



Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social

Título del documento: La educación popular como habilitadora de procesos organizativos con jóvenes en situación de calle : un estudio de caso del Centro Educativo Isauro Arancibia

Autores (en el caso de tesis y directores):

Araceli Vidal

Melina Presas

Tamara Perez, dir

Martín Ierullo, co-dir

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2018

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





*Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Trabajo Social
Área de investigación y sistematización*

***La educación popular como habilitadora de procesos
organizativos con jóvenes en situación de calle***

Un estudio de caso del Centro Educativo Isauro Arancibia

Trabajo de Investigación Final

Autoras:

Araceli Vidal – DNI: 36.687.153 araceli.vidal@hotmail.com

Melina Presas – DNI: 36.157.199 presasmelina@gmail.com

Tutora Temática: Lic. Tamara Perez - tamaraanahiperez1984@gmail.com

Tutor metodológico del diseño: Martín Ierullo

Centro de prácticas nivel IV: Centro Educativo Isauro Arancibia

Docente Taller IV: Mabel Otamendi y José Luis Seoane

Año de cursada Taller IV: 2015

Fecha de presentación: Jueves 31 de Mayo de 2018.

Resumen

Título: *La educación popular como habilitadora de procesos organizativos con jóvenes en situación de calle. Un estudio de caso del Centro Educativo Isauro Arancibia.*

Autoras: Araceli Vidal: araceli.vidal@hotmail.com

Melina Presas: presasmelina@gmail.com

Fecha de presentación: Jueves 31 de Mayo del 2018

Palabras claves: Situación de calle, educación popular, contrahegemonía, estrategias socioeducativas, organización popular, participación.

El presente trabajo de investigación se enmarca en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. Busca generar un aporte en lo que concierne a las temáticas de educación popular y procesos organizativos de los sectores populares, en relación fundamental a la situación de calle, tanto para la formación teórica de los/as estudiantes y profesionales de Trabajo Social, como para la lucha de reivindicaciones propias del colectivo. Para ello se plantea investigar acerca de las formas en que el Centro Educativo Isauro Arancibia alimenta procesos organizativos en los/as jóvenes que se encuentran en situación de calle y asisten al mismo. Se llevó a cabo mediante la realización de entrevistas semi-estructuradas a tres categorías distintas de informantes clave: estudiantes, docentes y trabajadoras sociales. A su vez, se realizaron observaciones participantes de actividades curriculares, movilizaciones y de la dinámica propia de la institución. Se pretende realizar un acercamiento a los procesos organizativos de éstos/as jóvenes a partir de las estrategias socioeducativas que implementa el Isauro Arancibia. Para ello, se partirá de conocer la experiencia de la institución y sus protagonistas, se indagará acerca de las estrategias socioeducativas implementadas por los equipos pedagógicos, y se describirán y analizarán los espacios y canales de participación y organización. Finalmente, se realizarán reflexiones finales en donde se explicitarán los resultados obtenidos. En este sentido, se reflexionará acerca de la experiencia y el vínculo fundamental con la educación popular para construir procesos participativos y saltos de conciencia en estos/as jóvenes. También se pensará el vínculo con el trabajo social en tanto disciplina habilitadora de procesos organizativos, crítica y contrahegemónica.

Índice

Introducción:	1
Metodología.....	2
Presentación de los capítulos.....	4
Capítulo I - Acerca del sujeto en situación de calle. De la calle a la Escuela. Vericuetos de la historia	6
<i>Cómo llegamos hasta acá. Una breve historización de las transformaciones sociales Argentinas del último tiempo</i>	6
<i>Un estado de situación general de las personas en situación de calle en Ciudad de Buenos Aires</i>	9
<i>Aproximaciones a una caracterización del sujeto en situación de calle</i>	14
<i>De la calle a la Escuela: Centro Educativo Isauro Arancibia. Vericuetos de la historia</i>	16
Capítulo II - Estrategias socioeducativas del Centro Educativo Isauro Arancibia en torno a la educación popular	24
<i>Educación y hegemonía</i>	24
<i>El Isauro Arancibia como una escuela con función contrahegemónica</i>	25
<i>La Educación Popular en el CEIA:</i>	
<i>Estrategias socioeducativas en torno a la construcción de sujetos activos y críticos</i>	27
<i>Estrategias socioeducativas en torno a la relación educador-educando y la metodología de trabajo</i>	33
<i>Estrategias socio-educativas en torno a la vinculación con el contexto y la recuperación de los saberes, preocupaciones e intereses del educando</i>	38
Capítulo 3: Procesos de organización, participación y colectivización de las problemáticas de los estudiantes del Centro Educativo Isauro Arancibia	45
<i>Acerca del concepto de participación en la Política Social</i>	45
<i>Paradigmas de abordaje y colectivización de las problemáticas</i>	47
<i>La participación en espacios grupales y asamblearios</i>	51
<i>Acerca de los procesos de lucha y la construcción de identidad</i>	57
Consideraciones finales	65
Bibliografía	69

<i>Anexo fotográfico.....</i>	<i>74</i>
<i>Anexo de Entrevista a María.....</i>	<i>79</i>
<i>Anexo de Entrevista a Ezequiel y Belén.....</i>	<i>87</i>
<i>Anexo de Observación del 16/11/17</i>	<i>97</i>

Introducción

En el presente trabajo se muestran las reflexiones desarrolladas en el marco de la finalización de la carrera de Trabajo Social. El análisis aquí comprendido es el resultado de las ideas que comenzaron a gestarse a partir de los procesos realizados en el marco de las prácticas pre-profesionales de la carrera.

Dicho proceso de práctica pre-profesional ha permitido la introducción de quienes realizan este trabajo de investigación, en diversos campos teórico-políticos, entre ellos, el de la educación popular y el de la participación y organización social.

El actual es un contexto político en donde el derecho a la educación está siendo puesto en jaque. En donde se reduce el presupuesto destinado a la misma, donde aún hoy los/as docentes se encuentran peleando por un salario digno - y su legitimidad-. En donde el nivel terciario de la educación se encuentra atravesando reformas en sus planes de estudio e instituciones educativas, bajo intereses externos, con el fin de achicar el presupuesto y devaluar la formación docente. En un contexto en donde para el paradigma dominante la educación es un gasto, resulta necesario potenciar las experiencias populares, en donde la misma se convierten en herramienta de transformación.

En el campo académico se encuentra un vasto desarrollo de la temática de la educación, incluso de la educación popular; sin embargo no ocurre lo mismo respecto a las implicancias que la misma tiene en relación a la producción de procesos participativos en contextos de alta vulnerabilidad. La posibilidad de organización de personas con altos niveles de vulnerabilidad es una experiencia poco explorada que, en un contexto social de ajuste y recrudescimiento de la política represiva y el gatillo fácil, resulta necesario retomar para investigar y multiplicar.

En este sentido, se comprende que la profesión del Trabajo Social no puede ser ajena a la realidad que atraviesa a los sectores más vulnerados, y a la clase trabajadora en su conjunto. La elección del tema de estudio se funda en una decisión política. Asimismo, se considera que es necesario emprender investigaciones sobre las temáticas mencionadas para construir conocimientos sociales científicos que aporten a la formación de futuros/as profesionales.

Ambas autoras del presente trabajo integran espacios de militancia que aspiran a la transformación radical del orden patriarcal y capitalista; y la práctica militante cotidiana de las mismas, no se disocia de su concepción del proyecto profesional a construir. Durante la trayectoria como estudiantes de la carrera de Trabajo Social, se realizaron las prácticas pre-

profesionales en el Centro Educativo Isauro Arancibia, institución que recibe a jóvenes en situación de calle para la terminalidad primaria y secundaria.

La presente investigación parte de la pregunta problema sobre *la manera en que el Centro Educativo Isauro Arancibia implementa estrategias socioeducativas que abonan a la organización y colectivización de las problemáticas de los/as jóvenes en situación de calle*. En ese sentido, el objetivo general de la investigación se vincula con *analizar los procesos de organización de los/as jóvenes en situación de calle en el marco de la propuesta de educación popular en el Centro Educativo Isauro Arancibia*. A partir del cual se desprenden tres objetivos específicos: *Conocer experiencias de organización de los/as jóvenes en el CEIA a partir de sus relatos; describir los espacios de participación y canales de decisión que se implementan en la institución a partir de los relatos de los/as estudiantes y trabajadores/as de la institución; y por último, indagar acerca de las estrategias socioeducativas implementadas por los equipos hacia dentro y fuera del ámbito curricular*.

Metodología

Se llevó a cabo una metodología cualitativa con base empírica coherente con los objetivos propuestos. Se realizó una recopilación de discursos y experiencias de los sujetos donde se buscó interpretar los fenómenos de acuerdo a sus significados a fin de construir conocimiento de manera conjunta. Se trata de un tipo de estudio de investigación explicativo, en tanto el propósito es explicar cómo se manifiesta determinado fenómeno, a partir de conocer las causas que intervienen en el mismo, superando la mera descripción de factores determinantes. Las técnicas de recopilación de información que se utilizan son de carácter cualitativo; entrevistas semiestructuradas a informantes claves que han aportado desde su especificidad a la comprensión y análisis del problema de investigación. Se han elaborado tres categorías de informantes: en cuanto a la primer categoría, se realizan tres entrevistas a cuatro estudiantes y egresados/as, con el objetivo de recuperar la voz de los/as protagonistas del proyecto educativo Isauro. A partir de estas se busca profundizar el conocimiento de su llegada a la escuela, los procesos participativos y reivindicativos de la institución, y su vínculo con los/as docentes y profesionales.

En segundo lugar se ha entrevistado a dos maestras que tienen años de docencia en el Isauro. A partir de estas se busca conocer las estrategias socioeducativas del centro, en vinculación a la perspectiva de la educación popular.

Por último, se entrevista a dos trabajadoras sociales, en donde se aborda la complejidad del rol del trabajo social en la institución, y en cómo desde la profesión se potencian espacios

participativos, así como su vínculo con la colectivización de las problemáticas de los/as estudiantes.

A la hora de retomar los relatos de las personas entrevistadas se realiza a través de una enumeración y un pseudónimo, el cual fue definido de manera discrecional para reservar la identidad de todos/as los/as entrevistados/as. Se presenta a continuación la descripción de los/as mismos/as:

Entrevista 1: Silvina. Estudiante de 3° ciclo del Isauro Arancibia.

Entrevista 2: Ezequiel y Belén. Estudiantes de 3° ciclo del Isauro Arancibia.

Entrevista 3: Hugo. Egresado y tallerista de fileteado porteño del Isauro Arancibia.

Entrevista 4: María. Trabajadora Social del Isauro Arancibia.

Entrevista 5: Daiana. Trabajadora Social del Isauro Arancibia.

Entrevista 6: Ivana. Docente de 1° ciclo de la tarde del Isauro Arancibia.

Entrevista 7: Miranda. Docente de 1° ciclo de la mañana del Isauro Arancibia.

Por otro lado, se han realizado observaciones participantes de actividades curriculares y movilizaciones, notas de campo, lectura de documentación y artículos periodísticos, y se retoman también en el desarrollo del trabajo, documentos y materiales de difusión, tanto escritos como audiovisuales, elaborados por estudiantes del Isauro, y también por programas educativos televisivos.

Con respecto a las observaciones, resulta necesario expresar las dificultades que se han generado en relación a la obtención de las mismas. El Centro Educativo Isauro Arancibia es una institución caracterizada por la multiplicidad de espacios, actividades, y emergentes que surgen de su cotidianeidad. En esa marea de eventos -planificados y no- las personas que trabajan allí deben atajar los imprevistos que aparecen constantemente. Es esta una característica que, por ser institución de la práctica pre-profesional, era previamente conocida por las estudiantes. Sin embargo, a la hora de “escoger” espacios específicos para observar, la propia dinámica -muchas veces improvisada- de la institución ha obstaculizado la planificación del trabajo. Es por tal motivo que no se ha podido concretar la observación del espacio asambleario de los/as estudiantes, ya que en las oportunidades en las que la visita para este objetivo fue planificada, las mismas se vieron suspendidas por diversos emergentes. Ante dicha situación, se decidió avanzar con entrevistas y con la observación de un ámbito curricular. En ese caso, se observó la visita a la biblioteca “Las Nubes”. Lo mismo ha ocurrido con actividades reivindicativas, en este caso un festival en defensa del Isauro, en donde la reprogramación, y posterior cancelación del evento, impidió generar la observación.

Estas aclaraciones resultan pertinentes ya que fueron obstáculos para el desarrollo de la planificación y, fundamentalmente, porque ambos espacios, por el contenido que detentan, resultan de sumo interés para observar a los fines de la presente investigación. Sin embargo, a pesar de los obstáculos mencionados, la investigación se ha podido adaptar a los imprevistos y realizar las entrevistas y observaciones acorde a los objetivos propuestos.

Por último, es preciso también remarcar un obstáculo que se tuvo en el momento de análisis del trabajo, que se vinculó con la escueta variedad de fuentes bibliográficas o literatura sobre la temática de procesos o experiencias organizativas de jóvenes en situación de calle. Frente a esta limitación, resulta importante valorar la producción investigativa en torno a experiencias como las del Isauro, y la necesidad de continuar desarrollando escritos que puedan sistematizar y analizar dichas experiencias.

Estructuración de los capítulos:

Los resultados del proceso investigativo se presentan aquí ordenados en tres capítulos:

A lo largo del **Capítulo 1** se propone una aproximación a la conceptualización del sujeto en situación de calle. Para ello, se comienza ubicando históricamente los procesos políticos sociales y económicos que dieron lugar a la emergencia de éste como un sujeto novedoso.

Luego, se avanza con un breve estado de situación actual en la Ciudad de Buenos Aires, de las personas en situación de calle. Se toma como fuente de análisis el Censo Oficial del Gobierno de la Ciudad, en contraposición con el Censo Popular de Personas en Situación de Calle. Finalmente, se incorpora al análisis el marco legal y las políticas públicas orientadas a esta población.

En un tercer apartado, se abordan brevemente los aportes conceptuales del sujeto en situación de calle, más particularmente, del sujeto joven.

Por último, se elabora una breve síntesis de la historia de la institución, acompañado de un análisis específico del/la estudiante que asiste al mismo. La comprensión del *sujeto en situación de calle* permite analizar los motivos a partir de los cuales el Centro Educativo Isauro Arancibia establece un vínculo con éste..

En el **Capítulo 2** se realiza una breve introducción teórica-conceptual en donde se articula la noción gramsciana de *Hegemonía* con la de Educación. Luego se aborda la construcción de prácticas *contrahegemónicas*, vinculando la experiencia del Isauro Arancibia como institución en constante contradicción y disputa con las prácticas *hegemónicas*.

A partir de ello, se analizan las *estrategias socioeducativas* de la institución, enmarcadas en el paradigma de la Educación Popular, consideradas fundamentales para la construcción de

prácticas *contrahegemónicas*. Para ello, se utilizan los aportes de Freire, como pionero de éste paradigma. Las estrategias socioeducativas analizadas se vinculan con la construcción de sujetos activos y críticos; con la relación educador/a-educando y la metodología de trabajo de los/as profesionales y docentes de la institución; y, por último, con la vinculación con el contexto y recuperación de saberes, preocupaciones e intereses del/la educando.

A lo largo del **Capítulo 3** se desarrolla el cuestionamiento en torno a las condiciones de posibilidad de producirse procesos participativos en contextos de alta vulnerabilidad. Para indagar esta posibilidad, se realiza un breve repaso de los discursos dominantes de “lucha contra la pobreza” durante el periodo neoliberal, en relación a la idea de participación, que permearon la política social del país; para luego repensar y ponerla en contradicción con la participación en la experiencia concreta del Isauro Arancibia.

Para ello se comienza analizando la colectivización de la demanda individual desde una mirada del Trabajo Social.

Luego, se describen los procesos de participación y organización de los/as estudiantes del CEIA a partir del relato de los/as propios/as protagonistas. Comenzando por los espacios grupales de reflexión como son el espacio de mujeres, el grupo de varones, y las asambleas.

Por último, se aborda la mirada de los/as estudiantes acerca de las acciones reivindicativas que llevan adelante desde el Isauro: marchas, movilizaciones, cortes de calle, festivales, entre otros. Desde aquí se aborda el vínculo que se traza con el barrio, la identidad del Isauro, y su historia.

Capítulo 1: Acerca del sujeto en situación de calle.

De la calle a la Escuela. Vericuetos de la historia.

“A medida que la escuela se poblaba con alumnos y alumnas en situación de calle, su nombre se resignificó. Por ejemplo, explicábamos que el objetivo del golpe cívico-militar había sido la imposición de un modelo económico, para cuya instalación fue necesario hacer desaparecer a 30.000 militantes sociales. Desde ese punto de vista no nos era difícil llegar a la conclusión de que nuestros alumnos y alumnas eran la consecuencia de ese plan económico”

Susana Reyes (2017:27)

Cómo llegamos hasta acá. Una breve historización de las transformaciones sociales Argentinas del último tiempo.

Para poder analizar el presente del *sujeto* de análisis seleccionado, resulta imprescindible comprender los procesos sociales que le dieron lugar. La mendicidad, las políticas de control y coerción hacia el vagabundeo, no son experiencias nacidas en el último siglo. Sin embargo, se observa que en la historia de Argentina existe cierta emergencia novedosa del *sujeto en situación de calle* a partir de la década de 1990. Se dice que es una “emergencia novedosa” ya que no solo se trata de un aumento de la cantidad de población en esta situación de vulnerabilidad, sino que a su vez, la misma verá sumamente deterioradas sus condiciones de vida. En los párrafos que siguen, se abordan algunos elementos históricos que permiten dar cuenta de lo afirmado¹.

A fines de la década del ´60 e inicios del ´70, se inicia una crisis capitalista que se caracterizó por una ofensiva del capital y del Estado contra la clase trabajadora y sus condiciones de vida (Fernández Soto, 2013). Concretamente, en Argentina, la irrupción de la dictadura militar de 1976, permitirá mediante el disciplinamiento y el control, un cambio en la correlación de fuerzas sociales para la imposición de un nuevo proyecto de sociedad.

A partir de los aportes de Villarreal (1983), se afirma que entre los ´60 y principios de los ´70 el avance de las movilizaciones populares puede ser vinculado con lo que el autor llama la “*ingobernabilidad de las masas*”, fenómeno posible, en parte, por la gran fragmentación que atravesaban los sectores dominantes en términos políticos y económicos. De esta manera, se

¹ Por imposibilidad de tiempos y objetivos del trabajo, se define realizar un recorte histórico específico en el análisis. De esta manera, se toma como punto de partida las transformaciones sociales que se dieron a partir de la segunda mitad del último siglo, más exactamente, desde la irrupción de la última dictadura cívico militar en Argentina.

configura una estructura social *heterogénea por arriba y homogénea por abajo*. Es decir, en el campo de los sectores dominantes “*una escasa centralización de capital que masificaba la estratificación interna de los propietarios y una considerable diversificación productiva que potenciaba el fraccionamiento de intereses*” (1983: 203), y en el plano de las clases subalternas una gran difusión de la relación salarial y un peso mayoritario de los/as trabajadores/as industriales. Por lo tanto, el peso del movimiento obrero radicaba en la homogeneidad de las clases subalternas.

Estas eran las condiciones político-económico-sociales cuando hizo su aparición la dictadura cívico-militar. Esta última fue condición de posibilidad para generar una reestructuración social que permitiera a los sectores propietarios fortalecer la dominación, homogeneizando su situación social², y fragmentando a los grupos subalternos.

Esto último tuvo lugar gracias a la retracción de la demanda de mano de obra, y al aumento del desempleo. A ello se le suma el proceso de desindustrialización, que redujo el peso de los/as obreros/as industriales, y el crecimiento del trabajo no asalariado fortaleció la figura de los/as trabajadores/as cuentapropistas (Villarreal, 1983 y Torrado, 2007).

El congelamiento político, la clausura sindical, la individualización de lo popular y la destrucción de organizaciones populares, contribuyeron a deteriorar las formas de representación y organización, generando condiciones económico-sociales de ruptura de la solidaridad social. De esta forma, como afirma Torrado (2007) las fuerzas armadas llegaron al poder con intereses que, sobrepasando lo económico, apuntaban a lograr un disciplinamiento social generalizado mediante un cambio drástico de la antigua estructura de relaciones económicas, sociales y políticas.

Estos años fueron condición necesaria para la siguiente etapa histórica. Con el fin de la dictadura en 1983, una vez desarticulada la clase obrera organizada, desaparecida la resistencia social, y la irrupción de una clase dirigente muy poderosa, se inicia un nuevo momento histórico -generalizado en todo América Latina, profundizándose en los años '90- que se caracterizará por un paradigma ideológico basado en un modelo de liberalización de la economía en toda la región.

A lo largo de estos años, según Grassi y Alayón (2005), se llevaron adelante medidas económicas que tenderán a empobrecer a los sectores ocupados, y enriquecer a los sectores más pudientes, sobre todo a los capitales financieros. Entre las principales medidas

² Esto fue posible a través de la concentración de capitales, la aparición del predominio del sector financiero, y la defensa de los sectores propietarios por parte de los militares (Villarreal, 1983).

económicas se puede destacar la expansión del sector privado, la liberalización comercial y financiera, las privatizaciones, y el influjo de capitales. Estas medidas fueron acompañadas de mecanismos de disminución de los costos laborales, control salarial y disciplina fiscal.

En relación a la política laboral, se enfatizó la necesidad de dismantelar la protección, limitar el poder sindical y descentralizar la negociación colectiva. En esta línea, una sucesión de leyes y decretos modificó la regulación del salario, limitó el derecho de huelga, y se flexibilizaron los contratos de trabajo. Se redujeron además los aportes empresarios a la seguridad social y las asignaciones familiares. (Grassi y Alayón, 2005)

Según los/as autores/as, el desempleo y las nuevas regulaciones laborales incidieron negativamente sobre los niveles del salario, profundizando la asimetría en el nivel de ingresos y la inestabilidad en los ingresos de los hogares, intensificando la pobreza y la desigualdad distributiva.

