedan ayudar a desarmarlos un poco.

En cuanto a la infancia, también podemos arribar a algunas conclusiones a partir del estudio de campo. La primera es que la emergencia no fue solamente producida por la pandemia, sino por las condiciones materiales de desigualdad de las que parte la mayoría de lxs niñxs que asisten a la escuela pública. El abandono estatal hacia estas infancias se profundizó durante la crisis generada por el aislamiento, lo que dejó a la luz la falta de canales de comunicación que el poder político ha construido históricamente con las infancias. Esta falta de consideración de lxs más como actorxs del mundo público y político, lejos de cuidarlx, pone en peligro sus vidas, que se ven completamente silenciadas en los asuntos que se suponen comunes y en los que hacen a su propia vida (que son los mismos) y que termina por reificarlx al reconocerlx solamente como objetos de cuidado subsumidxs a las lógicas del espacio privado. No

sabemos a ciencia cierta si habrá o no otra situación como esta, pero definitivamente no podemos sostener las lógicas adultistas del Estado moderno si pretendemos habitar un país donde vivan infancias dignas.

Bibliografía

- » Alexgaias, A. (2014). *El Manifiesto Antiadultista*. Galiza, Distribuidora Anarquista Polaris.
- » Batallán, G. (2011). La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. En Batallán, G. y Neufeld, M. R. (coords.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires, Biblos.
- » Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate de democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 28: 85-106.
- » Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Chait, L. (2019). Bajo los adoquines de la playa. Procesos educativos para la participación política de niños y niñas en el proyecto de reurbanización y radicación definitiva de la Villa 31, Retiro, Ciudad de Buenos Aires. Tesis de maestría inédita. Universidad de Barcelona
- » ----- (2020). Juventud y emancipación. El rol de las y los educadores sociales. Una experiencia territorial en la Ciudad de Buenos Aires. *Argentina. RES: Revista de Educación Social*, (30): 291-302.
- » Colángelo M. A. (2014). La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. *Primeras jornadas Diversidad en la Niñez*. Ensenada, Hospital El Dique.
- » Donald, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*, pp. 21-76. Madrid, La Piqueta.
- » Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década* N° 36. Valparaíso, CIDPA.
- » Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. Conferencia virtual. Córdoba, ISEP.
- » Fernandez Álvarez, M. I. y Carengo, S. (2012). "Ellos son los compañeros de CONICET": El vínculo con organizaciones sociales como desafío etnográfico. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, 12: 9-33.
- » García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas *Tellus*, 9(17): 163-186.
- » Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Paidós.
- » James, A. (2005). Life Times: Children's Perspectives on Age, Agency and Memory across the Life Course. En Qvortrup, J. (ed.). *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. Nueva York, Palgrave MacMillan.
- » Jenks, C. (1996). *Childhood*. Londres, Routledge.
- » Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Barcelona, Candaya.

- » Larrosa Bondía, J.; Rechia, K. C. y Cubas, C. J. (eds.). (2020). *Elogio del Profesor*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5): 245-272.
- » Marx, K. (2014). *La ideología alemana*. Madrid, Akal.
- » Morales, S. y Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires, Chirimbote.
- » Padawer, A.; Scarfó, G.; Rubinstein, M. y Visintín, M. (2009). Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización. *Intersecciones en antropología*, 10(1): 141-153.
- » Pires F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropología de San Pablo*, 50(1): s./p.
- » Pires, F. F.; Falcão, C. R. y da Silva, A. L. (2014). O bolsa família é direito das crianças: participação social infantil no semiárido nordestino. *Revista Teoria & Sociedade*, 22(1).
- » Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Qvortrup, J. (1993). Nine theses about "childhood as a social phenomenon". *Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, N° 47: 11-18.
- » Rabello de Castro, L. (2004). *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Río de Janeiro, 7Letras.
- » Rancière, J. (2010). *La noche de los proletarios*. Archivos del sueño obrero. Buenos Aires, Tinta Limón.
- » ----- (2013). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires, Clacso.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires, Paidós.
- » Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Biblos.
- » Shabel, P. (2015). "Aprendo lo que se me canta". Niños/as frente a diversas propuestas de construcción de conocimiento. *Propuesta educativa*, 25(1).
- » ----- (2018). "Estamos luchando por lo nuestro". Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales. Tesis de doctorado no publicada. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- » Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis educativa*, 6.
- » Szulc, A. (2006). Antropología y Niñez: De la omisión a las culturas infantiles. En Wilde, G. y Schamber, P. (comps.). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires, SB.
- » Szulc, A. y Enriz, N. (2016). La política, las calles y la niñez indígena en Argentina. *Cuadernos de campo*, 8 (2): 200-221.
- » Terigi, F. (2020). *Educación en pandemia*. Conferencia virtual. Buenos Aires, SUTEDA.
- » Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, 33: 7-47.

Paula Nurit Shabel

Doctora, Licenciada y Profesora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Becaria posdoctoral del Conicet/Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. ORCID 0000-0002-0870-6409.
paulashabel@gamil.com

Luciana Chait

Doctoranda en Educación y Sociedad y Magíster en Investigación y Cambio Educativo por la Universitat de Barcelona. ORCID 0000-0002-1906-9273.
lucianachait@gmail.com