Pero no solo la política laboral y el sindicalismo sufrirán las peores consecuencias del neoliberalismo. La política social también será moldeada a partir de los requerimientos de dicho modelo.

Las reformas sociales *“siguieron dos vías complementarias: la privatización y la focalización. Privatización en el caso de los servicios previsionales, de las obras sociales y de los riesgos laborales. Y focalización, en el caso de las políticas de asistencia a la pobreza y al desempleo”* (Grassi y Alayón, 2005:121).

La baja sistemática de la calidad de las prestaciones llevó a que la mayor parte de quienes estaban retirados/as de la vida activa pasaran a engrosar la población pobre.

El sector de la política social que más peso llegó a tener fue el de la asistencia social, *“es que los pobres [...] devinieron carecientes hasta de capacidades y disposiciones para presionar por sus intereses. En ellos se focalizaron los sucesivos planes de asistencia a la emergencia (alimentaria y laboral) y proliferaron programas denominados de “promoción del empleo”, que en realidad eran de asistencia mínima con contraprestación en trabajo”* (Grassi y Alayón, 2005:124)

La segunda mitad de la década de los '90 se caracterizó por una fuerte movilización social. El piquete y los cacerolazos se convirtieron en íconos de protesta durante aquellos años. El punto culmine de la crisis económica concluye con la huida del presidente De La Rúa tras lo que se conoció como “el argentinazo”.

Tras el estallido social y la crisis del 2001, una vez demostradas las serias limitaciones del proyecto neoliberal, comienza un momento de recomposición de la hegemonía en la

Argentina. Según datos oficiales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Fernández Soto, 2013), si en el año 2002 la pobreza alcanzaba al 50% de la población, en el 2012 va a reducirse al 5%³. A su vez, entre 2002 y 2009, el empleo aumenta un 40%. En tanto los niveles de desocupación rondaban el 21% para 2002, reduciéndose al 7% en 2012. Estos cambios, vale aclarar, se dan en el marco de un aumento de la riqueza pero no una mejora en la distribución de la misma (Fernández Soto, 2013).

Así también se llega a conocer que si bien el índice de asalariados/as era de un 76%, la población económicamente activa no asalariada era de un 23%, y de un 34% el empleo precario en 2012. Es decir, que tener un trabajo no garantizaba cubrir las condiciones materiales de existencia. Se pasa entonces de desocupados/as pobres a trabajadores/as pobres. De esta manera comienzan a ser sujeto de la política social, también, los/as trabajadores/as precarizados/as.

Por lo tanto, hay un porcentaje de la población más vulnerable que, pese al aumento del empleo, el crecimiento económico del país, la reducción de la pobreza e indigencia, continúa sin poder reinsertarse en la esfera del trabajo. La emergencia del sujeto en situación de calle no puede ser atada a los vaivenes económicos de un país, ni a los índices de desempleo, ya que es un fenómeno mucho más complejo, que tiene orígenes diversos y singulares. Sin embargo, es necesario ubicar espacial y temporalmente la emergencia de este sujeto en tanto consecuencia de los mismos, a la vez que las características del deterioro de sus condiciones de vida, producto de los vaivenes económicos y políticos de la historia reciente, expresan lo *novedoso* de este fenómeno.

Un estado de situación general de las personas en situación de calle en CABA

Según los datos del censo oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en Abril del 2017 existían 1066 personas en situación de calle (La Nación, 17/07/2017). Sin embargo, el Informe Preliminar del Censo Popular de Personas en Situación de Calle (2017), denuncia que la metodología del relevamiento oficial que realiza el GCBA no respeta lo expuesto en el artículo 2 de la Ley 3.706/10 ya que no incluye en el censo a personas que se alojan en forma

3 Otras instituciones han expuesto otras variaciones. En el caso del Observatorio de la Deuda Social de la UCA, en 2013 publicó que la pobreza hacia fines de 2012 alcanzaba un 16,9 % de los hogares y al 26,9% de las personas (Fernández Soto, 2013:386) A su vez, CIFRA, de la CTA, publicó la evolución de la pobreza de un 49,4% en 2003 a un 19,9% en 2012 (Fernández Soto, 2013: 372)

transitoria en alojamientos nocturnos, ni incluye a las personas que están en riesgo de situación de calle⁴.

Frente a esta situación, organizaciones sociales y organismos de defensa, protección y promoción de derechos⁵ han elaborado estadística propia a partir de un censo popular, que se basó en las definiciones de “persona en situación de calle” y en riesgo de estarlo, conforme a lo expuesto en la Ley 3706/10 de CABA. (Informe Preliminar del Censo Popular de Personas en Situación de Calle, 2017)

A partir de dicho relevamiento, han podido constatar que 4.394 personas se encuentran en situación de calle en todo el territorio de Ciudad de Buenos Aires. Es decir, el Censo Popular registró más del cuádruple de personas en situación de calle que el censo oficial del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Por otra parte, también se han relevado las personas que utilizan dispositivos de alojamiento transitorio. Ante esto, es necesario aclarar que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires solo releva a las personas que utilizan los paradores nocturnos dependientes del mismo, dejando por fuera a todas aquellas personas que utilizan las instituciones de alojamiento transitorio. Según el Informe Preliminar del Censo Popular de Personas en situación de Calle: *“el Gobierno de la Ciudad sólo concibe como personas en situación de calle a las que duermen en los paradores que éste ofrece (...) y considera al resto de las personas que se alojan en hogares y centros de integración (instituciones que suman un total de 19 [...]) como personas en riesgo de situación de calle”* (2017: 14), y por lo tanto, no las contabiliza.

Es decir, el censo oficial sólo contabiliza a la población que no tiene garantizado el pernocte al día siguiente, dejando por fuera a aquellos/as que sólo lo tienen garantizado por un tiempo indeterminado (instituciones de alojamiento transitorio). A continuación se detalla la cantidad

⁴ Las personas en riesgo de situación de calle son aquellas con sentencia de desalojo; que viven en hoteles bajo subsidio habitacional; quienes duermen en asentamientos o instituciones carcelarias u hospitales con posibilidad de egreso. (Ley 3706/10, Art 2)

⁵ El Censo Popular fue realizado por el Ministerio Público de CABA, la Defensoría del Pueblo de CABA, la Auditoría General de CABA, Abrigar Derechos; Acción Voluntaria; Amigos en el Camino; Asamblea Popular Plaza Dorrego; Centro de Estudiantes de la Facultad de Psicología de la UBA; Centro de Integración Frida; Centro de Integración Monteagudo; Che Cultura; Ciudad Sin Techo; Comedor El Gomero de Barrancas de Belgrano; Comunidad del Centro Educativo Isauro Arancibia; UBACyT de la Facultad de Psicología (UBA); Izquierda Popular; Juventud Socialista Democracia y Participación; La Boca Resiste y Propone; La Calle Que Nos Parió; La Miguelito Pepe; Ministerio Público de la Defensa CABA; Movimiento Barrios de Pie; Movimiento Evita; Movimiento Libres del Sur; Movimiento Universitario Sur; Mujeres Activando; Mujeres de la Matria Latinoamericana (Mumalá); Ni una persona más en la calle; No Tan Distintas – Mujeres en Situación de Vulnerabilidad Social; Nuevo Encuentro; Observatorio del Derecho a la Ciudad; Partido Social; Patria Grande; las comisiones de "Derechos Humanos, Antidiscriminación y Garantías" y "Mujer, Infancia, Adolescencia y Juventud" de la Legislatura de la CABA; Proyecto 7; Red Puentes (MPLD); Sopa de Letras; Un Paso Hacia El Cambio.

de personas en paradores e instituciones conveniadas, disgregado por población adulta y niños/as y adolescentes.

Cuadro 1: Cantidad poblacional en paradores e instituciones en CABA, disgregado por adultos y NNyA.

	Paradores	Instituciones	Totales
Adultos	324	925	1249
NNyA	31	198	229
Totales	335	1123	1478

Fuente: Informe preliminar del Censo Popular de Personas en Situación de Calle (2017: 15)

Si se comparan los datos ofrecidos por el cuadro, la población relevada por el Censo Oficial que se encuentra en paradores, representa menos del 25% de la totalidad de personas que efectivamente se alojan en estos, sin distinción del tipo de institución.

Además, según el cuadro el 84% de personas incluidas en la red de alojamientos transitorios, son adultos/as. Mientras que tan solo un 15% son niños/as y adolescentes.

Por último, se presenta un cuadro que contiene el total de la población censada, según la categoría de situación de calle efectiva, en red de alojamiento transitorio, y población en riesgo de situación de calle.

Cuadro 2: Total de población en situación de calle y en riesgo de la misma en CABA.

Población en calle efectiva	Censados	Adultos: 3800 NNyA: 583		4394	5872
Población que utiliza la red de alojamiento transitorio	Paradores	Adultos: 324 NNyA: 31	355	1478	
	Instituciones	Adultos: 925 NNyA: 198	1123		
Población en riesgo de situación de calle	Beneficiarios de subsidio habitacional (Decreto 690)			6800	25872
	Beneficiarios de amparo judicial para garantizar acceso a vivienda			5430	
	Jóvenes de 18 años institucionalizados en el sistema protección que deben egresar por su edad			1000	
	Desalojos con sentencia firme			6770	
	Adultos institucionalizados en el sistema penal próximos a finalizar condena				
	Adultos que teniendo alta médica permanecen en las instituciones de salud por no tener donde vivir.				
	Familias incluidas en hoteles por Operativo Frío u otras situaciones particulares, sin 690				
Adultos Mayores					

Fuente: Informe preliminar del Censo Popular de Personas en Situación de Calle (2017)

Como expresa la información relevada por el Censo Popular de Personas en Situación de Calle (2017), la Ciudad de Buenos Aires cuenta con una cantidad de población en riesgo de calle sumamente elevado, que además, no es incorporada como tal en el Censo Oficial del GCBA. A su vez, no existe un relevamiento oficial exhaustivo de la población que se encuentra efectivamente en situación de calle, y el mismo es criticado metodológica y teóricamente por organismos de defensa y protección de derechos, así como por organizaciones sociales.

Ante esto, cabe preguntarse acerca de la política social que se orienta a la resolución de estas problemáticas: ¿cómo es posible intervenir en una problemática social sin un diagnóstico verídico?, no sólo en términos cuantitativos -cantidad de población afectada-, sino también en cuanto al nivel de deterioro físico, material y emocional de este sujeto. Si se parte de un estado de situación ajeno a la realidad concreta, ¿qué tipo de respuestas se impulsan entonces desde el Estado para atacar dicha problemática?

Política social y marco regulatorio de CABA

Se parte de comprender el carácter estructural y contradictorio del Estado en la sociedad capitalista actual, adhiriendo a la definición de Estado como relación social objetivada que condensa y procesa las relaciones de fuerza entre clases desplegadas en un momento histórico determinado (Poulantzas, 1979, en Fernández Soto, 2013). En tanto relación social que procesa las relaciones de fuerza, cumple el rol de garantizar la reproducción de las relaciones sociales capitalistas de las cuales nace, al mismo tiempo que construye legitimidad del orden vigente tras la reproducción de las condiciones materiales de existencia de los/as trabajadores/as (Fernández Soto, 2013).

En este marco, la política social en el Estado capitalista “*responde a la incorporación (fragmentada y parcializada) de demandas e intereses de las clases subalternas, como expresión de las luchas sociales y el reconocimiento de las necesidades de la clase trabajadora*” (2013: 368).

Esta conceptualización permitirá comprender las contradicciones que se encuentran entre el marco regulatorio -al que se considera progresivo- y la política que despliega el Estado para atender la problemática, que a continuación se desarrolla.

En el año 2010, la Ciudad de Buenos Aires sanciona la ley de Protección y Garantía Integral de los Derechos de las Personas en Situación de Calle y en Riesgo a la Situación de Calle, N° 3.706. La misma define a las personas en situación de calle como aquellos/as “*hombres o*

mujeres adultos/as o grupo familiar, sin distinción de género u origen que habiten en la calle o espacios públicos de la CABA en forma transitoria o permanente y/o que utilicen o no la red de alojamiento nocturno” incorporando, a su vez, a aquellos/as que se encuentren en instituciones de las cuales egresarán y estén en situación de vulnerabilidad habitacional o, que se encuentren notificados/as de un desalojo (administrativo o judicial), o *“que habiten en estructuras temporales o asentamientos, sin acceso a servicios o en condiciones de hacinamiento”* (Ley n° 3706/10, Art. 2).

Es decir, la definición no sólo alcanza a las personas que se encuentran efectivamente en calle, sino que también incorpora a aquellas que se encuentran en riesgo de ello. A su vez, incluye a las personas que se encuentran en paradores o alojamientos transitorios, lo que evidencia que estos dispositivos no pueden ser considerados una solución habitacional. Es decir, todos los servicios que se pongan a disposición del cuidado de la vida de estas personas tienen carácter momentáneo en tanto no se logre una solución definitiva a la situación de calle o riesgo de ella. También se establece que el GCBA debe formular e implementar políticas públicas en materia de salud, educación, vivienda, trabajo, esparcimiento y cultura. (Ley n° 3.706/10, Art. 4)

Sin embargo, según el Observatorio de la Ciudad (15/05/2017) estas obligaciones no han sido cumplidas por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, ya que no existe un área del gobierno que coordine y atienda en forma integral cada uno de los derechos y necesidades de las personas en situación de calle. A su vez, el Gobierno de la Ciudad no cuenta actualmente con una política habitacional que brinde solución definitiva a las personas en situación de calle. El circuito institucional de emergencia está compuesto por dispositivos tales como comedores, merenderos, desayunadores, hogares de tránsito y paradores, cuyo fin es cubrir de forma inmediata las necesidades de alimentación, pernocte e higiene de quienes se encuentran en situación de calle.

Por otro lado, se observa que la principal política habitacional de gobierno es la entrega de subsidios habitacionales durante 12 meses, con requisitos irrisorios de acceso al mismo, y cuyos montos se encuentran muy por debajo de los impuestos por el mercado inmobiliario al que puede acceder esta población⁶.

⁶ Según indica la última modificación del Art. 5 del Decreto 690/06, se establece que el monto del subsidio es de un total de hasta \$ 48.000, abonado en 12 cuotas mensuales de hasta \$ 4.000. Sin embargo, según el periódico Grito del Sur, el costo para una familia de 4 integrantes de una habitación de hotel en Constitución, con baño y cocina compartida y condiciones de hacinamiento, es hoy de alrededor de \$8000. Para profundizar ver El Grito del Sur, 28/03/2018.

Ante lo expuesto, se evidencia que se configura así un circuito asistencial a partir del cual se implementan prácticas de cuidado ante la emergencia, que colocan como objetos de control y normalización a los sujetos de intervención. Es decir, se trata de un Estado que desconoce la complejidad de la problemática, brindando prestaciones dispersas y desarticuladas que sólo contemplan la cobertura de necesidades inmediatas.

Tomando los aportes de Palleres (2017) se puede afirmar que las políticas públicas dirigidas a las personas y familias en situación de calle no contemplan además la dinámica propia de las calles, y subestiman permanentemente las posibilidades de acción de los sujetos. Suelen ser de naturaleza represiva, y generan consecuencias sobre la grupalidad, limitando procesos de autonomía colectiva o de exigencia de derechos.

En este sentido se coincide también con las afirmaciones de Seidmann, Di Iorio, Rigueiral, Gueglio Saccone, cuando afirman que: *“El Gobierno de la Ciudad piensa la problemática de la gente en situación de calle como una problemática habitacional, entonces sus políticas y los programas están destinados a solucionar la emergencia habitacional, y aparecen allí los subsidios, o paradores; pero eso constituye ya de por sí una limitación.”* (2016:10).

Mientras que el circuito socio-asistencial se organiza principalmente a partir de ofrecer cuidados materiales para necesidades que efectivamente tienen estos sujetos, *“quienes están en situación de calle expresan necesitar ser escuchados y generar nuevos vínculos (cuidado en su dimensión inmaterial). [...] no sólo porque promueve que sean considerados como sujetos de derechos, sino porque son reconocidos desde su potencialidad más que desde su incapacidad.”* (Seidmann, Di Iorio, Rigueiral, Gueglio Saccone, 2016:13).

De esta manera, la complejidad que encierra la situación de calle debe ser abordada en su totalidad, desarrollando programas de acción articulados e integrales. Generar dispositivos para habilitar la propia voz, enunciar vivencias y significaciones sobre la vida, son herramientas que intentan reafirmar su condición de sujetos, tomando a quienes viven en la calle como sujetos de derechos y no como mercedores y objetos de aplicación de la política pública.

Aproximaciones a una caracterización del sujeto en situación de calle

En contextos de empobrecimiento y alta vulnerabilidad social, según Pojomovsky (2004), emergen nuevas formas de *ser* familia, donde el parentesco se ensancha articulando diversas configuraciones: nuevos roles femeninos, jefaturas de hogar compartidas, dificultad en la crianza y manutención de sus hijos/as, cohabitación con familias extendidas que promueven

la socialización primaria en medio de varias generaciones, como modo de enfrentar los avatares económicos.

Estas problemáticas generaron el deterioro progresivo de la calidad de vida de un amplio número de población infanto-juvenil, siendo uno de sus efectos más visibles la salida precoz de esta población hacia el ámbito de lo público.

La pobreza, la precariedad de las viviendas, la falta de acceso a servicios básicos, el hacinamiento, las características de los vínculos familiares, la deficitaria oferta de instituciones educativas, recreativas y de cuidado para la infancia, son las experiencias comunes de muchos/as de los/as niños/as que terminan integrando la calle a su cotidianidad; *“en muchos de sus hogares la calle no es una experiencia extraña (...) Muchos son los niños que frecuentan la calle desde muy pequeños y buena parte del día lo pasan en ella; (...) muchos se familiarizan con ella por la necesidad de realizar actividades económicas para contribuir al sustento familiar (...) La familiaridad que tienen con la calle hace que muchos de ellos la avizoren como alternativa viable cuando la vida en sus casas no les resulta satisfactoria.”* (García Silva, 2011:7).

Para comprender la problemática de la situación de calle desde una perspectiva integral y en tanto una de las formas en la que se expresa la exclusión social en los contextos urbanos, es preciso contemplar la incidencia de factores estructurales, junto a la presencia de configuraciones relacionales y construcciones de identidades específicas; a la vez que es preciso ahondar en la historia y las características vinculares de quienes transitan dicha problemática. La mayor parte de los/as niños/as que se encuentran en las calles proceden de hogares numerosos de escasos recursos, que sufren fuertes niveles de inestabilidad, desprotección y situaciones de violencia (García Silva, 2011).

Las razones por las que un número considerable de niños/as y adolescentes buscan en la calle una respuesta a sus padecimientos son muy variadas; *“las más mencionadas por ellos son las originadas por la violencia intrafamiliar y las carencias económicas”* (Pojomovsky 2004:10).

La violencia familiar, la sensación del rechazo, la indiferencia o el desamor, pone en riesgo la confianza en sí mismos, su propio valor, su consistencia subjetiva. Estos sentires, enmarcados en las consecuencias generadas por la desigualdad estructural sistémica, los/as impulsan a salir en búsqueda de nuevas experiencias que doten de un carácter distinto a sus existencias, conducidos/as a inscribirse en nuevos círculos de pertenencia y reconocimiento que les permitan afirmar algún sentido de sí mismos/as y de su propio valor.

En este sentido, *“la ranchada redobla la estructura familiar (se denominan frecuentemente*

“hermanos de calle”) y al igual que la estructura familiar originaria, la réplica también se presenta inestable: sus vínculos son débiles, no existiendo en el grupo fuertes lazos solidarios”. (Danielli, Di Paola, Laborde, Zadcovich, 2004:14). De esta manera los sujetos en situación de calle construyen subjetividades asociadas a plazos inmediatos y demandas constantes. Estas características atentan contra la constitución de sus subjetividades, y abonan a la desvalorización tanto de la propia vida como la de los/as demás.

Para quienes viven en situación de calle, la misma constituye un espacio de vivencia y supervivencia en un continuo proceso de posesión/desposesión material y simbólica (Seidmann, Azzollini, Di Iorio, Thomé, 2009). De esta manera, una de las mayores dificultades que caracterizan a las personas que se encuentran en situación de calle, es la construcción identitaria⁷. Algunos elementos constitutivos de la misma son la débil pertenencia a un lugar fijo; la ausencia de registro físico, propio y del otro/a, por la necesidad de tener que soportar sufrimiento (frío, dolores físicos por dormir en calle, lastimaduras, etc.); el no contar con un trabajo, en el cual puedan reconocer sus potencialidades, y sentirse sujetos capaces; la ruptura de lazos sociales, vínculos, y distanciamientos de sus orígenes; vivir en un estado de constante incertidumbre, el cual genera que quienes se encuentran en esta situación no puedan construir un proyecto de vida, proyectarse y manifestar su identidad. (Lenta, 2014) En este sentido, la calle des-subjetiviza y trastoca las fibras más íntimas de los sujetos.

De la calle a la Escuela: Centro Educativo Isauro Arancibia. Vericuetos de la historia.

Acerca de historia de esta escuela

La historia del Centro Educativo Isauro Arancibia está marcada por la búsqueda de un espacio definitivo, que finalmente ha mutado a la lucha por un edificio propio. Lucha que hasta el día de hoy, 20 años después, continúa siendo una disputa con el modelo educativo al que representa el actual Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

A pesar de los virajes que ha tenido a lo largo de estos años y los distintos espacios que se le han ido asignando al Isauro, este proyecto educativo nunca se ha desvinculado del límite geográfico del histórico barrio de San Telmo. En el año 1998 por iniciativa de la CTA Nacional, se abre el Centro Educativo para Adultos y Adolescentes de nivel primario para

⁷ Las identidades se construyen en una relación constante entre biografía personal y los procesos sociales donde se entrecruzan la historia de vida personal, comunitaria, familiar, las condiciones de vida materiales y los discursos que los “otros” le asignan a los sujetos y a su grupo de pertenencia. (Lenta, 2014)

miembros de los sindicatos de base de la Asociación de Mujeres Meretrices de la República Argentina⁸ y del Movimiento de Ocupantes Inquilinos⁹.

Los/as estudiantes adultos/as que concurrían comenzaron entonces a llevar a los/as chicos/as en situación de calle que paraban en la estación de trenes de Constitución. Así es que en los primeros años – cuenta Susana Reyes – *“íbamos a (la estación) Constitución a buscar a los chicos y chicas que estaban faltando desde hacía algunos días. Cuando vi durmiendo en especie de nichos en la estación, en medio del hormigero de la gente que iba y venía, pasando sin reparar en que saltaba sobre un cuerpito acurrucado, esa imagen me remitió directamente a mis compañeros secuestrados en Vesubio. A partir de ese momento, cada chico y chica que llegaba al Isauro fue para mí un compañero rescatado”* (Reyes, 2017: 27).

La historia del Isauro Arancibia tiene un fuerte componente de derechos humanos. Una herida abierta que está presente constantemente, en honor al nombre de la escuela¹⁰, en la historia de su directora, Susana Reyes¹¹, y en la historia de su barrio¹².

En el año 2006, frente a la cantidad de estudiantes que se incorporaban y la falta de espacio, la escuela se mudó a la cooperativa “El Molino” del MOI. Pero por la gran cantidad de propuestas que comenzaron a surgir, el lugar comenzó a quedar pequeño.

En el año 2007 se hizo un convenio con el Centro de Formación Profesional N° 3, dependiente de UOCRA, y se le otorgaron a la institución varias aulas y salones para el desarrollo de todas las propuestas. Los/as estudiantes que concurrían al CEIA¹³ eran cada vez más y la posibilidad de conseguir más aulas dentro de ese espacio se agotó, lo que puso en peligro el proyecto educativo.

Desde el año 2009 comenzaron la lucha por un edificio propio. En 2011, el Centro Educativo Isauro Arancibia comienza a funcionar en un edificio en Paseo Colón 1318. Sobre los sueños de que esta vez sea el definitivo, comienzan otro tipo de disputas con el Gobierno de la Ciudad, por condiciones edilicias, recursos, etc. Sin embargo, en el año 2014 surgió la posibilidad de derrumbe del edificio por la instalación de un nuevo Metrobús en la Av. Paseo Colón. Otra vez el Centro Educativo iría a quedarse sin edificio. Ante esta situación, docentes

⁸ A partir de ahora “AMMAR”.

⁹ A partir de ahora “MOI”.

¹⁰ Dicha referencia se encuentra analizada en el Capítulo 3.

¹¹ Susana Reyes estuvo detenida desaparecida en el año 1977 en el Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “El Vesubio”.

¹² El último edificio en el que se asentó la escuela fue al lado del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos, Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio, “Club Atlético”.

¹³ Centro Educativo Isauro Arancibia.

y estudiantes se organizaron para luchar por ese edificio al que ya habían alimentado de futuros proyectos, de sueños de expansión, y de pensarlo como a un hogar.

En diciembre de 2014, se dio marcha atrás con la decisión de derrumbe del edificio, y comenzaron las obras pendientes que el GCBA, por disposición judicial, debía realizar.

Esta historia de mudanzas que parecía acabar, aún se encuentra en conflicto. En Diciembre del 2017 el edificio debió ser abandonado para que se inicien las obras que darían lugar al metrobús sobre Av. Paseo Colón, y a la refacción de la escuela en el mismo edificio.¹⁴

Acerca de los/as estudiantes

Los/as estudiantes que asisten al Centro Educativo Isauro Arancibia son niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as, que en su mayoría se encuentran en situación de calle. La situación de calle es un proceso paulatino y de carácter contingente, donde la misma comienza a cobrar preponderancia frente a otros espacios, y se alternan la calle, la propia casa y la institucionalización¹⁵. Tal como describe Palleres (2017), las condiciones de la vida en la calle alternan ciclos de permanencia en el espacio público con otras formas habitacionales (hoteles, pensiones, paradores y hogares); la movilidad espacial y el continuo transitar a lo largo de la ciudad para acceder a los servicios o en la búsqueda de mejores oportunidades laborales; sumado a las exigencias de la subsistencia diaria en las calles.

De esta manera “estar en situación de calle” no se reduce a quienes literalmente utilizan el espacio público como lugar de pernocte, sino que se trata de una problemática atravesada por dimensiones culturales, políticas, históricas, sociales y económicas, y donde el límite entre el espacio de lo público y el espacio privado se vuelve borroso. (Dosso, 2013) En este sentido, si bien muchos/as de los/as estudiantes que asisten al Isauro tienen sus *hogares de origen* en el conurbano bonaerense o la CABA, se alojan alternadamente en diferentes espacios tales como estaciones de tren de Constitución, Retiro u Once; paradores; hogares; institutos, hogares de familiares o conocidos, etc. Muchos de ellos/as pertenecen a familias empobrecidas, y

¹⁴ Si bien las promesas del GCBA fueron que el ciclo lectivo 2018 se comenzaría en el edificio nuevo, esto no ocurrió, y actualmente el CEIA se encuentra funcionando en oficinas del Indec, a unas pocas cuadras del anterior edificio, sin la estructura capaz de contener los talleres extra curriculares que se realizaban.

¹⁵ Según el Informe Preliminar del Censo Popular de Personas en Situación de Calle: “Un 80% de las personas que se refirieron a donde duermen (n=1802), expresaron que todos los días duermen en la calle, mientras que el 20% restante refiere alternar la calle como lugar de pernocte con otros dispositivos, como la red de alojamiento nocturno transitorio (mencionada por n 277), la casa de algún familiar o amigo (mencionada por n 196), habitación de hotel/pensión por día (mencionada por n 110) y otros alojamientos no destinados para vivienda tales como espacios tomados, estaciones de servicio y otros comercios, estacionamientos (mencionados por n 104)” (2007: 10)

otros/as son hijos/as de padres y madres también criados/as en situación de calle.¹⁶

El Isauro se fue haciendo lugar entre estos niños/as, jóvenes y adultos/as. Desde distintos recorridos, y por distintos motivos, en búsqueda de infinitas inquietudes, estos/as jóvenes llegan a la escuela. Hugo, egresado del Isauro, y actualmente tallerista, explica que llegó al Isauro:

“por una gente que vivía en la calle, porque yo también estuve en situación de calle. (...) y viviendo en una ranchada había una señora que me dice ‘¿no quieres que tu nena estudie? Si que quiero’ le digo. Porque mi nena ya tenía 6 años y no conocía los colores, no sabía leer, no sabía escribir no sabía nada y yo como padre me empecé a preocupar por la educación de mi nena. Y llegó así al Isauro a través de una gente que vivía en la calle porque yo también estuve en calle (...) Y entonces acá me abrieron las puertas. Y así llegue al Isauro, a través de mi nena” (Entrevista N° 3)

De esta manera, a partir de distintas trayectorias y vivencias, sea por impulsos, preocupaciones o necesidades, los/as estudiantes se fueron acercando al CEIA. Algunos/as con motivaciones de aprender, en búsqueda de una institución educativa, otros/as motivados/as por los emprendimientos o actividades extra-curriculares, pensando al Isauro como un medio de vida. Cualquiera sea el motor de inicio, terminan incorporándose al proyecto educativo. Silvina, estudiante del CEIA, relata así su llegada al Isauro:

“... me quede en la calle, me quede en la nada misma (...) llegue al Centro de Integración Frida, y me integre en un par de semanas en el Frida, y en el Frida (...) me encontré con la profe de informática de acá, y trajo todas las revistas, y o sea me asombré porque yo tenía una revista y me asombré, y le conté a la profe de la revista que me había encontrado, y ella me dijo “bueno y porque no te animas a...”, me contó de la escuela y yo medio no creí nada, y ... ella fue la que me incentivó, y ella es hoy mi profe de radio. Y nada y a la semana me costó venir (...) no estaba en mis planes, menos pisar una escuela ni en pedo, con 34 años, era como que no... Y luego mi profe de literatura de ahí, del Frida también me empezó a hablar del Isauro, y me dijo “porque no te... vamos un día, arreglamos una cita y vamos” y yo le dije que “no que no”, y ella “pero ahí hay emprendimientos, hay un montón de cosas”, y bueno, ahí ya un poco dije que bueno, por ahí que haciendo algo puedo hacer otra cosa... vine con esa idea de hacer un taller para ponerme a laburar y bueno acá estoy, quedé acá”.

(Entrevista N° 1)

Es por medio de ellos/as mismos/as que se va haciendo eco de la existencia del Isauro. Silvina fue una de los/as tantos/as estudiantes del Isauro que antes de conocerlo pensaban que

¹⁶ Notas de Campo, Taller IV. Año 2015.

estudiar no era para ellos/as; que por su edad, ya era tarde; que no tenían la capacidad; que si no pudieron antes, tampoco iban a poder ahora. Sin embargo, hay algo que los/as anima, y que los/as involucra con el proyecto educativo. ¿Qué hay en el Isauro Arancibia que mantiene vivo el interés por la educación de jóvenes atravesados/as por la situación de calle?

A continuación se analizan qué características resaltan los/as propios/as protagonistas que dan cuenta del motivo por el cual estos/as jóvenes deciden permanecer en el Isauro.

Comenzando con la siguiente cita: Ivana, docente de la escuela, acerca de cómo los/as propios/as estudiantes hacen eco del Isauro:

“Silvina el otro día nos contaba que había salido por San Cristóbal a contar de la escuela, y que el otro día vino y se encontró un flaco que había invitado ella, y se lo encontró acá, y que no entraba a la escuela porque estaba sucio. Y Silvina le dice: ‘vos no te preocupes, te va a ir bien’”.

(Entrevista N° 6)

El Isauro se transmite de boca en boca, entre ellos/as mismos, no solo como una escuela, sino también como un lugar de contención, de escucha, donde el prejuicio y la estigmatización que sufren a diario queda puertas afuera. Este es uno de los elementos que se considera fundamental para analizar la permanencia de los/as jóvenes en el CEIA.

Las personas en situación de calle cargan con estigmas que los/as ubican en lugares de amenaza y peligrosidad para la sociedad, identificados/as con las adicciones, con la violencia, con la falta de voluntad por modificar su realidad, con la inseguridad. Según Pojomovsky (2008), toda sociedad construye representaciones, símbolos que dan sentido y legitiman su existencia. La construcción social de las personas, particularmente de los/as jóvenes en situación de calle, es un claro ejemplo de cómo el imaginario social muchas veces está plagado de prejuicios.

Estos discursos excluyentes y estigmatizantes tienden a degradar y a limitar aún más las posibilidades de acceso de esta población a derechos. Los/as adolescentes suelen ser caracterizados como “jugados/as” y “peligrosos/as”, asumiendo así una identidad que les es asignada por las representaciones sociales como un modo efectivo de ser y existir para esta sociedad: los/as invisibles y los/as indeseables de la ciudad. (Pojomovsky, 2008)

Por el propio relato de quienes asisten al centro se observa que el Isauro se constituye en un espacio donde la estigmatización y el destrato no se vuelven moneda corriente. Esteban, estudiante del mismo, lo expresa de la siguiente manera:

“yo me quede por eso, porque me gusto la gente, la manera en que te reciben, que te hablan, y también por esa manera que no te discriminan porque sos drogado, o porque estabas en la calle, o porque estuviste preso...Eso me gusto porque en las otras escuelas no era así. En las otras escuelas, yo que se, te veían una carita medio rara, o como te vestias, ‘uh, este es un villero, este es drogado, o este es chorro, o es malo’. Y no era así. Y a mi eso me motivó a quedarme acá, o sea la gente.”

(Entrevista N° 2)

“Yo me quedé por eso” afirma Esteban. Efectivamente, no cualquier institución educativa recibe a esta población, y es por ello que el contexto educativo del Isauro los/as aloja, los/as contiene, los/as invita a permanecer. Resulta ser una experiencia atractiva para jóvenes que, como se ha caracterizado, sufren una multiplicidad de vulneraciones, pero que aun así, eso no los/as define porque son sujetos que a pesar de todas esas vivencias traumáticas, precarias, violentas, deciden por propia voluntad, levantarse de la calle para ir a la escuela. Una escuela que no los discrimina, que no los expulsa, que los contiene a través del afecto y la contención. Este es otro de los elementos que se considera significativo para la permanencia de los/as jóvenes en situación de calle en el Isauro. María, trabajadora social, afirma lo siguiente en relación a un estudiante de primer ciclo:

“Mariano lo primero que dijo ‘Yo llegue y Mili me recibió y me dio un abrazo, y nunca me habían abrazado en la escuela’, ¿viste?, es re lindo eso...Es muy lindo.” (Entrevista N° 4)

Uno de los aspectos que hace atractivo al Isauro Arancibia es la necesidad de esta población de sentirse parte, querida, respetada y de ser alguien para un otro/a. Los/as profesionales del Isauro se involucra en la vida de sus estudiantes, los/as conocen, construyen un vínculo afectivo. Lejos de reproducir roles de autoridad y control, sus docentes y profesionales buscan generar confianza. Silvina, nuevamente, da cuenta de cómo el Isauro es parte de la vida de sus estudiantes:

“mis compañeros, que la vienen peleando mucho más que yo, porque tienen años de calle, y esto les ha salvado la vida prácticamente. A ellos y a todos sus hijos, su madre, su padre, hay familias enteras acá adentro”. (Entrevista N° 1)

En el mismo sentido, Esteban acerca de su decisión de quedarse en el Isauro, afirma:

“Fue algo bueno porque me ayudó a...empecé a salir un poco de la calle, a tener que tomar las decisiones también, y poder proyectar mi futuro.” (Entrevista N° 2)

Como se ve en el desarrollo de este trabajo, existe una multiplicidad de razones por las cuales el Isauro Arancibia se constituye en un proyecto educativo novedoso. Sin dudas, uno de estos múltiples motivos, refiere a la capacidad de la escuela de incorporar, modificar, adaptar su modalidad y tradición, a las necesidades de este sujeto pedagógico que aloja.

En continuación con la caracterización del sujeto que asiste al Isauro, y como expresa la última cita de Esteban, muchos/as estudiantes que asisten al CEIA, se encuentran en situación de calle. Así, forman “ranchadas” en distintos puntos de la ciudad, muchas veces en plazas y estaciones. La ranchada representa un espacio de contención inestable con vínculos débiles, en términos de Danielli, Di Paola, Laborde, Zadcovich (2004). Sin embargo, contradictoriamente, también se instala una sensación de pertenencia, de identificación con otros pares y de acuerdos de cuidado entre sí.

En este sentido, a partir de los aportes de Di Iorio (2016) se puede afirmar que el “estar con otros/as” es una estrategia de subsistencia y de resistencia a la vez. En la grupalidad se encuentra la posibilidad de llevar a cabo prácticas de supervivencia, y estrategias de cuidado y autocuidado. El encuentro con los/as otros/as, además de ofrecer cierto lugar de protección y seguridad, permite el intercambio de experiencias, aprendizajes y malestares, que se sobrellevan al tener compañeros/as, y satisfacer las necesidades de cuidados cotidianos. De esta manera, los/as estudiantes del Isauro buscan su sustento; donde higienizarse, cuidar y atender a sus hijos/as e intentar soñar con un futuro diferente. Son hijos/as de familias empobrecidas, que al crecer en la calle fueron expulsados/as de las redes de contención, viven solos/as cuidándose entre ellos/as, con una realidad en donde el consumo de sustancias aparece como la posibilidad de alejar el temor, el hambre, el frío y la soledad. Tienen sus derechos vulnerados y son víctimas de la inseguridad sufrida por tener que “sobrevivir” en la calle. Sin embargo, se levantan de dormir en la vereda para ir a la escuela; la defienden, se comprometen con ellos/as mismos/as y con los/as demás. Estudian para terminar la primaria, ellos/as mismos afirman que la experiencia educativa en el Isauro Arancibia fue transformadora, impulsora de cambios, promotora de potencialidades; como en el caso de Hugo que fue estudiante del CEIA, y hoy es profesor de fileteado porteño:

“la calidad de vida me cambió mucho. Porque de estar en la calle, no tener nada, a estar yo pagándome mi propio alquiler... no recibo ninguna ayuda del GCBA, pero si recibo la ayuda del Isauro. De estar en un techo. De poder preocuparme por mi nena, de la salud de mi nena... mejoró mucho mi vida. Hoy puedo decir que puedo vivir de esto. Si alguien quiere que le pinte un mural le

paso el precio y lo hago yo. No tener que estar dependiendo de nadie sino de lo que yo se y vivir de eso". (Entrevista N° 3)

No todos/as los/as estudiantes que transitan el Isauro atraviesan el mismo proceso, pero sin duda, en su propio relato existe un antes y un después del mismo. Una institución educativa que los/as aloja, en vez de expulsarlos/as; que los/as escucha, en vez de imponerse; que los/as contiene, en vez de discriminarlos/as; que los/as hace parte del proyecto educativo; son algunas de las características observables a simple vista, en cualquier recorrida por el CEIA, en cualquier actividad de defensa de su escuela, en una clase cualquiera. Sin embargo, en tanto tal, el Isauro se constituye como una escuela *díscola*, desobediente, que se enfrenta cotidianamente a aquellos/as que le niegan los derechos a sus estudiantes, que ponen en juego su proyecto educativo. A continuación, se analizarán estas prácticas -que se denominarán *contrahegemónicas*- que son parte constitutiva del proyecto educativo del Centro Educativo Isauro Arancibia.

Capítulo 2: Estrategias socioeducativas del Centro Educativo Isauro
Arancibia en torno a la educación popular.

“Levantamos la bandera con orgullo y dignidad
Construyendo todos juntos el derecho a estudiar
El derecho a estudiar
Al Isauro defendemos, todos juntos lucharemos
Luchamos, luchamos por nuestra educación
Tiramos, tiramos, para el mismo lado”
(Cumbia elaborada por los/as estudiantes del CEIA¹⁷)

En el presente capítulo se realiza una breve introducción del concepto gramsciano de *Hegemonía*, en relación al rol de la educación.

Se parte de abordar teóricamente la construcción de prácticas *contrahegemónicas* para abordar, bajo ese marco teórico-conceptual, la experiencia del Centro Educativo Isauro Arancibia, analizando las *estrategias socioeducativas* que la institución despliega en el marco del paradigma de la Educación Popular. Las mismas son: la construcción de sujetos activos y críticos; la relación educador/a-educando y la metodología de trabajo de los/as profesionales y docentes de la institución; y, por último, la vinculación con el contexto y recuperación de saberes, preocupaciones e intereses del/la educando.

Se aborda, de esta forma, el rol y la potencialidad de estas estrategias a la hora de proyectar prácticas *contrahegemónicas*, en indisoluble ligazón con una pedagogía de la educación popular.

Educación y hegemonía

Antonio Gramsci ha sido un referente no muy acogido en materia de pedagogía crítica; sin embargo, se considera que bastos son los aportes que ha realizado. El autor vincula la construcción de hegemonía con la de educación. Para Gramsci, la *hegemonía* es la capacidad de un grupo social de construir consenso, haciendo que la mayoría de los grupos sociales internalicen intereses de clase que le son ajenos (Uhart, s/f). En este sentido, para el autor la construcción de *hegemonía* será fundamental en tanto expresión de que la clase dirigente querrá impartir su visión del mundo como la legítima para el resto de las clases sociales.

¹⁷ Ésta canción es entonada en el momento de izar la bandera por estudiantes, docentes y administrativos, previo al inicio de clases. Observación del 16 de Noviembre del 2017.

Es de esta forma que se explica cómo los grupos dominantes logran hacer que sus intereses se conviertan en intereses de la mayoría, logrando “*estructurar en las conciencias populares concepciones del mundo en clara disidencia con la práctica cotidiana que determina las condiciones de existencia de dichos sectores*”. (Leivas, 2013: 107)

Es aquí donde urge estudiar a Gramsci para pensar el rol de la educación. Para el autor, el Estado¹⁸ debe asumir un proceso de racionalización a partir del cual se eduque y forme a la población, adecuarla al modelo productivo, ética y moralmente. Dicha función educativa es también construcción de *hegemonía*. El Estado Moderno es *un Estado profundamente educador, su función de hegemonía es necesariamente una función pedagógica que se realiza a partir de vastos dispositivos, entre ellos la escuela*” (Leivas, 2013: 107). En este sentido, es necesario entender a la escuela “*como un dispositivo que produce intelectuales articulando el consenso a través de la coerción, censurando aquello que podría cuestionar el funcionamiento de esta estructura material*” (Leivas, 2013: 116). Sin embargo, existen experiencias desobedientes, disruptivas, transformadoras, que cuestionan la función de *consenso* y se proponen *contrahegemónicas*.

El Isauro Arancibia como una escuela con función contrahegemónica

Para Gramsci (Uhart, s/f), frente al papel hegemónico que cumple el Estado hay posibilidades de gestar una *lucha contra-hegemónica* de las clases subalternas, de impulsar una nueva hegemonía que transforme la relación entre dominantes y dominados, que conforme un nuevo orden social.

El sentido común¹⁹ imperante en la sociedad capitalista es una concepción de la realidad que se relaciona con los intereses de la clase dominante, pero que sin embargo se encuentra internalizado durante la infancia y reforzado durante el resto de la vida, por la mayoría de los grupos sociales como un sentido que expresa los intereses comunes. (Gramsci, 1973)

Para el autor este sentido común debe ser superado a través de la conciencia crítica, para convertirse en *buen sentido*, es decir, una cosmovisión de la realidad que exprese los intereses de los sectores subalternos. (Uhart, s/f). La lucha cultural para transformar el *sentido común* popular y difundir una concepción del mundo acorde a los intereses de las clases subalternas,

¹⁸ Uno de los principales aportes de Gramsci fue la ampliación no ortodoxa de la definición marxista de Estado Moderno. Para el autor el Estado no es solo aparato coercitivo de dominación física y jurídica, sino que es: “*todo complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados*” (Gramsci, 1980: 96).

¹⁹ Para Gramsci, el sentido común es una de las “*trincheras ideológicas*” fundamentales a disputar. Ver más en Gramsci, 1973.

es la lucha contra-hegemónica. Las escuelas adquieren un carácter fundamental en esta disputa, ya que son las que difunden las normas sociales esenciales que van moldeando las prácticas cotidianas a partir de una filosofía de vida - que por supuesto es experimentada de forma inconsciente-. La escuela es fundamental como institución formadora de sujetos que deben insertarse en el funcionamiento *normal* de la sociedad.

Es por eso que la experiencia del Isauro Arancibia es muy interesante; se trata de un centro educativo que disputa por constituirse como escuela reconocida por el Estado, conteniendo a su vez dentro de ella, de su historia, de su identidad, y de los sujetos que la habitan, focos de disenso, de crítica, de resistencia y lucha cotidiana. La resistencia existente para que el Isauro sea reconocido oficialmente como “escuela”, las innumerables trabas y obstáculos estatales para concederle un espacio físico permanente, son prácticas que expresan el desinterés del Estado por otorgarle ese estatus. Al Estado no le son funcionales este tipo de instituciones educativas, ya que no reproducen ni legitiman el orden social vigente. El proyecto educativo que encarna el Isauro Arancibia busca romper con la docilidad de cuerpos que para el Estado son descartables, para proyectar en estos sujetos futuros posibles y alcanzables, construir sujetos humanizados y críticos ante la realidad que se les impone. Daiana, Trabajadora Social del CEIA, lo expresa de la siguiente manera:

“Se encara ya desde el aula con otra perspectiva. Se charla en términos históricos, políticos y sociales, no individuales. Formarnos como sujetos políticos, además, no conformarnos y salir a luchar también al ministerio por las luchas que tengamos. Siempre sumamos en ellas a los pibes.”

(Entrevista N° 5)

El equipo de trabajo del CEIA constituye un colectivo que se propone una educación distinta a la tradicional. Parten de concebir a los/as jóvenes estudiantes como sujetos políticos con capacidad de sentirse interpelados por los conflictos que atraviesa la escuela, así como con capacidad de reflexionar acerca de su propia realidad y de los derechos que les son vulnerados, ubicando en el centro de la escena la vida y experiencia de sus estudiantes, su derecho a estudiar y la posibilidad de tener un proyecto de vida. Siempre enmarcando ese derecho en una clara disputa con un estado que los/as estigmatiza y deshumaniza. El Isauro es una escuela, pero a la vez es más que ello. En palabras de Miranda, docente del CEIA:

“nosotros ya somos escuela, y funcionamos como escuela. Lo que nos falta es la normativa, el resto ya está. (...) el Isauro empezó para gente en situación de calle, jóvenes y adultos. Este joven y adulto es un sujeto múltiple, es padre, desocupado, en situación de calle. Tiene un montón de cuestiones.

Entonces, “¿cómo hacemos funcionar la escuela?” Bueno, tenemos que tocar claramente el tema habitacional, tenemos que tocar el tema de salud, son padres: ¿Dónde dejan a los hijos? Las cuestiones judiciales, los documentos (...) es como muy difícil desarticular el derecho a la educación de todos los otros derechos. Y así se fue ampliando el proyecto de la escuela y quedó una escuela de jornada extensiva, o sea mucho más lejos que un centro educativo, un centro educativo tiene dos horas, atañe a lo pedagógico, solamente a dar clases, a lo áulico más que a lo pedagógico. El Isauro es una escuela y es mucho más que eso.” (Entrevista N° 7)

Como expresa Miranda, el Isauro es mucho más que una escuela. Son trabajadores/as que constituyeron un proyecto educativo que no se limita a “educar”, trasciende los límites de las escuelas formales -o de los propios centros educativos- para constituirse como un espacio de contención y lucha por los derechos de esos/as jóvenes. El Isauro es un proyecto educativo que se sustenta en el paradigma de la educación popular²⁰, y en tanto tal desarrolla, a la luz del análisis que se viene realizando, una función contrahegemónica.

La Educación Popular en el CEIA:

Estrategias socioeducativas²¹ en torno a la construcción de sujetos activos y críticos

La educación funciona como herramienta predilecta -aunque no única- de los sectores dominantes para construir sujetos dóciles, pasivos, pacientes, *seres para otro*, para poder ejercer *hegemonía* sobre los sectores subalternos. Sin embargo, la experiencia del Isauro demuestra que desde la educación se puede construir una práctica liberadora. Ésta, para Freire implica: “*la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.*” (2014: 87)

En el Isauro Arancibia se van diseñando estrategias para construir un sujeto *para sí*, capaz de cuestionar el orden social, su realidad, y la forma en que las personas encaran el mundo: pasiva, oyente, aislada, etc. En este sentido, resulta un desafío pensar cómo la escuela conecta y articula la educación de sujetos con derechos sumamente vulnerados, con un acercamiento

²⁰ Tomando los aportes de Freire (2014) se comprende a la *educación popular* como aquella que debe servir para que los/as educadores/as y educandos *aprendan a leer la realidad para escribir su historia*, lo que supone comprender críticamente el mundo y actuar para transformarlo. En oposición a la *concepción bancaria* de la educación, en la educación popular el conocimiento de la realidad no es un acto individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo, práctico y que involucra diferentes formas de saber: la conciencia, el sentimiento, el deseo, la voluntad, el cuerpo. Toda práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores/as conocen, y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevos conocimientos.

²¹ Se entiende por *estrategias socioeducativas*, a aquellas iniciativas, herramientas, y metodologías desplegadas por los/as trabajadores/as del CEIA, que apuntan a construir un abordaje integral de las problemáticas que atraviesan los/as estudiantes, en el marco de una concepción de la política educativa anclada en el paradigma de la educación popular.

a su propia realidad, para abstraerse, explicitarla y ser críticos/as de ella, desde un proceso colectivo, no individualizante. Daiana, trabajadora social del Isauro, explica cómo se buscan estrategias de apropiación y construcción conjunta con los estudiantes:

“Se van creando instancias para darle más institucionalidad a estos espacios. Por ejemplo, el saludo a la mañana... ese es un espacio de encuentro habilitado a que compartan lo que quieran... y así, se va habilitando a que personas en situación de calle se organicen... Otro ejemplo fue la construcción de un consejo de convivencia con los estudiantes y profesionales...” (Entrevista N° 5)

Estas pequeñas prácticas cotidianas que relata Daiana -el saludo de la mañana o el Consejo de Convivencia²²- van institucionalizando la participación de los/as estudiantes en la vida de la del CEIA. Ivana, docente de la escuela también da cuenta de la participación como práctica institucionalizada:

“los maestros, los que trabajamos en la escuela sentimos siempre que los pibes, los señores/as, los más niños, todos los estudiantes, están presentes siempre en la vida institucional, por ahí ese es uno de los lugares donde se empieza a colectivizar la experiencia escolar.” (Entrevista N°6)

La participación en el Isauro no solo se construye en el ámbito extra-áulico, o por fuera de los espacios y momentos formalmente dirigidos al aprendizaje²³. También el aula -o el barrio- es un espacio donde se crea y recrea la participación activa, la invitación a crear, a pensar desde lo curricular. Miranda en relación a la dinámica de aprendizaje cuenta acerca de dos propuestas creadas y motorizadas por los/as estudiantes:

“Ellos reconocieron sus trayectorias educativas, reconocieron que hay otras personas en situación de calle y empezaron a pensar ‘¿Cómo podían invitarlos a venir al Isauro?’ Una fue, nosotros hacemos la ceremonia de la pachamama todos los años, y ellos hicieron tarjetas pensando en gente que conocían, que estaba en situación de calle, y que no venía a la escuela. La invitaron puntualmente, les llevaron esa invitación, ellos vinieron a la ceremonia y conocieron qué era el Isauro. Y algunos se anotaron. Esa fue propuesta de ellos. (...). Otra fue inaugurar, re-inaugurar, porque ya habían hecho la huerta hacía unos años, en la placita del Atlético, en la plaza ‘30 mil compañeros’, (...) y pensaron

²² El Consejo de Convivencia es un proyecto institucional del CEIA transversal a todos los ciclos, niveles y espacios de la escuela, con el objetivo de darle palabra a los/as estudiantes organizados/as, y trabajar conflictivos o problemáticas propias de la convivencia escolar. (Reyes, 2017: 253)

²³ Se utiliza la categoría de “espacios y momentos formalmente dirigidos al aprendizaje” para hacer alusión a aquel encuadre que tradicionalmente se concibe como apropiado para enseñar y aprender, desde lo que Freire denomina, concepción bancaria de la educación. De esta forma, la concepción bancaria comprende como único encuadre posible de enseñanza y aprendizaje, aquel que se brinda en un espacio áulico cerrado que permita el depósito de conocimiento en las mentes de los alumnos -comprendidos, estos últimos como recipientes ignorantes de todo saber y experiencia capaz de producir saberes-. (Freire, 2014)

‘¿Cómo podría ser una propuesta que invite al barrio a venir?’, bueno vamos a poner una mesita y un banco para que la gente pueda venir a estudiar o a leer, por ejemplo. Llevamos la mesita a la plaza, llevamos la bibliobici, también para convidar a la gente a leer...’ (Entrevista N° 7)

De esta manera, se institucionalizan “momentos” para la participación por fuera de la dinámica áulica (“el saludo”) y dentro de ella (cómo invitar más jóvenes, la confección de un libro, etc.); a la vez que los mismos son repensados continuamente para romperse y crear nuevos cuando se evalúa que no funcionan.

Se va instaurando una idea de que los/as estudiantes son parte de la vida político-social del Isauro. Esta idea es parte intrínseca del proyecto pedagógico del mismo: Ivana, docente del CEIA, en torno a la lucha del colegio, agrega:

“Siempre han estado y siempre jerarquizamos que sea la voz de ellos, porque sin ellos, si ellos no vienen, la escuela no sería nada entonces la voz que tiene que sonar es la de ellos, y la voz que tienen que poder ser pronunciada por ellos es la que tiene que ver con su experiencias, con sus ideas, con su pretensión, y nosotros siempre estamos ahí, trabajamos con ellos” (Entrevista N° 6)

Esto último, a su vez, da cuenta de la relevancia que adquiere para los/as docentes y profesionales del Isauro el incorporar la propia visión de los/as estudiantes, no solo como práctica institucionalizada en el colegio, sino también como método de lucha y resistencia en la defensa de su institución. Miranda, docente de la escuela, explica cómo se va potenciando la voz de los/as estudiantes en las actividades que demandan mayor involucramiento por parte de ellos/as, a partir de pequeñas dinámicas que se proponen en el contexto del aula. Por ejemplo, cuenta que ante la propuesta de confección de un libro donde ellos/as fueron los/as autores/as, los/as estudiantes:

“se van apropiando de estas cosas y es buenísimo. Y esto, y tomar la voz y poder mostrar lo que hicieron es super importante. De a poquito también van viniendo a las asambleas, van tomando la palabra... antes no decían una sola palabra, no querían entrar a las asambleas... y ahora de a poco van contando... va apareciendo su voz.” (Entrevista N° 7)

En el Isauro las pequeñas prácticas cotidianas representan una invitación a la reflexión constante, a crear y sugerir, a *alzar la voz*. De a poco se va construyendo la necesidad de defender el Centro y a los derechos propios y colectivos también, y el involucramiento de los/as estudiantes se potencia día a día.

Desde la mirada de los/as propios/as estudiantes, Hugo, egresado del Isauro, y actualmente profesor de fileteado porteño en uno de los talleres extra-curriculares del Isauro, relata acerca del involucramiento de los/as estudiantes con las luchas del Isauro:

“Acá los chicos pelean por el establecimiento porque vienen a aprender, no solo a educarse, sino que aprenden un oficio. Y duele porque es como que te están queriendo echar de tu casa, y es el único lugar y el único momento donde los chicos que vienen acá se sienten contenidos, se sienten queridos. Porque cada maestro, cada profesor, cada docente o tallerista, le damos ese momento de atención al pibe que viene, y le damos consejos y se sienten queridos, no pasan por discriminación ni nada. Y los chicos se enteran porque es público, no se guarda nada acá. Si la escuela tiene un problema se le informa a los chicos” (Entrevista N° 3)

De esta manera, la participación de los/as estudiantes se desarrolla en espacios que no solo corresponden a una currícula, ni solamente les permite aprender un oficio. Estos/as adolescentes, jóvenes, y adultos/as, participan también en la lucha por su escuela. Es parte del contenido pedagógico de la institución *hacer parte* a los/as estudiantes de todo lo que suceda en ella y con ella, gestándose dicha participación tanto sobre la acción misma, como sobre la metodología y el modo de llevarla adelante²⁴.

En el Isauro Arancibia la realidad se desliza por las paredes. El rostro de Santiago Maldonado, una imagen de las Abuelas de Plaza de Mayo rodeando la plaza, los cuadros de Evita y el Che Guevara, una hoja impresa con la cara de Milagro Salas pidiendo “libertad a los presos políticos”, imágenes de estudiantes que fueron víctimas de gatillo fácil, carteles hechos en cartulina problematizando las violencias hacia las mujeres, son parte del decorado del edificio²⁵.

La construcción de este *ser para sí* del que habla Freire, implica la construcción de sujetos que se comprendan en una realidad histórico-social para reconocerse y problematizar su condición de vida. El autor afirma que la educación problematizadora tiene un carácter auténticamente reflexivo, y que implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. Esta educación pretende la *emersión* de las conciencias, cuya consecuencia será la *inserción crítica* en la realidad (Freire, 2014). Este accionar reflexivo, a su vez, no debe desligarse de la acción. Debe haber un movimiento en *espiral* que los articule para que haya aprendizaje.

²⁴ Aquí, resulta necesario aclarar que si bien se alude a la participación de manera amplia, en el presente capítulo se busca recuperar esa característica del Isauro en términos meramente educativos como una herramienta más para constituir sujetos activos y críticos. Recién en el capítulo 3 se analizará la participación en términos políticos y como una categoría que excede a meramente educativo.

²⁵ Registro de observación de 16 de noviembre 2017.

(Argumedo, 2013). El ida y vuelta entre la reflexión y la acción permite pensar en los espacios de debate que existen en el Isauro como aquellos encuadres en los que se produce *el espiral* al que refiere Argumedo. María, Trabajadora Social, en relación a los espacios de reflexión-acción creados en el Isauro afirma que:

“Este año laburamos mucho con el tema de violencia, con piropo callejero, con el tema de Ni Una Menos. Con el “Espacio de Masculinidades”, ese espacio hacía mucho que los pibes decían ‘bueno, ustedes tienen el espacio de mujeres, nosotros queremos el espacio de varones’ (...) Y cuando eso se empezó a dar era tan copado lo que empezó a pasar, cómo los pibes se empezaron a animar a decir cosas. Esto de instaurar como la asamblea todos los jueves a la mañana, que desde el año pasado le empezamos a dar mucha más continuidad, y hablar de temas puntuales, escolares o de la convivencia (...). O evaluar los actos, eso también estuvo bueno porque más allá de nuestra evaluación está bueno escuchar a los pibes, ‘bueno, qué cosas vieron, que cosas vamos a hacer’” (Entrevista N°4)

Todos estos espacios tienen un desenlace en alguna actividad concreta que se propone transformar la realidad, y prefigurar nuevas relaciones. La existencia del espacio de mujeres permitió realizar campañas de sensibilización -colgar carteles problematizando la violencia o el acoso- debatir en asamblea acerca de comportamientos machistas que sucedían en la escuela o fuera de ella entre parejas, y hasta habilitó la conformación de un espacio para varones, que se describe detalladamente en el capítulo 3.

En palabras de Freire: *“en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso”* (2014: 89). Así es que dichas instancias reflexivas permiten deconstruir la conciencia del sujeto oprimido, a la vez que generan cambios en las prácticas y las formas de ver el mundo. Esteban en relación al espacio de varones afirma lo siguiente:

“esta bueno porque ahí vos contas también, osea, tu experiencia, tu comportamiento hacia la mujer. Y se habla de cómo lo podemos arreglar, la manera de solucionar el problema ese. Y a mí me ayudó mucho porque yo también antes era así, pero no así atrevido, la tonada como les hablaba...como que se lo tomaban a mal porque, me crié hablando así, en la calle, en todos lados. Y me ayudó porque después que empecé a ir (...) como que vi las cosas que yo he hecho y que hacen, con solo hablar no más”. (Entrevista N° 2)

En el Isauro Arancibia se alimentan procesos colectivos de organización y participación entre los/as estudiantes, docentes y no docentes, tanto en los *espacios y momentos formalmente*

dirigidos al aprendizaje, como en los espacios y momentos institucionalizados *no formalmente dirigidos al aprendizaje*, estos son: las asambleas de estudiantes una vez por semana, las reuniones asamblearias de docentes los viernes, los espacios de debate y sensibilización como el grupo de chicas, el de varones, el *saludo a la mañana*, etc. Son a la vez espacios para la participación, organización y apropiación de las acciones reivindicativas que se toman desde la comunidad del Isauro en defensa de la educación, de los derechos humanos, de los jóvenes en situación de calle, entre tantas otras. Estos espacios se estructuran con el fin de constituir sujetos activos y críticos ante la realidad y la vulneración de sus derechos. Los/as docentes y profesionales de la escuela los/as hacen partícipes y protagonistas de las reivindicaciones y luchas que encara la institución.

Estas prácticas permiten pasar del *ser para otros*, docilizado, y meritocrático de su propia realidad; a un *ser para sí*, activo, crítico, y colectivo. Así, desde la tarea docente se construyen diversas estrategias socioeducativas para deconstruir ciertas ideas internalizadas que frustran los proyectos futuros de los/as estudiantes, para que ellos/as mismos/as las problematicen. En este ejemplo, Miranda, docente del CEIA, cuenta que los/as estudiantes vivencian como un fracaso individual la imposibilidad de haber cursado y finalizado la primaria en su primera experiencia, en el marco del proyecto Jóvenes y Memoria:

“que ellos no hayan terminado la escuela primaria en su niñez no tiene que ver con una responsabilidad de ellos, (...) se trabajaron un montón de cuestiones, articulamos con segundo ciclo que pensó históricamente cual es el rol del Estado, cuál fue la postura del Estado con respecto a la educación de adultos a lo largo de la historia... tercero trabajó con el censo de gente en situación de calle, contrapuso el censo oficial, que dio un número, con el censo que hicieron las propias organizaciones que laburan situación de calle. Estuvo muy bueno porque empezamos entre todos a colectivizar la problemática y llegamos a la conclusión de que el Estado debe ser el garante de la educación, que es nuestra postura también, pero es esto, teníamos que hacer un proceso para que ellos se reconozcan como sujetos... primero como sujetos, después como sujetos de derecho (...). Y llegaron muy fácilmente a que el gobierno debería de hacerse cargo de esta situación. Y la idea es esta, siempre pensar que hagan una lectura de su realidad, una lectura crítica, ayudarlos a esto, a que hagan una lectura, a cuestionar, a incomodar... cuestionar lo que está dado, y para que se piensen desde otro lado.” (Entrevista N° 7)

La concepción de sujeto y la comprensión de los/as estudiantes desarrollada en el apartado, así como las dinámicas propuestas en espacios áulicos y extra-áulicos, dan cuenta de algunas de las estrategias socioeducativas que el Isauro recrea en torno a su principal objetivo

pedagógico de construcción de sujetos activos y críticos de su realidad. Se observa que dichas estrategias tienen además su correlato en los vínculos educadores/as-educandos, y en la metodología de trabajo implementada por el equipo profesional y no profesional del CEIA.

Estrategias socioeducativas en torno a la relación educador/a-educando y la metodología de trabajo

Relación educador/a-educando

En continuidad a los aportes de Gramsci (1980), es tarea de los *intelectuales* desocultar el sentido común existente, cuestionar el orden tal como se presenta, luchar por hacer visible esa naturalización de la visión del mundo. Es común encontrarse con relaciones autoritarias entre docente y “alumno”, basadas en concepciones contrarias a las que se vienen esbozando. La Educación Popular rompe con dicha dicotomía, y sostiene como fundamental la complementariedad entre educadores/as y educandos. En este sentido Gramsci (1980) afirma que todos/as son intelectuales, y que la tarea será ser consciente de ello y críticos/as de la realidad. Por ello es que resulta imprescindible que ambos/as se constituyan, simultáneamente, como educadores/as y educandos, permitiendo así, un proceso de aprendizaje virtuoso que incluya a ambos actores y no cosifique los roles.

En los testimonios de los/as estudiantes del CEIA se puede encontrar la diferencia entre una pedagogía basada en la contradicción educador/a y educando, y aquella que se plantea como una superación de la misma. Hugo y Belén lo plantean de la siguiente manera:

H: *“mira, si acá es muy distinto a una escuela pública. Yo cuando estudiaba antes en la provincia, tenía a mi maestra que te hacía así con la regla y te pegaba reglitos si no aprendíamos o sino, te ponía de penitencia y acá no te ponen de penitencia, el maestro te ayuda si no entiendes algo. La dinámica para aprender es otra.”* (Entrevista N° 3)

B: *“Fui a uno en provincia, pero no era lo mismo que acá, porque allá la maestra te discriminaba, o los compañeros te discriminaban, te jodían por cualquier cosa...Entonces vos te peleabas, porque el otro te hacía algo y vos no le podías decir nada al otro porque venían y te atacaban a vos las maestras, porque había algunas que no me querían viste. Pero acá encontré...va, veo, vi otras cosas que me gustaron, como los mismos compañeros que te aconsejan...Te apoyan en todo, si estas mal, si estas bien, te preguntan...Los maestros, te dan todo el amor que ellos pueden”.* (Entrevista N° 2)

Los vínculos entre docentes y estudiantes del CEIA parten de concepciones muy distintas a la educación tradicional. Muchas veces, esos vínculos son la base para construir otra relación

con los/as jóvenes que asisten al Isauro, y también para construir de conjunto una educación distinta, al servicio de sus propias necesidades. Para ello no se pueden desconocer sus recorridos y trayectorias, cómo estructuraron su identidad, sus formas de vincularse con el/la otro/a. En la relación educador/a-educando se vuelve fundamental el sentimiento de empatía con ese/a otro/a, con su situación de vulnerabilidad, con sus preocupaciones y proyectos. Esteban también se expresa en relación al acompañamiento y contención que reciben:

“Podes venir como querés, y te aconsejan, cuando estas mal te hablan, te acompañan y... o sea, como quien dice, tenés un hombro por si querés llorar, entendés, ellos te escuchan. Si hay problemas que vos pensás que no tienen arreglo, no tienen solución, bueno ellos buscan la vuelta hasta que encuentran el problema ese y la solución, la herramienta para ese problema que tiene uno mismo y ayudarlo a que salga todo bien y que logre todo lo que puedas, lo que estás queriendo”.

(Entrevista N° 2)

Este acompañamiento tiene relación con la perspectiva pedagógica desde donde se piensa el proceso de aprendizaje con jóvenes en situación de vulnerabilidad, porque si estos/as estudiantes atravesaron la experiencia de la educación formal y renegaron de ella, quiere decir que ese modelo escolar no los alojó ni contuvo. El sistema escolar tradicional no se adapta a este sujeto novedoso, emergido como producto de las diversas crisis socioeconómicas -analizadas en el capítulo anterior-; es así que el sistema educativo continuó con una mirada rígida sobre estos/as jóvenes, sin poder incorporarlos/as al proceso educativo desde su propia particularidad. En el Isauro ocurre lo inverso, María, trabajadora social, menciona una propuesta de trabajo realizada en el espacio áulico, que refleja esta idea:

“empezaron a hacer como una línea de tiempo, con los pibes que vinieron en diferentes momentos (...) Y después empezaron a hacer como un ejercicio de, además de ver quiénes somos, los que faltaban. Entonces en base a eso recordando (...) ‘y ¿qué le habrá pasado?’ y ‘¿alguien lo conoce, alguien lo puede contactar?’ y cuando quizás venían esos pibes, los pibes se veían que estaban anotado, estaban considerados, ¿viste? Bueno, ‘no es lo mismo que vengas a que no vengas’. (...) entonces ahí también era preguntarles ‘bueno, pero ¿por qué no venías?, ¿Qué te pasó?’”.

(Entrevista N° 4)

Los/as estudiantes no representan un número para el Isauro, sino que se los/as subjetiviza y se los/as tiene presente, se los/as busca si dejan de participar, se los/as humaniza, se les brinda afecto y contención.

En relación al vínculo educador/a-educando, para la concepción de la Educación Popular no existe un conocimiento más válido que otro, por científico y autorizado que sea. Educador/a y Educando aprenden y enseñan simultáneamente: *“La Educación Popular estimula (...) procesos de creación colectiva de conocimientos, de descubrimiento del mundo, de diálogo de saberes. (...) Los procesos de conocimiento no se agotan en las búsquedas académicas. Es imprescindible el diálogo de los saberes académicos y de los diversos saberes populares.”* (Korol, 2012:3). Entender la educación popular como pedagogía de los oprimidos y oprimidas, significa afirmar el protagonismo del sujeto popular en la práctica educativa, y que los contenidos, métodos, propuestas de la misma, no se decidan por fuera del grupo que es parte de dicho proceso educativo, sino que se realice de conjunto. Es también la forma de trasladar a la práctica la idea de que *todos los seres humanos somos intelectuales*. Miranda, docente del Isauro, lo expresa de la siguiente manera:

“cuando llevas propuestas más... no sé si lúdicas, pero no tan del profe exponiendo y el estudiante reproduciendo, cuando llevas otras propuestas hay mucha resistencia al principio. Porque (...) no es lo conocido. Entonces de a poquito, se van haciendo otras propuestas, cuando vos generas otro vínculo con el estudiante, cuando te vas conociendo, (...) aparecen otras cosas, aprendes desde otro lugar y enseñas desde otro lugar. El proceso se da de otra manera...” (Entrevista N° 7)

Esas *otras* propuestas tienen que ver con dinámicas creativas que buscan poner en jaque la posición pasiva de los/as educandos y jerárquica de los/as docentes. Los/as obliga a pensar, a crear, a proponer. También, los/as docentes se adaptan constantemente a los atravesamientos y singularidades de estos/as jóvenes, lo cual expone la flexibilidad metodológica con la que trabajan, y expresa la forma en que se ubica al sujeto popular como protagonista de la práctica educativa, ya que constantemente se está pensando y reevaluando la práctica en pos de sus voluntades y posibilidades. Silvina, estudiante, lo describe de la siguiente manera:

“hay pibes que siguen en calle que no van a venir con la misma predisposición que vengo yo que estoy en una cama que no tengo adicciones... y las minas se sientan con esos compañeros les dan el tiempo el espacio, y les proponen otras cosas (...) Y es muy loco porque si ella viene y te dice ‘escribí esto’ pero no... si nos ven bajoneados, o mal, ella y entra y es como que te fichan, y ya saben para qué lado van, por ahí ya vienen con algo armadito y ya saben lo que vamos a hacer, pero no, dicen ‘no, vamos a hacer esto porque yo a vos te veo así’”. (Entrevista N° 1)

Desde estos discursos se puede analizar que la propuesta docente es diversa y moldeable, se adapta, pero también inquieta, rompe, insiste con métodos creativos. Y es así como se

construye un saber colectivo, se adapta a las circunstancias, se transforma. Se buscan propuestas creativas, que saquen a los/as estudiantes del rol pasivo.

En este sentido, es fundamental la tarea docente en tanto facilitadores/as de procesos individuales y grupales que abonen, mediante una práctica educativa pedagógica de liberación, a la construcción de sujetos críticos de su realidad y activos/as para transformarla. La relación que los/as profesionales del Isauro entablan con los/as estudiantes es, entonces, imprescindible para que dicha práctica emancipatoria sea realizable.

Al concebirlos/as como sujetos históricos situados, los/as profesionales comprenden, a su vez, la integralidad de su subjetividad y las características de sus historias a la hora de pensar ese proceso de empoderamiento y de generación de autonomía, en este sentido, María agrega:

“en tercero hablábamos mucho de ese tema (en relación a la situación de calle), a los pibes también les cuesta mucho el tema de cuando hay un reconocimiento, y una cosa de logro...Pero bueno ‘vos lo podes hacer’, ¿viste?, y al principio es ‘Bueno, no, porque yo siempre fui un burro, yo nunca pude aprender, o en la escuela siempre me decían tal cosa..’, bueno y cómo volver atrás con eso, poder ver la potencialidad de esa persona.” (Entrevista N°4)

A lo largo de este apartado, sin dudas, existe un hilo conductor en todas las citas textuales de los/as entrevistados/as: el afecto y la potencialidad²⁶ con la que se define al sujeto pedagógico. Se ha podido observar que la comunidad del CEIA sostiene un vínculo afectivo que resulta imprescindible para el trabajo pedagógico de la institución. La perspectiva de la *singularidad* (Cazzaniga, 1997) con la cual se abordan las situaciones problemáticas, desde donde los sujetos son considerados sujetos de derechos con potencialidades instituyentes, y a partir de la cual se activan estrategias de construcción de autonomía de los/as jóvenes, es parte del proyecto que encarna el Isauro Arancibia. Es bajo esta mirada y esta perspectiva que la tarea de la enseñanza y el aprendizaje común y colectivo es posible y efectiva. El vínculo afectivo resulta central en la posibilidad de que estos/as jóvenes decidan atravesar un proceso educativo.

En torno a la metodología de trabajo

La institución plantea una estructura interna horizontal. Si bien existen determinados cargos jerárquicos, éstos son de carácter simbólico. Su modo de funcionamiento es a través de una

²⁶ El concepto de *Potencialidad* es tomado de Cazzaniga (1997), quien partiendo del enfoque de la *singularidad* para la intervención social, alude a la idea del sujeto como sujeto pleno, creador de su propia historia, y no definido desde las carencias o dificultades. Para este enfoque, es desde aquí que se construye un análisis comprensivo, partiendo de la premisa de “sujetos autónomos”. Así, pensar en la singularidad, es comprender la posibilidad instituyente de todo sujeto.

asamblea semanal, a la cual asisten todos/as los/as trabajadores/as de la Institución, en la cual se debate la toma de decisiones en forma colectiva²⁷. Esa metodología se traslada a todos los ámbitos de trabajo en el Isauro Arancibia. Desde los espacios de planificación docente:

“Los miércoles nos juntamos a planificar, una vez por semana, es re difícil porque acá pasa de todo, pero nos juntamos los maestros de la mañana y de la tarde de cada ciclo y así se planifica, se piensa, se comparten algunos criterios...” (Entrevista N° 6 - Ivana, docente),

, hasta los espacios del equipo de apoyo:

“La verdad que este año reforzamos un montón la idea del equipo de apoyo ampliado, porque es una realidad que somos muy pocas para la cantidad de alumnos que son, que las demandas desbordan, entonces en un momento dijimos hay que empezar a ampliar con los equipos que vienen a trabajar a la escuela, y que son parte de la escuela.” (Entrevista N° 4 - María, trabajadora social)

Esta mirada acerca de la escuela, y la metodología de trabajo que experimenta el CEIA, tienen que ver con una forma de entender el proyecto pedagógico²⁸. Esta metodología se sustenta en un pensamiento político acerca del sujeto pedagógico, del proyecto educativo, y del perfil docente. Miranda, docente del CEIA, lo explicita de la siguiente manera:

“Bueno, primero nosotros consideramos que todo proyecto pedagógico es un proyecto político, la pedagogía implica un posicionamiento ante eso,(...) nosotros consideramos en líneas generales que la educación se debe dar en un contexto determinado, con una situación determinada, y claramente, con qué sujeto pedagógico estás trabajando. En el Isauro trabajamos con personas en situación de calle, con precariedad habitacional, entonces para tratar de que lo pedagógico tenga sentido hay que pensarnos en ese contexto.” (Entrevista N°7)

En estas reuniones, de carácter asambleario, los/as trabajadores/as apuestan al trabajo en equipo interdisciplinario, y planifican en conjunto. Asimismo, piensan y deciden de manera colectiva la acción frente a los emergentes, sean internos o externos. Reflexionan sobre cada intervención e intentan llegar a acuerdos sobre el abordaje de las problemáticas²⁹. Ivana, docente, explica porqué es muy importante que los/as profesionales del Isauro no intervengan en soledad ante una situación problemática:

²⁷ Notas de campo. Taller IV. Año 2015

²⁸ El concepto de *proyecto pedagógico* desde el cual el Isauro plantea su intervención, tiene como sustento a los aportes de Freire (2003) en sentido a establecer una necesaria relación entre los *saberes curriculares* y la *experiencia social* de los sujetos, a partir de las distintas estrategias desarrolladas en el presente capítulo.

²⁹ Notas de campo. Taller IV. Año 2015

“lo que está en juego cada vez que nos encontramos, es de un bagaje emocional muy fuerte... o está comprometido con expectativas, con pretensiones, con dificultades que... incluso lo que es muy lindo te...te explota el corazón... no te alcanza el ser para vivir esto que está pasando...entonces siempre es con otro. Y eso se lo ofrecemos nosotros a los estudiantes como modo...que las soluciones no son individuales, que acá lo que hay que hacer es venir a ver que estamos pensando para hacer algo con otro. Y lo sostenemos no sólo con la pareja pedagógica sino también con las reuniones de equipo de los viernes...” (Entrevista N° 6)

Por otro lado, como menciona la cita, en el CEIA se piensa la tarea docente desde la conformación de *parejas pedagógicas*, es decir dos o varios/as maestros/as trabajando en simultáneo en el aula. Para Ivana, como docente, esta modalidad de trabajo expresa que:

“nada es obvio en esta experiencia, se construyen, se construye con el compañero, y que laburamos con parejas pedagógicas es una manera de sostener ese encuadre, de dudarlo, de repensarlo...”

(Entrevista N° 6)

Esta modalidad implica una construcción con el/la colega, acerca de criterios de trabajo, de formas de organizarse; se trata de *aprender a trabajar juntos/as*, por lo tanto, excede el trabajo conjunto en el aula; a la vez que se reflexiona constantemente sobre la potencialidad o no de la misma. Implica planificar juntos/as, esta planificación a su vez requiere de reuniones y encuentros en donde se comparten expectativas, perspectivas, contenidos, actividades, procesos de los estudiantes, el rol docente, etc. (Dosso, 2013)

La metodología de trabajo en el CEIA es colectiva. Se trabaja con el/la otro/a, en una tarea colectiva constante; se piensa y reflexiona acerca de cada joven, cada clase, cada actividad, y cada lucha.

Estrategias socioeducativas en torno a la vinculación con el contexto y la recuperación de los saberes, preocupaciones e intereses del/la educando

“La calle se hace texto”

Es en el conocimiento de la práctica donde los sujetos se reconocen como sujetos históricos, conocen determinaciones que configuran su obrar, su práctica y su trabajo: *“El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un ‘conócete a ti mismo’ como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas”* (Gramsci 1973: 8).

Aquí es donde se desarrolla el papel protagónico de los/as docentes populares, en tanto facilitadores/as del hacer consciente lo inconsciente, de hacer visible lo invisible, de poner en juego las trayectorias de los/as estudiantes para hacer de ellas un aprendizaje. Es tarea de los/as profesionales del Isauro hacer presente la realidad de los/as jóvenes que asisten al centro, incorporarla como elemento fundante y estructurante de la vida de los/as estudiantes, a la vez que como fuente de conocimiento. Daiana, trabajadora social, expresa su quehacer profesional en este sentido diciendo:

“El Isauro se construyó en función de los pibes, a partir de un grupo de pibes que empezaron a venir. No nos atamos a un reglamento escolar, porque si no hay muchas cosas que no podríamos hacer, todo está pensado en función de ellos... buscamos construir una escuela que permita que los pibes terminen la escuela.”. (Entrevista N° 5)

La situación de calle, las historias de los/as estudiantes, se filtran y *hacen texto* en el trayecto educativo. Para el CEIA el contexto social, político, cultural, y económico, forma parte de la educación de los sujetos. No basta con entenderlos y contenerlos, es preciso incorporarlos al proceso educativo. Por ello estas citas son tan ilustrativas de esta concepción, porque retratan cómo la escuela busca incorporar los saberes y experiencias de sus estudiantes desde una trayectoria propia. Hacer del contexto un texto³⁰ implica incorporar en el proceso educativo las experiencias de vida para poder reflexionar acerca de ellas. Ese conocimiento incorporado desde la vida cotidiana de los sujetos debe ser utilizado en la experiencia escolar, explica la socióloga Melina Ons en el programa Caminos de Tiza³¹.

Por las particularidades de los/as estudiantes del CEIA, esta tarea se vuelve tan compleja como fundamental para realizar una real práctica de la educación popular y para la construcción de una pedagogía que comprenda a los saberes populares como conocimientos valiosos. Como se analiza en el primer capítulo de este trabajo, las personas en situación de calle se encuentran atravesadas por múltiples factores socioeconómicos, culturales, y vinculares, que generan configuraciones, modos de vida y de relacionarse particulares, debiendo implementar diversas estrategias cotidianamente para sobrevivir y desenvolverse en

³⁰ Se utiliza la categoría “*el contexto se hace texto*” de Ana María del Cueto y Ana María Fernández (1985). Ésta hace alusión a que la realidad externa a los grupos no influye en ellos de diversas maneras, sino que es parte fundante de los mismos, “parte del propio texto grupal”. Se encuentra en esta definición un correlato con las estrategias que despliegan los/as trabajadores/as dentro de la experiencia educativa del CEIA, de forma tal que se puede encontrar a lo largo del apartado la formulación: “*la calle se hace texto*” para hacer alusión, también, a cómo el contexto de los jóvenes en situación de calle y/o vulnerabilidad social, es incorporado en la dinámica de aprendizaje de la institución.

³¹ Programa Caminos de Tiza, Edición especial “Centro Educativo Isauro Arancibia”. Emitido el 2/07/2016 por la Televisión Pública Argentina.

un territorio tan adverso como “la calle”. El “tener que ingeniárselas” para comer cada día, buscar donde dormir, cómo vestirse y enfrentar el frío, los dolores y enfermedades, cómo ser padres y madres y cuidar a sus hijos en este contexto, cómo conseguir los recursos diarios mínimos para subsistir, son algunas de las tantas preocupaciones que enfrentan permanentemente quienes se encuentran en situación de calle, y múltiples y muy diversas son las estrategias que despliegan para realizarlas.

El Centro Educativo Isauro Arancibia debió buscar cuáles eran las preocupaciones más sentidas por sus estudiantes para poder incorporar el interés y las vivencias de estos/as en el proceso de aprendizaje. Así lo afirma Reyes: *“nos preguntamos qué debería transmitir la escuela de adultos a sus alumnos. Y una de las respuestas fue ‘las herramientas para transformar la realidad’. Entonces decidimos como primer paso, trabajar con su situación vital (...) pero, después de definirla, preferimos que los alumnos enumeraran seis prioridades; todos fueron coincidentes (...) fue la familia, amigos, vivienda, trabajo, educación y salud”* (2017: 48). A partir de allí, cuenta Susana Reyes (2017) debieron darse la tarea de relacionar los contenidos curriculares con las problemáticas que los/as estudiantes planteaban. Para el CEIA la única forma en que los/as estudiantes participaran en la construcción de sus diversas y singulares identidades - individuales y colectivas- era haciendo que los contenidos a desarrollar surjan de sus propias necesidades y expectativas.

Las vivencias y estrategias de estos/as jóvenes generan una concepción particular del mundo, y un conocimiento de cómo moverse en el mismo, anclado en la realidad cotidiana de estos sujetos, así como sus vínculos generan determinada concepción de las relaciones sociales. Tomando los aportes de Argumedo (2013), se vuelve preciso, a la hora de llevar a cabo una práctica emancipadora de educación popular con esta población, retomar esos saberes, esas maneras de relacionarse, esa realidad cotidiana en la que se estructura su accionar; es decir, partir de su comprensión y de la formación concreta de sus necesidades en tanto hombres y mujeres reales formados en determinadas relaciones históricas, con determinadas formas de ver y sentir el mundo, para potenciar sus saberes y transformar sus limitaciones. Daiana, docente de la escuela, lo explica de la siguiente manera:

“El intercambio se habilita permanentemente... En cada instancia hay una parte hecha por docentes, y otra por estudiantes. En ellos reconstruyen además parte de su historia. Los contenidos se basan en los contenidos que ellos manifiestan que les interesa, recuperando siempre lo que ellos traen.”

(Entrevista N° 5)

En una entrevista del Programa Caminos de Tiza a Amanda Toubes³², afirma que si no se entiende el afuera de la escuela, la cultura de la familia, la cultura de los/as adolescentes, se agudiza el abismo entre los/as estudiantes, la escuela y los/as docentes. A su vez, afirma que los temas abordados en la práctica educativa deben estar pensados en base a las necesidades de los/as estudiantes, del barrio, de los problemas sociales que les acontecen, y de la vida cotidiana de la gente. Por ello, la experiencia del CEIA, a la que hace alusión Amanda Toubes en su entrevista, resulta sumamente rica en este proceso de conocer a partir de los saberes ya incorporados.

Partir de los saberes populares

Se torna fundamental en este recorrido, la tarea de recuperar los saberes populares que cada estudiante trae consigo, así como los saberes colectivos compartidos. En palabras de Freire, *“La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres ‘vacíos’ a quienes el mundo ‘llena’ con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como ‘cuerpos conscientes’ y en la conciencia como conciencia ‘intencionada’ al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombre en sus relaciones con el mundo”* (2014: 83).

Un ejemplo que hace alusión a esta concepción teórico-práctica es la experiencia que trae Ivana, docente de la escuela, de una actividad con los/as estudiantes del CEIA:

“la propuesta que trajimos este año fue de armar tutoriales, es decir, ‘qué es lo que vos podés hacer muy bien que se lo podés enseñar a otro’ y bueno así es que nos pusimos a tejer el otro día de la plaza porque una tejía, y con lápices y ovillos de lana nos pusimos a tejer, fue maravilloso. Otro, dijo ‘yo se hacer ñoquis de papa’ y nos pusimos a hacer ñoquis de papa, no sabes lo que fue... pero, para eso, los chicos tienen un trabajo super acorde, que es leer instructivos, reconocer los pasos de algo...” (Entrevista N° 6)

A partir de la inserción para la realización de prácticas pre-profesionales en el Isauro Arancibia, del contacto con los/as estudiantes, las entrevistas a profesionales, y el conocimiento de las lógicas y dinámicas de la institución, se identifica que los/as profesionales del centro retoman lo que Argumedo menciona de esta manera: *“Los*

³² Amanda Toubes es Filósofa y ex directora del Programa de Educación de Adultos del Departamento de Extensión Universitaria (UBA) a partir del cual se vinculó desde el comienzo del proyecto educativo del Isauro Arancibia. La entrevista fue emitida por el Programa Caminos de Tiza, Edición especial “Centro Educativo Isauro Arancibia”, el 2/07/2016 por la Televisión Pública Argentina.

contenidos de la educación deben ser relevantes, pertinentes y adecuados a las necesidades de las personas, deben tener sentido, significado, para ellas. (...) Solo será posible que ellas produzcan nuevos conocimientos a partir de lo que ya conocen” (Argumedo, 2013: 32). Los/as docentes utilizan conocimientos incorporados por sus estudiantes, a partir de su propia vida, para abordar contenidos curriculares; Miranda, docente, trae un ejemplo de ello:

“... pensar que son adultos con saberes previos, tratar de recuperar esos saberes, hay saberes del campo de lo popular que lo conjugamos con los saberes curriculares que son los que necesitamos para que se acrediten, para que acrediten su primaria. Este año dimos ‘los materiales sólidos’, y los chicos saben un montón de las características de los materiales sólidos porque en su situación tienen que tener muchos recursos para poder sobrevivir. Me acuerdo de un ejemplo en el que hablábamos de las latas de conserva, y me decían: “pero profe, las latas de conserva no son todas iguales. La lata del durazno vos la pones al fuego para cocinar algo y no, se empieza a derretir la tintura.” (...) entonces empezamos a trabajar a partir de sus conocimientos las características de los materiales sólidos. Es esto, en sentido y en contexto, todo en situación.” (Entrevista N° 7)

Esta cita invita también a analizar cómo los/as profesionales reflexionan y abordan el vínculo y la enseñanza con jóvenes y adultos/as en situación de calle; el reconocimiento de sus saberes, debilidades y potencialidades, para orientar la práctica educativa, la comprensión del sujeto en términos integrales e históricos; partiendo de su trayectoria para pensar de conjunto su futuro, su proyecto de vida, resignificando sus experiencias y construyendo otras nuevas, de manera crítica y colectiva. Esteban explica de la siguiente manera cómo las actividades del Isauro retoman experiencias y trayectos en términos históricos:

“Armamos un túnel, túnel oscuro, o sea con una línea de tiempo. Por el tema este también de la gente en situación de calle, y proyectando en un proyector las imágenes del centro, o sea...Ponele desde la línea de lo que dijo el gobierno, lo que dijo el censo popular. Todas imágenes, audios de la gente también hablando de eso, de nosotros contando, y muchas fotos...después un libro que hicieron los chicos de primero, o sea contando su historia antes de llegar acá, cuando llegaron y lo que lograron, como están ahora...” (Entrevista N° 2)

En palabras de Argumedo, *“se trata de diseñar y experimentar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta lo que las personas ya saben, que es, al mismo tiempo, base y herramienta para construir nuevos aprendizajes (...) el educador debe abrir el debate para que todos participen, para que se discutan diferentes interpretaciones de la realidad, para que*

compartan experiencias y descubrimientos” (Argumedo, 2013: 32). Estos conceptos se reflejan en las palabras de Esteban en relación a la clase de historia:

“Ves historia, sino también leemos algo y sacamos conclusiones con nuestras palabras, después cambiamos el lugar de lo que dice en el libro ese. Cómo escribirías tu propia historia vos. También o cuando leemos nos ponemos preguntas, o que se merecía ponerle ese libro era una persona que le hacía un mal a otra, si se lo merecía o no [...]. También hicimos un cuaderno con cuentos de terror, o sea, lo que salió de uno, y ellos hicieron el libro, están haciendo la tapa y ya va a salir el libro para imprimir.” (Entrevista N° 2)

Los saberes previos de los/as jóvenes y adultos/as que asisten al Isauro se cuelan como su realidad. Ante esto, los/as docentes saben capturar todo ese bagaje, para potenciarlo. Estos/as jóvenes desarrollan su escolaridad desde su propio conocimiento e historia. La educación popular se vuelve clave en este proceso.

Acerca los talleres extra-curriculares y emprendimientos productivos

Uno de los mayores atractivos que tiene el Isauro para el sujeto pedagógico que asiste al mismo tiene que ver con los emprendimientos productivos y los talleres extra-curriculares que ofrece, ya que *“el trabajo es para los sectores populares el centro de su vida cotidiana (...). Una crisis en la reproducción diaria de este fondo de trabajo pone a los sectores populares al borde de la muerte, incluso de la muerte biológica”* (Coraggio, 1989:1).

El principal recurso de los/as estudiantes del CEIA, en tanto parte de la clase trabajadora, es justamente su capacidad de trabajo, y su vida depende del mismo. En este sentido, los talleres de oficios adquieren una relevancia central, tanto para revalorizar los saberes de los/as estudiantes, como para potenciarlos y generar nuevos saberes que se constituyan en herramientas propias. Esteban, estudiante del CEIA, relata esta potencialidad de los talleres a partir de su participación del proyecto de armado de bicicletas:

“Yo armo la bicicleta. El proyecto este pasa...empezamos como un taller nosotros, como un emprendimiento, pero después pasó a ser un taller de oficios. Aprendimos ahí, y ahora estamos con el tema del alquiler a la bici al turismo, y la venta de bicis. Ahora en el verano vamos a la reserva a empezar ahí, del martes a viernes, a alquilar las bicis. O sea para juntar plata, dinero, para nosotros mientras que estamos en las vacaciones para tener para nuestros gastos, y eso...” (Entrevista N° 2)

Silvina, estudiante del CEIA, también refleja en su relato la posibilidad que le ofrece el taller al que asiste, en su caso el de revistas:

“En revista salimos a vender un grupo, ponemos en común lo que cada uno vendió... Por ejemplo, en revista somos 4, entonces salimos hoy a la facultad, o algún evento, se junta toda la plata y después cada 15 días la profe junta toda esa plata y nos la reparte en partes iguales” (Entrevista N° 1).

La propuesta de los talleres y emprendimientos está inserta en el proyecto pedagógico que da sentido al Isauro. Reyes lo explica de la siguiente manera: *“Aprendimos junto a los niños, niñas y jóvenes a diseñar actividades que tuvieran en cuenta sus intereses, sus dinámicas relacionales, sus complejas problemáticas y, a la vez, ligándolas al contexto social y diverso de sus condiciones de existencia”* (2017: 116). La cita de la directora sintetiza además, tanto la comprensión del sujeto, como la perspectiva política y metodológica desde la que se posicionan los/as profesionales del centro. El lugar que los talleres y emprendimientos ocupan en el proyecto del CEIA se encuentra atravesado por dichas concepciones.

Se puede observar que la incorporación de las trayectorias de los/as estudiantes y de su vida cotidiana se cuele constantemente en la dinámica del Isauro. Tanto en los espacios curriculares como en los espacios extra-curriculares, y de debate y reflexión, en los talleres, en las actividades, y en emprendimientos. Se toman los saberes previos de los/as estudiantes, se aprende con ellos, se los integra al proyecto pedagógico de forma integral; y se parte de ellos para colectivizar las experiencias individuales. Se entabla un vínculo tanto profesional como personal con los/as estudiantes, siendo los/as mismos/as considerados/as no sólo estudiantes que asisten a un centro educativo, sino seres humanos integrales con una trayectoria de vida y una potencialidad.

Se comprende, en este sentido, que las estrategias socioeducativas en el marco de un paradigma de educación popular, son fundamentales para poder desarrollar prácticas y estrategias contrahegemónicas.

En el próximo capítulo se indaga acerca de qué manera se relacionan dichas estrategias socioeducativas, analizadas en el presente capítulo, con la posibilidad de producirse, en el CEIA, procesos participativos que promuevan el desarrollo de mayores niveles de conciencia y procesos de organización.

Capítulo 3: Procesos de organización, participación y colectivización de las problemáticas de los/as estudiantes del Centro Educativo Isauro Arancibia

En el presente capítulo se realiza un repaso de los discursos dominantes en torno a la participación, que tuvieron preponderancia durante el neoliberalismo en el país, y que fueron disputados por los movimientos sociales de aquella época. De esta manera, surge la pregunta sobre las condiciones de posibilidad de producirse procesos participativos en el Isauro Arancibia, que disputen con los paradigmas hegemónicos, siendo que los sujetos que asisten al mismo se encuentran en contextos de alta vulnerabilidad.

Para ello se describen las estrategias de colectivización de las problemáticas de los/as estudiantes, los espacios grupales de reflexión, y las acciones de lucha, en vinculación con el barrio, la identidad e historia del Isauro Arancibia.

Acerca del concepto de participación en la Política Social

En los últimos años en el campo de estudios de la política social se ha estudiado la reformulación neoliberal de las estrategias de lucha contra la pobreza, que incluyeron en un lugar preponderante a la participación asociada a la idea del “empowerment”. De esta manera la participación ha sido apropiada por los discursos dominantes, siendo enunciada por esas posiciones en el proceso de elaboración de las políticas públicas. Ese paradigma fue -y continúa siendo- disputado por otras concepciones de participación. En este sentido, se entiende que el presente caso de estudio muestra cómo, en un espacio concreto, se expresan otras modalidades de construcción de la participación.

Durante los años neoliberales -desarrollados en el capítulo 1- la política social se tradujo en programas asistenciales de “lucha contra la pobreza”, lo que devino en el desplazamiento que operó en las formas de construcción de los problemas sociales, desde la cuestión del empleo hacia el tratamiento particularizado de la pobreza; es decir, la política social se reorienta al sujeto desempleado-pobre (Merklen, 2005).

El tratamiento de la pobreza se disoció de las causas de la pauperización y la categoría de “pobre” -despolitizada y deseconomizada- y se autonomizó de los problemas productivos y del mundo del trabajo (Grassi, 2003; Danani y Lindenboim, 2003; Merklen, 2005). Los/as “pobres por desocupación” pasaron a ser definidos/as no solo por sus carencias materiales, sino además por la falta de “capacidades”, cobrando el fenómeno una inscripción individual y una dimensión subjetiva. De esta manera, según Lijterman (2018) la participación de los

sujetos se volvía crucial para estos discursos, porque se definía como un proceso por el cual podían fortalecer el capital humano y social que explicaba su permanencia en la situación de vulnerabilidad.

Con esta lógica se promovió, desde el discurso dominante, la organización de los sectores populares bajo la consigna ‘empowering the poor’, traducándose en *“una invitación a los pobres a participar en la gestión de su propia asistencia”* (Merklen, 2005: 113). Bajo este paradigma dominante las cuestiones sociales, de intereses y luchas por el poder quedaron ocultas, evitándose la palabra *conflicto*, y descartando reales procesos organizativos y de emancipación social (Krmptic, 2008). Esto se dio en el marco de un paradigma de control y disciplinamiento de la clase trabajadora - desarrollado en el capítulo 1- , que a su vez fue disputado por los movimientos sociales organizados de la época³³.

Para De Ieso, participar resulta progresivo: *“siempre y cuando no sea la coartada y la fórmula legitimante de un tipo de experiencia donde, en una sociedad fuertemente desigual y con tendencia a naturalizar su fractura y dualización, algunos puedan ‘comprar’ su calidad de vida mientras otros deban ‘participar’ en infinidad de pequeños espacios para conseguir el bienestar”* (2009: 52). De esta forma, durante esos años se terminó promoviendo un tipo de participación *controlada, hacia adentro de las comunidades*, transfiriendo responsabilidades a los/as habitantes pobres sobre la resolución de sus problemáticas y reforzando procesos de exclusión social. (De Ieso, 2009).

A partir de esta síntesis, se realiza la pregunta sobre cuáles son las condiciones de posibilidad de los procesos participativos ‘no revictimizantes’³⁴ en contextos de alta vulnerabilidad, y qué características adquiere la participación en el Isauro Arancibia.

Según Sirvent existen determinados factores que, en lugar de promover, profundizan ‘la pobreza de la participación’. Estos factores se relacionan con condiciones de sufrimiento estructural y prácticas sociales aprendidas históricamente. De esta manera se construyen participaciones restringidas e instrumentales a los fines de determinados intereses. Los sujetos reconocen como factores que inhiben la participación: el conformismo y la desesperanza, la resignación, la autodesvalorización, la falta de credibilidad, el clientelismo, la corrupción, el matonismo, la discriminación y la falta de representatividad (Sirvent, en De Ieso, 2009).

³³ Durante esta época la disputa encarada por las organizaciones sociales generó un proceso acumulativo de organización para la clase trabajadora. Para profundizar en la conflictiva relación entre los movimientos social y los gobiernos centrales desde los años noventa hasta la actualidad, ver Kasparian, 2017.

³⁴ Esta formulación se elabora para definir a los procesos participativos ‘no re-victimizantes’ en oposición a lo formulado en el párrafo anterior. Es decir, definen a aquellos procesos participativos que no funcionan como autogestión de la pobreza.

En oposición, los factores que se vinculan con la promoción de procesos participativos se vinculan con las fuerzas que “*emergen para satisfacer necesidades y en función del nivel de expectativas, reflejándose principalmente en las acciones de organizaciones sociales que buscan alternativas a las complejas problemáticas de los barrios. Con base en el empuje y esperanza de ‘salir adelante’ aún en las peores condiciones, y que no hace muchos años atrás diera lugar a conceptos tan fructíferos como los de estrategias de sobrevivencia y organización popular*” (De Ieso, 2009: 51).

Al basarse en lo afirmado por la autora, resulta necesario pensar los procesos participativos en función de las necesidades y expectativas de los actores intervinientes y en la construcción de alternativas propias, incorporando las nociones de *conflicto* y *luchas sociales* para pensar la dimensión política de la participación social.

Por último, la autora brinda una definición de participación que se considera pertinente para analizar la experiencia del Isauro Arancibia: “*Consideramos que la participación supone un proceso de aprendizaje, un proceso de ruptura de prácticas sociales aprendidas que la obstaculizan. Entonces, no se trata sólo de participar, sino de dismantelar los tipos de participación que reproduce la sociedad fragmentada y desigual*” (De Ieso, 2009: 51).

Paradigmas de abordaje y colectivización de las problemáticas

Las situaciones problemáticas de estos/as jóvenes no pueden ser pensadas de manera fragmentada o aislada. Tienen su origen en la configuración de la cuestión social³⁵, y se expresan a partir de distintas esferas de la vida cotidiana. Es por ello que trabajar las problemáticas de este sujeto implica una tarea de profundizar la demanda y abordar integralmente sus preocupaciones e intereses. La intervención de urgencia no tiene valor sin un proceso previo, sin un trabajo de conjunto con el sujeto, sin un objetivo de largo o mediano plazo. Es aquí donde el rol del trabajo social dentro del Isauro se torna imprescindible. María, trabajadora social del CEIA lo expresa de la siguiente manera:

“desde el 2013 hasta ahora, yo creo que en eso fuimos mejorando un montón y trabajándolo... sobre el equipo de apoyo de no convertirse en los bomberos, y en la cuestión de la demanda ya, ya necesita documentación, ya necesita un colchón, (...) es poner una pausa al que te viene hacer esa demanda, y no salir a lo loco a responder ante eso porque la verdad que después nos fuimos dando cuenta que no

³⁵ Tomando la definición de Iamamoto, se entiende a la cuestión social como las expresiones del proceso de formación y desarrollo de la clase obrera y de su ingreso en el escenario político de la sociedad. Es la manifestación, en el cotidiano de la vida social, de la contradicción entre el proletariado y la burguesía. (1997)

sirve, porque se cae. Si no laburas algo y ordenas un poco esa demanda, porque la cosa de dar por dar... Bueno, no.” (Entrevista N° 4)

Para la entrevistada, el abordaje interdisciplinario ha permitido reflexionar acerca de la propia práctica, y construir un saber alrededor de la forma de intervenir. Saber que no es determinado por la urgencia, ni es la urgencia lo que dará solución. Para los/as profesionales del Isauro Arancibia la demanda es un proceso que se construye con el/la otro/a, impulsando procesos de autonomía que resultan esenciales para construir un sujeto activo y *con propia voz*. María, agrega:

“es un ejercicio de pensar y repensar los temas todo el tiempo, y darle una vuelta, y de qué forma lo podemos hacer, y empezar a involucrar a los pibes en esos procesos de autonomía. Y una cuestión como más de empoderamiento, y no solo de la cosa de pedir... Una cuestión también de posicionamiento subjetivo. Pero bueno, es muy difícil porque eso también tiene que ver con qué sujeto pedagógico trabajamos...” (Entrevista N°4)

En relación a lo afirmado por la trabajadora social, toma relevancia la forma en que se incorpora al sujeto en la intervención, en el sentido de cómo se lo hace partícipe en las intervenciones en el CEIA. Ussher afirma que la participación crítica es aquella que: *“busca un aprendizaje que brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias, niveles crecientes de conciencia, capacidad autogestiva y organizativa, posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades” (2008: 167)*. En este sentido, uno de los objetivos de los/as profesionales del Isauro consiste en trabajar en torno a un *proyecto de vida*³⁶ con los/as estudiantes, partiendo de sus experiencias y conocimientos, sus potencialidades y limitaciones, trabajando en torno a la posibilidad de concebirse como un sujeto integral, con deseos, proyecciones, y potencialidad de cambio, reconociendo lo indispensable de su participación en la construcción de ese proyecto de vida para *“superar la vida cotidiana, a partir de la misma vida cotidiana” (Coraggio 1989:9)*. María transmite esto diciendo:

“no hay proyección, por eso para mí está buenísimo lo del laburo del proyecto de vida, y de pensar una cuestión a mediano plazo, aunque sea. (...) ‘bueno, este año ¿qué me propongo? o ¿qué objetivo quiero lograr?’, que a veces es muy chiquito, concreto... Pero es en increíble cómo va cobrando otra

³⁶ En el Isauro Arancibia existe un área de trabajo que aborda *“el proyecto de vida”* de los/as estudiantes en proceso de egresar. Allí se piensa junto con los/as jóvenes sus intereses, sus motivaciones, etc. Se pretende salir de la inmediatez de la *vida en calle*, para buscar proyectos a mediano –o en el mejor de los casos, largo- plazo. Notas de Campo 2015 - Taller IV.

dimensión, porque también hay una realidad, estar en una situación compleja, en la calle, viviendo que no sabes si cuando te levantas vas a tener uno al lado, que si te robaron las cosas, que sí, no sé, te levanto la policía todo lo que tenías. Bueno...Yo creo que eso es re importante de trabajar”.

(Entrevista N° 4)

En torno al “proyecto de vida” que se trabaja desde el CEIA, Caballero describiendo el accionar de los/as trabajadores/as sociales en instituciones educativas, expresa que la interacción con actores permite trabajar ‘con el/la otro/a’ y no ‘sobre el/la otro/a’: *“reconociendo que las personas, en tanto protagonistas de su propio destino, tienen un ‘saber’ popular, cotidiano, que se entrelaza con el saber ‘técnico’ (teórico-metodológico y específico) del trabajador social, retroalimentándose y enriqueciendo las intervenciones profesionales, a la vez que transforman las asimetrías existentes entre los profesionales y los ‘legos’, cambiando sustancialmente el concepto de ‘poder’”.* (2006: 174)

Este objetivo de trabajar en torno a las proyecciones de quienes asisten al Isauro, se encuentra acompañado de un proceso de problematización permanente sobre la demanda de urgencia cotidiana, sumamente complejo al tratarse de personas que se encuentran en situación de calle, transitando una cotidianeidad ligada a la inmediatez de las necesidades más urgentes para subsistir. Comprender la urgencia en su dimensión política es una tarea tan compleja como permanentemente dentro del CEIA.

Es desde ese lugar que se puede colectivizar las diversas situaciones problemáticas, en el profundizar y construir con ese/a otro/a, a través de un proceso de retroalimentación y enriquecimiento. Por eso para el Isauro Arancibia son tan importantes los espacios de reflexión y acción conjunta, de grupalidad y de diálogo. Desde el Consejo de Convivencia, hasta Hermanos de Calle³⁷, desde los Grupos de Mujeres y Varones hasta las Asambleas. En todos estos espacios se construyen demandas, se problematiza y se recrean posibles salidas colectivas. Esteban, estudiante del Isauro, expresa cómo la asamblea es un espacio de escucha y ayuda entre ellos/as mismos/as:

“Acá es como una familia, esto. Estamos todos juntos, un colectivo, y un problema que tiene uno lo solucionamos entre todos. Hablamos todos, nos juntamos en una asamblea y bueno, por ahí se habla, ‘mira el compañero está mal, o la compañera’ y necesitamos ver como buscar una solución a eso.

³⁷“*Hermanos de la calle*” fue la organización que conformaron los/as estudiantes del Centro Educativo que se encontraban en situación de calle. La misma actualmente carece de estructura y dinamismo, sin embargo, se constituyó con el objetivo de unir voces con el fin de reclamar por sus derechos humanos vulnerados, principalmente el derecho a una vivienda digna, con el deseo de soñar un futuro diferente. Notas de Campo. Año 2015. Taller IV

Por más problema que sea, o sea, una manera que le hablaron mal, la compañera se sintió incomoda, no se siente en su lugar. Así, bueno, acá se habla y todo se cambia y, se soluciona y se puede todo acá. Porque somos un colectivo.” (Entrevista N° 2)

A lo largo de esta cita se puede ver que la comunidad del CEIA se identifica como un *colectivo*. Estas experiencias de protagonismo grupal, donde la palabra y empatía con la situación problemática *del/la otro/a* -que no es tan *otro/a*- se construyen, permiten el desarrollo de estrategias comunes. Permiten la constitución de un *colectivo*. Como dice Caballero, desde el trabajo social: *“la educación popular se articula con la vida cotidiana con las historias de vida, con la construcción de identidades y con la memoria colectiva en la comunidad para desde allí percibir la viabilidad del cambio a partir de prácticas de transformación.”* (2006: 173)

A su vez, las palabras de Esteban dan cuenta de la importancia de sostener los espacios de grupalidad en la construcción de un problema común. Si la demanda ante el/la profesional aparece individualizada, recortada y fragmentada, los espacios grupales tienen la potencialidad de comprender la dimensión *colectiva* de las problemáticas.

En concordancia con lo que se viene exponiendo, si la labor del/la trabajador/a social dentro de la institución no se limita a la asistencia inmediata, o a la intervención ante la demanda tal como se expresa, sino que involucra la tarea de trascenderla, ordenarla, ponerla en palabras, profundizar sus motivaciones, y hasta en algunos casos colectivizarla, el/la profesional entonces, está en constante reflexión y problematización de su práctica. Daiana, trabajadora social del CEIA, lo expresa así:

“El trabajador social tiene una formación de varias aristas, lo que ayuda a pensar las situaciones de forma amplia, que permite identificar cuestiones individuales, de grupo, institucionales. Desarmar esas situaciones y ver desde qué punto de vista mirar, y operar sobre esas variables. Que den un estado de situación en principio. Qué estrategias darse, por dónde empezar, teniendo esa mirada amplia, adaptada a cada situación concreta, proponiendo nuevas acciones.... Objetivos a largo plazo. Poner en juego ese saber con otros saberes”. (Entrevista N° 5)

Para ello, el ‘Equipo de Apoyo del Isauro’³⁸ se vuelve fundamental como instancia donde se revisan las prácticas, donde se colectiviza entre los/as profesionales la intervención. María, trabajadora social, expresa:

³⁸ Dicho espacio es interdisciplinario, está conformado por docentes, psicólogas y trabajadoras sociales, y tiene el objetivo de constituirse como un espacio de producción colectiva de conocimiento a partir de la articulación de distintos saberes.

“el Isauro tiene la particularidad de un formato de laburo grupal y en equipo. Bueno, uno nunca está solo ¿viste? trabajando y en las entrevistas. (...) todo el tiempo uno está pensando con el otro, entonces si bien esta la especificidad de cada cosa, de cada función, también es tener la flexibilidad de estar laburando con otro...” (Entrevista N° 4)

El equipo de apoyo permite pensar y reflexionar la intervención, problematizar su rol como equipo, y recrear las prácticas que abordan junto con los sujetos de intervención. En este sentido, Caballero conecta la perspectiva de la Educación Popular con la labor del/a trabajador/a social: *“La Educación popular es un proceso, hecho de momentos de reflexión sobre nuestras prácticas. Partir de la práctica significa hacerlo desde la situación concreta que los sujetos experimentan, es decir, lo que ellos y ellas piensan, saben, sienten, viven, hacen o conocen respecto a su vida cotidiana.” (2006: 173)*

Las distintas estrategias que nos enseña la perspectiva de la educación popular habilita que los sujetos de la intervención, sobre la base de su participación e involucramiento en su cotidianeidad y la realidad que los rodea, retomen por sí mismos/as esas experiencias y sus particularidades, resignificándolas, colectivizándolas, y logrando, a través de un ejercicio de reflexión crítica, comprender que sus vivencias y la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran no son más que producto de un sistema económico, político, social y cultural, que los invisibiliza, estigmatiza, y coarta sus derechos sistemáticamente, dificultando su posibilidad de salir de esa situación. Es de esta manera que se pueden reconocer como sujetos de derechos y luchar por sus condiciones de vida.

Los conceptos de injusticia y desigualdad no son ya sólo conceptos teóricos, sino que gradualmente, tras un largo proceso pedagógico, pasan a ser comprendidos en tanto cotidianeidad que históricamente atraviesa y condiciona de manera directa sus vidas.

Es por ello por lo que la tarea de colectivizar las problemáticas de los propios sujetos es una tarea pedagógica. Implica partir del conocimiento más inmediato y concreto (reflexionar acerca de las violencias hacia las mujeres, reflexionar acerca de la vida en calle, o de las problemáticas de la escuela) para construir cierta conciencia colectiva acerca de los condicionantes sociales que dan lugar a esas problemáticas sentidas por los/as estudiantes.

La participación en espacios grupales y asamblearios

A lo largo del Capítulo 2 se ha dado cuenta de cómo el CEIA construye, estrategias socioeducativas orientadas a fortalecer sujetos activos y críticos. Esa construcción es sumamente participativa. A continuación se analizará la manera en que las prácticas y

dinámicas abordadas desde la institución impulsan la participación de los/as estudiantes, entendiendo que *“todo proceso de participación es a la vez un proceso de aprendizaje”* (Ussher 2008: 168).

La participación muchas veces se ve coartada por la imposibilidad de poder *poner en palabras* los afectos, sensaciones, opiniones y necesidades. Sin embargo, como afirma De Ieso (2009) recuperar el sentido *del discurso* en los procesos participativos, es indispensable para habilitar espacios donde los sujetos puedan ponerle voz a sus sentires y opiniones. De esta forma para inhibir esa imposibilidad de *poner en palabras*, dice Coraggio que es necesario usar: *con mucha fuerza y con mucha creatividad el diálogo, el juego, los intercambios de experiencias”*. (1989:10). En este sentido, los/as profesionales del CEIA propusieron crear el “Grupo de Mujeres” como un espacio orientado a consolidar los vínculos entre las estudiantes, con un encuadre habilitado a la escucha, que tomen y consideren la palabra de la otra, que construyan entre ellas espacios propios de encuentro y reflexión.

El mismo surgió a partir de la necesidad de las estudiantes de trabajar en torno al conocimiento de la salud sexual y reproductiva. Se motorizó así la conformación del grupo con la participación de ginecólogas del hospital Argerich que introdujeron debates y reflexiones en torno a dicha temática; luego fue tomando diversos rumbos, de acuerdo con las necesidades de las estudiantes que participaban del espacio: *“pronto tuvimos la primera sorpresa: una alumna expresó con firmeza: ‘no se para que nos juntamos, yo no voy a contar nada de mi en este espacio’. Ante nuestra pregunta sobre el porqué, manifestó una dolorosa certeza: ‘En otra mujer no se puede confiar’. Así se definió la primera temática que empezamos a trabajar. (...) Las invitamos a ponernos a amasar entre todas estas ideas, a cuestionarlas, a trata de pensar un poco más allá de lo evidente”*. (Reyes 2017:256)

En la actual sociedad, las relaciones de género se configuran en relaciones de poder y dominación, erigiéndose desde la desigualdad, la invisibilización, el sometimiento, y el abuso. En este sentido, la importancia de la creación de este grupo radica en generar un espacio íntimo, sólo entre mujeres, en donde reflexionar de conjunto las violencias que el sistema patriarcal³⁹ impone, y las consecuencias que esto genera en los cuerpos, vínculos, y posibilidades. Belén en torno al Grupo de Mujeres, expresa:

“Nos pusimos a pensar viste, y hablando ahí, que era lo que era falso y verdadero de los hombres y

³⁹ Se entiende por “sistema patriarcal” a la forma de organización social, política, económica, religiosa y cultural, que se basa en la autoridad del varón y en la dominación y opresión masculina sobre las mujeres y disidencias, y estructura el rol de estas últimas, supeditándolo al poder de los varones.

las mujeres también". (Entrevista N° 2)

A su vez, éste se configuró como un espacio concreto para torcer dichas lógicas, de a poco identificadas, y comenzar a construir otras, diferentes: *"Luego del primer encuentro surgió la necesidad de un acuerdo fundamental para nuestro espacio: de allí en más, antes de empezar a charlar, todas deberíamos acordar que nada de lo que se dijera en ese espacio podía ser dicho afuera, esto es, armar un código. Y si alguna compañera rompía el pacto y contaba, quebrantando la confianza, no podía participar del espacio"* (Reyes; 2017: 256).

Por otro lado, se busca que lo trabajado en el espacio trascienda el Grupo de Mujeres, pudiendo sensibilizar a toda la comunidad del Isauro, y habilitando el cuestionamiento en torno a las problemáticas de género; fundamentalmente las situaciones que las estudiantes y profesionales del Isauro viven en la institución. Estas iniciativas, a su vez, refuerzan la identidad y potencialidad del grupo, y la necesidad de continuar su organización para transformar las prácticas y formas de vinculación que se identifican como desiguales.

La trascendencia y el impacto sensibilizador que se logró con la creación del espacio, se refleja en la necesidad que surge en los varones de tener un espacio propio en donde problematizar sus vínculos y prácticas con sus compañeras mujeres. Es así que son ellos, desde un lugar de *sujeto activo*, quienes solicitan a los docentes del Isauro la creación de un grupo de varones.

Producto de la organización generada a partir del Grupo de Mujeres surge, entonces, el "Grupo de Varones" dentro del CEIA. María, como parte del equipo de profesionales, relata su surgimiento de la siguiente forma:

"Bueno, este año laburamos mucho con el tema de violencia, con piropo callejero, con el tema de Ni Una Menos. Con el tema del espacio de masculinidades ¿viste?, ese espacio hacía mucho que los pibes decían 'bueno, ustedes tienen el espacio de mujeres, nosotros queremos el espacio de varones, necesitamos...'. Y también fue una limitación, una resistencia (...) de los propios varones, compañeros nuestros. Y cuando eso se empezó a dar era tan copado lo que empezó a pasar, cómo los pibes se empezaron a animar a decir cosas". (Entrevista N° 4)

El modo de surgimiento de este grupo refleja lo anteriormente descrito en cuanto a la construcción de vínculos dentro del Isauro, en el sentido de que fue a partir de la práctica reflexiva sobre la realidad de sus vínculos y las incomodidades que estos les generaban, que buscaron espacios en donde canalizar y cuestionar sus sensaciones y experiencias.

Ezequiel es uno de los estudiantes que insistió con la creación del grupo, y que asiste desde

sus inicios, y reflexiona sobre la necesidad de su creación de la siguiente manera:

“O sea porque si laburaban las mujeres no más con los problemas que están habiendo acá no se iba (...) a arreglar nada. O sea pueden laburar las mujeres y los hombres también, también en eso estábamos nosotros, sobre cómo hablarle a una mujer, como tratarla, y (...) de qué manera se lo toman las mujeres las cosas que les decimos nosotros cuando, por ahí, no les gusta o que tampoco quiere que le digas cosas, que no tienen necesidad que les digas que esta re buena, o cualquier boludes, cualquier guasada...” (Entrevista N° 2)

A su vez, en relación a la modificación de las prácticas cotidianas, se encuentran en las palabras de los propios estudiantes su percepción del espacio. Ezequiel afirma:

“acá se trabajó eso y muchos pibes cambiaron. (...) le seguimos dando para adelante luchando para que esos compañeros puedan cambiar su forma de pensar sobre las mujeres. Porque algunos van al grupo y dicen ‘si la verdad que profe está mal esto’, y después nos vamos estamos en el comedor y ‘eh, vos, gua gua...’ y yo lo quedó mirando y le digo ‘Ah recién dijiste que tiene razón que esto está mal y (...) ‘uy se me escapó’ te dice (...) Es una de las herramientas más importantes que tenemos.”
(Entrevista N° 2)

Las palabras de Ezequiel dan cuenta también, de los alcances cotidianos de la tarea de colectivización de las problemáticas en el Isauro, así como del protagonismo que los/as estudiantes adquieren en la misma, ayudándose entre sí permanentemente en su proceso de deconstrucción y aprendizaje, y dejando avances concretos respecto a lo problematizado y al alcance de otro nivel de conciencia.

Otro aspecto fundamental que se analiza en el presente trabajo en relación a la intervención en el Isauro, orientado a la construcción de sujetos activos, es la participación y la toma colectiva y democrática de decisiones en instancias asamblearias.

En este sentido, Ussher establece una relación entre *participación* y *fortalecimiento*, proceso mediante el cual los miembros de una comunidad *“desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos.”* (2008: 167). Es en este sentido que los espacios asamblearios del Isauro permiten colectivizar discusiones, inquietudes y problemáticas que atraviesan en su cotidianeidad. Miranda, docente de la escuela, aporta en su relato a la comprensión de la manera en la que se piensan las asambleas:

“Los temas que a ellos les preocupan, sobre el tema del comedor, el tema de los baños, todas esas cuestiones más de cómo resolver la convivencia, o cuando pasa una situación de conflicto que repercutió en todos los ciclos, bueno ‘cómo lo podemos resolver’, ‘qué pensamos de esa situación’... como que vamos colectivizando instancias que creemos que tenemos que decidir entre todos.”

(Entrevista N° 7)

En este sentido, y en continuación con lo que se viene exponiendo en este apartado, en las asambleas se toman como puntos de discusión las problemáticas que sus protagonistas identifican como tales, reflejo de lo que De Ieso conceptualiza de la siguiente forma: *“En sectores sociales con niveles de vida críticos, una vocación ligada a intereses de grupo, a procesos de acción colectiva y lucha por el poder emerge y se articula en la medida que los procesos participativos son eficaces en la satisfacción de aspectos particulares, de la vida cotidiana”* (2008: 53). De esta manera, se debate desde la asistencia o no a una protesta, hasta conflictos particulares entre estudiantes o problemáticas de convivencia dentro de la escuela. Estas últimas representan temáticas impostergables para los/as propios/as estudiantes ya que justamente tienen injerencia en la vida cotidiana de los/as mismos/as.

Silvina, estudiante del Isauro, enuncia el proceso de trabajo de una de las problemáticas seleccionadas para trabajar, y su surgimiento en el espacio de asamblea. Refleja a través del siguiente relato la colectivización y el abordaje colectivo de las problemáticas que se construye a través de los espacios asamblearios:

“... un montón de cosas que pasan, por ejemplo, la violencia entre hombres y mujeres, nos juntamos todas las mujeres de la escuela, y ahí fuimos viendo que no era solo a las alumnas nos pasaba de estar viviendo la violencia en nuestras casas en las calles, sino que acá adentro algunos pibes también nos... sin querer lo estábamos viviendo. Y fue muy loco, para mí fue muy loco porque hasta las profes se sentían igual que nosotras, todas, todas las mujeres, todas de la escuela (...). Nos pusimos en un plan, y eso también salió de la asamblea, porque... fue como un temario ¿no? Reunirnos entre todas las mujeres, por esto por esto y por esto, los problemas que surgían en el comedor, la convivencia en el comedor, y un montón de pautas...” (Entrevista N° 1)

En su relato se expresa la potencialidad del intercambio de experiencias, al describir el reconocimiento de que tanto estudiantes como docentes sufrían la misma violencia, por el hecho de ser mujeres. A su vez, resultó fructífero el proceso de reflexión en asamblea para establecer pautas de convivencia con el fin de eliminar las violencias que dentro del Isauro se comenzaron a identificar.

Otro ejemplo de debate en asamblea con la posterior puesta en práctica de un plan de acción, que parte de la identificación de una problemática observada en la escuela, lo relata Esteban en la siguiente cita, remontándose al proceso que se dieron hace unos meses, frente al descontento de varios/as estudiantes con el estado de los baños:

“El problema de los baños también se habla. Una vuelta lo frenamos todo, hicimos una asamblea para pintar las puertas, porque escribían las puertas, y bueno, después no tuvimos clases, pero (...) limpiamos todos los baños entre todos, maestros, compañeros, todos.” (Entrevista N° 2)

De esta forma, se puede dar cuenta que la asamblea se constituye, dentro del CEIA, como un espacio de construcción horizontal y democrático, en donde todas y cada una de las voces de la comunidad del mismo pueden encontrar un espacio de expresión en donde su voz es importante, y conlleva la capacidad de tomar decisiones colectivas que repercuten en la cotidianeidad y dinámica del centro.

Por otro lado, en las asambleas se discuten también las iniciativas a desarrollar en el marco de la lucha reivindicativa desplegada en torno al reconocimiento del CEIA como escuela, la solidaridad con otras luchas actuales, y la participación en intervenciones políticas y reivindicativas más generales. Las palabras de Coraggio resultan, en este punto, ilustrativas de la necesidad de realizar el trabajo práctico y pedagógico de vincular la propia cotidianeidad y las luchas propias y sectoriales, con las luchas políticas y reivindicativas más estructurales y generales, que concentran a amplios sectores de la sociedad en reclamos unificados; *“Luchar por la participación es un desafío. Un desafío que pasa entre otras cosas por estructurar una vinculación entre vida cotidiana y vida pública, respecto a metas trascendentes que vayan más allá de la reproducción, pero sin perder ese juicio fundamental de la búsqueda de la reproducción material. Implica reconocer la unidad que hay entre el marco social de vida y la vida cotidiana de los sectores populares y desarrollar esa tensión, en lugar de pretender que sea posible su separación. La pretensión de que se puede dejar la política, que se pueden dejar de develar las grandes estructuras, de que se pueden dejar los grandes procesos afuera y concentrarnos en la vida cotidiana, es condenar a los sectores populares a esa miserable vida cotidiana en la que están hoy reproduciéndose.”* (1989: 11). La unidad y a la vez, tensión que el autor describe se hace carne en el Isauro, y las asambleas son los espacios en donde la misma se materializa a través de la voz de los/as propios/as estudiantes. Estos/as últimos/as mencionan y describen, tanto en las entrevistas que se han realizado como en charlas informales que se han

sostenido con los/as mismos/as, varias y diversas problemáticas de esta índole que han trabajado en las asambleas, en las aulas, y que han acompañado reclamos y manifestaciones en la calle. Esteban ejemplifica en sus palabras esta forma de abordaje de la asamblea:

“también se discuten otras cosas, yo que se, mira mañana ponele hay una marcha hay que apoyar a esta gente, por esto y lo otro, o ir a reclamar al estado algo por el tema que se reconozca como escuela, ¿entendes?, es como una organización esto, se organiza una reunión y bueno, de ahí sale todo”. (Entrevista N° 2)

“Es como una organización esto” afirma Esteban. La capacidad de síntesis que existe en esa frase y el contenido político que contiene, da cuenta de lo internalizado de ciertos procesos y construcciones en los jóvenes que transitan el Isauro, a la vez que da cuenta de la construcción identitaria que existe alrededor de la escuela. Las palabras de Silvina, estudiante del Isauro, ayudan a explicar esto mismo:

“La asamblea está basada en eso, en ayudarnos entre todos, no importa si sos maestro, si sos alumno, si sos auxiliar de limpieza, si sos el que tira la basura. La historia era organizarnos y colaborar entre todos para que la escuela esté bien., creo que la base era esa.” (Entrevista N° 1)

La claridad y cotidianidad con la que los jóvenes expresan ciertas significaciones resulta sumamente llamativo. Silvina en esta frase sintetiza el lugar en que los espacios grupales y asamblearios ocupan en el proceso de construir sujetos activos, partícipes y críticos, en tanto instancias de socialización, colectivización, creación de unidad y una identidad común, que abonan a su vez, a apropiarse de la solidaridad en pos del bienestar del colectivo.

Acerca de los procesos de lucha y la construcción de identidad

En cuanto a las luchas sociales y políticas en las que se participa desde el Isauro Arancibia, se considera que las mismas representan un salto cualitativo en el proceso de desarrollo de la conciencia, organización y politización de los sujetos que asisten al mismo. Este salto cualitativo es producto de cada una de las acciones impulsadas desde la institución, orientadas a la colectivización y politización del sujeto pedagógico.

En el Capítulo 2 se han analizado las estrategias socioeducativas que resultan imprescindibles en la conformación de un sujeto pedagógico popular crítico y activo ante la realidad. En los apartados anteriores del presente capítulo se analiza la colectivización de la demanda

individual y los espacios de participación grupales y asamblearios que alimentan esta orientación. A continuación le dedicaremos algunos párrafos a las acciones de lucha.

Las luchas reivindicativas implican poner el cuerpo, marchar, cortar la calle. Pero en el Isauro no es suficiente la disposición de los sujetos a movilizarse. Como todo lo que se realiza en la institución, los procesos de lucha también representan un aprendizaje y, por lo tanto, un proceso pedagógico. Procesar simbólicamente la carga política y social que implica cada movilización en la que se participa o que organiza el conjunto de la comunidad del Isauro Arancibia, es expresión de ese proceso pedagógico que se impulsa, y del salto cualitativo en la conciencia colectiva de los/as jóvenes en situación de calle.

Ese *poner el cuerpo* surge de la propia cotidianeidad del Isauro, se construye en el día a día. Silvina describe de la siguiente manera el pasaje entre un conocer -desde una exterioridad- el Isauro, a internalizar su lucha:

“me deslumbré con toda su historia, no solamente con eso sino también con la historia de Isauro Arancibia, lo conocí, y me hice parte, me hacen parte todos los días de esa historia. Que no es normal (...), por ahí la lucha de los maestros se entiende desde otro lugar, como también ir a las marchas, jamás en mi vida fui a una marcha...con los profes... ayer, bueno ya ésta es la segunda vez que me voy con los profes a la legislatura a pelear por esto...para pelear porque esto lo declaren escuela. (...) no teníamos muy en claro si para el año que viene esto va a seguir en pie, entonces interceptar a la ministra... fue todo muy loco, escucharla, como siempre nos dicen los profes, sin bardearla, poder acercarnos a ella y preguntarle las cosas, que nos digan la verdad, y a mí eso nunca se me cruzó en la cabeza, menos pisar una legislatura, una ministra que la tuve acá ayer, con unas ganas de putearla (...) igual lo que fuimos a hacer lo conseguimos porque por lo menos conseguimos que nos dijeran que es lo que va a hacer... supuestamente ella dijo (...) que no se va a tirar” (Entrevista N° 1)

Silvina nunca había ido a una marcha, muchos de sus compañeros tampoco. Fue el Isauro el que los acerca a ese tipo de prácticas, que son construidas cotidianamente con acciones pequeñas, que se vinculan con la colectivización, el reconocerse como sujetos de derechos, el participar en espacios grupales, entre otras. Sin embargo su historia está marcada por una pelea, la del día a día, la de sus vidas. En este sentido, Miranda, docente de la escuela, explica que la conciencia no surge de la nada, sino que la propia historia de los jóvenes del Isauro es una historia de resistencia y lucha:

“ellos también arman carteles... lo tienen super... nada, son pibes que son ... su historia está marcada por la resistencia y la lucha del día a día de lo cotidiano, entonces esta tarea no les resulta nada ajeno, nada más que es más colectiva.” (Entrevista N° 7)

De esta forma, los/as estudiantes se vuelven conscientes de la necesidad de ir a las movilizaciones, de participar, de organizarse. Para Ussher (2008) la participación social se despliega en procesos sociohistóricos que construyen tanto a los sujetos como a los colectivos en los que se desarrolla. En este sentido, Ussher citando a Sirvent y Montero explicita que *“la participación también es definida como un derecho “cuyo ejercicio incide en el crecimiento individual y social, es decir, en el desarrollo como persona en lo que el individuo tiene como original y distintivo: su capacidad de hacer cultura transformando las formas de convivencia y de relación social.” La participación como derecho “es una condición para la libertad, pues permite decidir”.* (Sirvent, 1999: 134 y Montero, 1996: 8 en Ussher; 2008:166). De esta manera, participar en acciones reivindicativas no solo es un acto político de cara a la sociedad, implica también un acto político de cara a la propia subjetividad, en donde se construye una mirada acerca del derecho, de la libertad y de la posibilidad de decidir y acompañar una lucha. Cada una de las acciones desarrolladas en procesos de lucha tiene una significación diferente para cada sujeto. A continuación, Belén y Esteban expresan que significa para ellos/as la movilización por “Ni Una Menos”:

“Para mi Ni Una Menos es una banda de cosas. Porque yo lo he vivido. Yo tengo ya experiencia de un hombre que me maltrata y me pega. Que te haga todas las cosas que vos decías...Me interesa acompañar a aquellas chicas y contarles de lo que yo he vivido y si hay alguna amiga, o eso, contarle y poder ayudar a que salga de todo eso también. Porque a mí me fue ayudando mucha gente de acá, o amigas que también sufrieron, o ellos también, los compañeros. Yo no salía de eso por un miedo...Hasta que me fui pensando...” (Entrevista N° 2 a Belén)

“Para mi Ni Una Menos pasa por, o sea, ni una mujer más asesinada, ni una mujer más golpeada, o sea ni una mujer más violentada ni insultada. Porque no es que pasa Ni Una Menos solo por lo que las matan a las mujeres. Sino pasa porque las violan, las maltratan, las insultan. O sea...es toda clase de violencia. Golpes, insultos. (...) Ni una Menos para que la humanidad pueda vivir un poco mejor”
(Entrevista N° 2 a Esteban)

A través de estas citas se expresa lo que significa una de las marchas más importantes y masivas en la actualidad para los/as estudiantes del Isauro. Estas significaciones se relacionan con experiencias de su vida cotidiana que fueron trabajadas, reflexionadas, politizadas en el marco de procesos de enseñanza y espacios grupales que se habilitan en el Isauro. Ese trabajo previo, ‘ese sentirse parte’ para poder internalizar un conflicto, una pelea, y luego involucrarse en ella es primordial en un proyecto participativo.

Los/as estudiantes relatan también las movilizaciones de las que participaron en 2017, y argumentan la importancia de sostener la organización en torno a la lucha por el edificio del Isauro:

B: “Siempre... cuando hay una movilización de Ni una menos, de educación...”

E: “Gente desaparecida como Santiago Maldonado. Para reclamar sobre la libertad de Milagros Salas también fuimos. Por Santiago Maldonado fuimos como dos veces, después fuimos a la legislatura creo que era, a reclamar que se reconozca la escuela, o sea, como se debe, como escuela. Y hablamos también porque estaban los legisladores, todo, ese día que fuimos y reclamamos nuestros derechos. Que sea reconocida como tal. También vino Daniel Filmus acá y le hicimos un spot al frente, en el que la escuela que sea reconocida, que tiene que ser reconocida como una escuela. Y eso también ayuda un poco, pero, ahora con el tema que quieren demoler la escuela, va a cambiar un poco más, seguramente...Y en toda la organización en que por ahí nosotros podemos ir...Si se puede mientras que sea por la educación, por el reclamo de los profesores o de los alumnos, de los desaparecidos, todo eso...” (Entrevista N° 2)

Cada una de estas movilizaciones en las que participan estos/as jóvenes tienen un fuerte contenido político de disputa con el Estado. La lucha por el colegio implica una disputa de poder muy internalizada y comprendida por sus estudiantes. En términos de Coraggio, uno de los sentidos que se le puede asignar a la participación popular tiene que ver con la posibilidad de legitimar o deslegitimar un gobierno, o al sistema político en su conjunto (1989). Esto se relaciona con los niveles de enfrentamiento que demuestra toda la comunidad del Isauro con el Gobierno de la Ciudad, quienes pretenden echarlos de la escuela para extender la Av. Paseo Colón e instalar el Metrobús allí, sin brindar respuestas y soluciones a las demandas de la institución educativa. Ferullo analiza estos procesos participativos en clave de disputa de poder y afirma lo siguiente: *“Toda participación es un acto de ejercicio del poder, que asume diferentes formas y produce distintos efectos según la red de sobredeterminaciones en juego en cada caso”* (Ferullo, 2006: 73 en Ussher; 2008:167)

Para ejemplificar lo sentido por los/as estudiantes en torno a esta disputa, Hugo expresa con mucha euforia y claridad eso que les sucede frente a la disputa con el Gobierno de la Ciudad:

“y muchas veces cortamos la calle, hacemos ruido... como todo. Como estudiante, como docente o tallerista. No a la violencia, pero no nos vengán a cascotear el rancho, nos están cascoteando el rancho y tenemos que defenderlo”. (Entrevista N° 3)

Para Ussher, la participación es un proceso complejo y multifacético que se despliega en un

campo dinámico y conflictivo. Está dirigida a la búsqueda de objetivos compartidos y compromete diferentes actividades. A su vez, “*está relacionada con el diseño de políticas públicas, programas sociales, proyectos comunitarios. El concepto de participación social está relacionado con la distribución y el uso del poder ya que busca influir en la toma de decisiones*” (Ussher; 2008:166) En este sentido, la lucha del Isauro por constituirse como escuela, o la pelea para que no los/as desalojen del edificio en el que supieron consolidarse como proyecto, en el que supieron construir un sentido de pertenencia, en que el que se vincularon con el barrio, con su identidad, tiene un carácter político de disputa de poder y por la toma de las decisiones. Cuando los/as jóvenes que atraviesan su vida cotidiana en situación de calle, que tienen múltiples problemáticas, cuentan que fueron a la legislatura, que le hablaron a los legisladores y ministros para defender su escuela, se construye un poder político por parte de ellos/as muy fuerte, y en torno a eso, adquiere relevancia uno de los poderes más importantes que supo alimentar el Isauro, que es el poder de la *palabra*.

La identidad de lucha del Isauro

Desde los capítulos anteriores se viene esbozando que el Isauro Arancibia es una escuela caracterizada por su historia de lucha. Sus coordinadores/as, docentes, talleristas, operadores/as, profesionales, y estudiantes se encuentran intrínsecamente vinculados/as a esa pelea. Es una disputa por su legitimidad, por su nombre, por su materialidad y significación. Es menester preguntarse aquí de dónde nace esta identidad construida alrededor de esta escuela. ¿Qué es lo que impulsa a estos sujetos a involucrarse con la lucha de esta institución? Resulta imposible analizar los procesos participativos y organizativos de estos/as jóvenes sin descifrar cómo se construye esa participación. ¿Por qué participan? ¿por qué se organizan y defienden el Isauro? Sin dudas, esa lucha que despliegan por su escuela es la que les permite refrendarla en otros ámbitos de sus vidas; sin duda cuestionar el *orden de las cosas* -las desapariciones forzadas, la situación de calle, la violencia institucional, el patriarcado, el sistema capitalista- es una consecuencia de la pelea que lleva adelante la escuela en el día a día. Entonces, se vuelve de singular relevancia detenerse en *la identidad de lucha* del Isauro Arancibia.

Se considera que el origen de aquella tan fuertemente arraigada identidad que construyen los sujetos alrededor del Isauro, es múltiple. Se relaciona con el involucramiento de la institución en las problemáticas de sus estudiantes, se vincula con la pedagogía que asume el Isauro, con el vínculo que existe entre educadores/as y educandos, pero también -y aquí el porqué de este apartado- se debe a que se trata de una institución que desde su nombre hasta el edificio

donde se ancla, se ve atravesada por una larga historia de lucha. Lucha que tiene relación con la historia del país, con el sujeto al que contiene la institución, con la forma de *ser escuela*, con la estructura de cemento en la que *edificar* definitivamente el proyecto político pedagógico del Isauro Arancibia.

“En el año 1998, junto con Stella Maris Moreno, la Supervisora de Centros Educativos para Adultos y Adolescentes, pensamos el nombre del Centro que se abriría en la CTA Nacional. Acordamos llamarlo Isauro Arancibia, en referencia al maestro tucumano, dirigente gremial fundador de CTERA y defensor de la educación de los hijos de los cañeros, quien fuera asesinado el 24 de marzo de 1976 por la dictadura cívico-militar” (Reyes, 2017: 27) reza el libro coordinado por la directora del colegio Susana Reyes.

Para la comunidad de la escuela, el nombre representó la forma de mantener viva la memoria y de poner voz a la historia de años de silenciosa impunidad. Como explica Reyes (2017), esta historia no es ajena a la realidad de los/as estudiantes del Isauro: la lucha por los derechos humanos de ayer, continúa hoy en ellos/as, y en cada pibe/a asesinado/a por gatillo fácil. A su vez, como afirma la autora: *“no nos era difícil llegar a la conclusión de que nuestros alumnos y alumnas eran la consecuencia de ese plan económico”* (2017: 27) refiriéndose al plan económico desplegado durante la dictadura cívico-militar y que serviría - como se explicita en el Capítulo 1- de preludio al posterior rumbo que tomaría el país, y a la consecuente emergencia del sujeto en situación de calle.

La dictadura militar del '76 atraviesa al Isauro de origen a fin. Gran parte de la historia del país está grabada en la identidad de la escuela. En honor a su nombre, y a la historia de su directora también, y así lo expresan sus estudiantes:

“Lo que significa Susana Reyes en este lugar, es... es inevitable no ponerte de su lado... es... no es de este planeta esa mina... es... no tengo palabras, porque... es inevitable no ayudarla. No, no ayudarla no. Sino, no seguir con esa lucha, que es raro verlo en otro lugar y en otra persona también. Más allá del cariño que uno le pueda llegar a tener, pero... yo me enteré de su vida acá adentro, me enteré de su historia, de todo. Ella me ha hecho parte también de un montón de cosas de ella, como ir al

Vesubio, hacer un poema para ella...” (Entrevista N° 1 - Silvina)

De esta forma, la construcción identitaria del Isauro alrededor de la lucha por los derechos humanos es de un bagaje y una potencia muy fuertes. Desde sus inicios, *“la escuela recordó el 24 de marzo de 1976 como un hito en la historia de nuestro país: los 30.000 desaparecidos, los nietos apropiados, la lucha de las Madres y demás organismos de derechos humanos. Trabajamos los temas relacionados con esa fecha, en clase y con paneles*

de invitados” (Reyes, 2017: 27). Ejemplo de lo afirmado por la directora fueron las clases observadas en las que se abordó *La Noche de los Lápices*⁴⁰, la visita al Parque de la Memoria⁴¹, entre otras actividades en donde se recupera la memoria en constante vinculación con el presente de los/as estudiantes.

Otro ejemplo del trabajo sobre la identidad del Isauro y cómo se vincula a los derechos humanos del presente, tiene que ver con el “Proyecto de Huerta” y la memoria de “Robertito”⁴². Reyes, acerca de este proyecto explica: *“La huerta surge para generar un espacio de vida ante tanta muerte. El comienzo del año 2015 estuvo signado por pérdidas que nos conmovieron: la policía mató a Robertito y murió el hijo de la Chi y Carlitos. La pelea contra el gobierno por el trazado del Metrobús, la violencia institucional, todo esto nos ponía en un lugar oscuro, de muerte.”* (2017: 213). Frente a estos acontecimientos se planta un árbol en la huerta en memoria de *Robertito*. También se acompañó en las instancias judiciales para exigir justicia, se movilizó a Tribunales, y se concientizó al barrio sobre la problemática del gatillo fácil.

Estas medidas de lucha y memoria tienen una fuerte vinculación con el barrio y las organizaciones que se encuentran en él. El Espacio para la memoria y la promoción de derechos humanos, Club Atlético, se encuentra geográficamente frente al Isauro y viene siendo un espacio recreado por los/as jóvenes estudiantes de la escuela. Así como también con las tantas organizaciones territoriales, barriales, sindicales y políticas con las que articula el CEIA. En torno a esto Esteban y Belén cuentan que cuando se realizan festivales, cortes de calle, o movilizaciones, los actores del barrio acompañan las medidas:

“Para que vean que no están solos, y nosotros tampoco estamos solos. Nosotros hacemos algo así y también la gente viene un montón. Acá cuando hacemos cultural algo, se llena, cortamos todo, viene mucha gente también. Ellos están con nosotros cuando necesitan, nosotros también tenemos que estar ahí...” (Entrevista N° 2)

⁴⁰ Notas de Campo del 16 de septiembre del 2015. Observación de clase de 2do Ciclo. Temas abordados: Soberanía alimentaria y conmemoración de aniversario de la Noche de los Lápices. A partir de dicho tema, se recordó a los compañeros, estudiantes del Isauro, asesinados por la policía.

⁴¹ Notas de Campo del 07 de mayo de 2015. Observación de visita al Parque de la Memoria.

⁴² “Robertito” como lo recuerdan sus compañeros/as y docentes, o Roberto Autero fue estudiante del Isauro. El 7 de febrero del 2015, a sus 16 años de edad, fue ejecutado con un balazo en la nuca por un agente de la Policía Metropolitana.

De esta manera, a partir de la historicidad y la palabra, se fue construyendo una identidad muy fuerte hacia adentro del Isauro, pero también para con el barrio y otros actores que la reconocen por su trayectoria y compromiso como institución legítima.

A lo largo del capítulo se ha elaborado la respuesta a la pregunta que orientó el mismo, en relación a la posibilidad de construir procesos participativos con la población que asiste al Isauro. Para ello, se describen y analizan los distintos espacios donde los/as jóvenes que transitan el CEIA construyen espacios de reflexión y participación junto con la comunidad educativa, y el barrio. Estos espacios son múltiples, corresponden tanto al ámbito curricular como extracurricular, y se interviene tanto desde el plano individual como colectivo.

A su vez, se observa que la experiencia del Isauro pone en jaque lógicas de participación que fueron producto de discursos hegemónicos, sobre todo en los años '90, ya que se promueve la construcción de un sujeto colectivo de transformación, que logre identificarse como sujeto histórico situado en el marco de relaciones sociales desiguales; no considerando a los sujetos responsables de su situación, ni promoviendo que la superación de la misma puede darse de manera individual.

En este sentido, el proceso de colectivización de las problemáticas que atraviesan a los sujetos en situación de calle, habilitado por los espacios colectivos que generan los/as profesionales del Isauro, potencia la capacidad transformadora de estos sujetos, brindándoles además herramientas para transformar su realidad.

Consideraciones finales

La presente investigación partió de la pregunta problema sobre la manera en que el Centro Educativo Isauro Arancibia implementa estrategias socioeducativas que abonan a la organización y colectivización de las problemáticas de los/as jóvenes en situación de calle. En ese sentido, el objetivo de la misma se vinculó con analizar las trayectorias educativas en relación a los procesos organizativos de los/as jóvenes en situación de calle que son parte de la institución.

A lo largo de la investigación se han ido obteniendo algunas de estas respuestas, que conducen a afirmar que la experiencia del Isauro Arancibia es rica en cuanto a la construcción de procesos participativos gestados a partir de espacios colectivos, regidos por la pedagogía de la educación popular. La forma en que se alimentan estos procesos, por un lado, tienen que ver con la institucionalización de variadas dinámicas curriculares y extracurriculares que incluyen la puesta en práctica de una modalidad activa y protagónica por parte de los/as estudiantes, en donde se pone en juego la experiencia de estos/as jóvenes, sus saberes populares, y la realidad con la que conviven. A su vez se incorpora la realización de asambleas, grupos de debate, y talleres de oficio, de manera semanal. Por otro lado, se llega a niveles mayores de organización en torno a disputas políticas, cuando se trata de participar en movilizaciones sociales, festivales en defensa de la educación pública, protestas, exigencias de justicia frente a casos de gatillo fácil, actos en la legislatura o tribunales, entre otros, discutidos siempre previamente en asamblea. Se observa también que estos procesos participativos impulsados por la institución, se orientan a promover procesos de elevación de los niveles de conciencia en la comunidad del Isauro.

La puesta en práctica de acciones de reclamos político-sociales ponen de manifiesto el salto de conciencia promovido por la institución, a raíz de la profundidad con la que se trabaja y abordan las distintas problemáticas que acontecen a los/as estudiantes, a la institución, y a la sociedad en su conjunto; y dan cuenta también de cómo es incorporada la realidad y cotidianeidad de estos/as jóvenes por la escuela, para colectivizar el debate y profundizar en las dimensiones estructurales de sus problemáticas cotidianas.

Si bien estos procesos son pequeños, lentos, con dificultades y obstáculos; si bien la institución muchas veces se encuentra desbordada por la cantidad de iniciativas y problemáticas que suceden en el día a día; cada una de las prácticas y dinámicas antes descritas van configurando, progresivamente, transformaciones en la subjetividad de estos/as

jóvenes. Jóvenes que en su mayoría superan la mayoría de edad, que duermen en la vereda sin saber qué comerán a lo largo del día, si les robarán o la policía secuestrará sus escasas pertenencias; jóvenes que, por diversos motivos, se vieron obligados/as a sobrevivir en la adversidad de la calle; que son madres y padres en contextos de mucha violencia y vulnerabilidad social; jóvenes que apenas se encuentran cursando un nivel primario de su educación; son a la vez, en tanto sujetos con potencialidades múltiples, jóvenes que reflexionan y se proponen procesos de deconstrucción, que saben y resignifican el significado del Ni Una Menos, que comprenden la necesidad de luchar por la educación pública, y porque el CEIA sea reconocido como una escuela. Son también jóvenes que gradualmente van conociendo y aprehendiendo sus derechos, y la necesidad de disputar al Estado los mismos, que piden justicia por Santiago Maldonado, y por sus compañeros/as también, víctimas de gatillo fácil, asesinados/as por las fuerzas represivas. Son jóvenes que pelean por su escuela, que es la única que los alojó y contuvo, no sólo porque sus experiencias educativas previas fueron disciplinantes, estigmatizantes y expulsivas, sino porque los/as profesionales del CEIA, parados/as sobre una profunda concepción y ejercicio de la educación popular, detentan una comprensión de los sujetos que asisten al Centro, no sólo como sujetos de derechos, sino como seres humanos integrales, con trayectorias, saberes previos, experiencias valiosas, y sentimientos propios de sus condiciones de vida, fundamentales para la construcción colectiva de herramientas que apunten a transformar su realidad.

Esta subjetividad díscola, rebelde, cuestionadora, se fue configurando a través de lo que en la investigación se denominan *estrategias socioeducativas*. Estrategias que no son dispersas o aisladas, sino que se encuentran vinculadas entre sí e implícitas en cada una de las acciones, dinámicas y encuadres institucionales. Estas estrategias socioeducativas apuntan a constituir sujetos activos y críticos ante su realidad, un vínculo no autoritario entre los/as docentes o profesionales y los/as estudiantes, y un saber común y colectivo que parta de la propia realidad y las necesidades más sentidas de estos/as jóvenes; y se deslizan por las paredes del Isauro, recorriendo cada una de las subjetividades e historias allí presentes. Es a través de los elementos mencionados, que se comprende que la perspectiva de la Educación Popular cobra materialidad en la experiencia educativa del Isauro Arancibia.

A lo largo del trabajo se retoman diversidad de ejemplos que dan cuenta de cómo se potencia la co-construcción de sujetos activos, de cómo se repiensa la intervención, de cómo los/as estudiantes se involucran en la vida política del Isauro. Esas experiencias, a partir del

proyecto educativo alternativo que propone el centro, forman un *movimiento espiralado*. Desde el aula y la currícula, desde el “saludo” y la “huerta”, hasta la foto del Che y las madres y abuelas de Plaza de Mayo, y las movilizaciones por el edificio. Estas son ejemplificaciones de las prácticas a partir de las cuales se observa este movimiento espiralado, en donde se conjuga el proyecto pedagógico, las estrategias socioeducativas, la construcción de prácticas contrahegemónicas, y la organización de los/as jóvenes en situación de calle. Se observa, de esta manera, que todo se encuentra conectado.

Por otra parte, como se expresa en la introducción de este trabajo de investigación, se han encontrado durante el desarrollo del mismo, ciertas dificultades a la hora de hallar diversidad de fuentes bibliográficas, al haber poco acervo teórico en relación a procesos participativos con sujetos en situación de calle, que contengan la pregunta de investigación, y que aporten elementos para poder estudiar y analizar dicha experiencia. En este sentido, y buscando no idealizar la enriquecedora experiencia que brinda el CEIA, se realizan algunas preguntas resultantes del mencionado proceso de investigación, y que quedarán pendientes para otro futuro proceso investigativo: ¿Qué alcances tienen las prácticas descritas a lo largo del trabajo de investigación, en la vida cotidiana de los/as estudiantes del Isauro una vez que egresan?, ¿De qué manera pensar la continuidad de la concientización de estos sujetos, una vez que el Isauro deja de ser un espacio concurrido por los mismos?, ¿Qué posibilidades de continuar organizados/as en agrupamientos político-sociales, que trascienden las disputas sectoriales, tienen estos/as jóvenes?, ¿qué otras experiencias similares existen en la actualidad?

Finalmente, se considera pertinente realizar unas reflexiones sobre el Trabajo Social en relación al trabajo de investigación. Se parte de considerar que el proceso de investigación confirmó que la profesión del trabajo social tiene un rol fundamental en la construcción de procesos participativos y organizativos de los sectores populares. Por lo general el Trabajo Social se inserta en instituciones estatales que, muchas veces, configuran intervenciones fragmentadas y asistenciales, para mitigar los problemas sociales de los sujetos de intervención. En este sentido, la experiencia de procesos organizativos y participativos con jóvenes en situación de calle, en el marco de una institución educativa, invita a reflexionar sobre la construcción profesional de las demandas en forma colectiva, y la búsqueda de soluciones integrales no cortoplacistas a dichas demandas, construidas también de manera colectiva e integrando a los sujetos protagonistas de las mismas en su construcción.

Estas experiencias permiten al campo disciplinar de la profesión poner en debate los proyectos profesionales, y valorar las prácticas profesionales contrahegemónicas desplegadas en el marco de la intervención estatal. En este sentido, se considera que una práctica profesional crítica y contrahegemónica implica el reconocimiento profesional como parte de la clase trabajadora. Asumir como propias las necesidades e intereses de los grupos mencionados, y sus reivindicaciones y exigencias hacia el Estado. Además, Se considera de suma importancia desarrollar la investigación en la profesión, ya que la misma debe ser un área más en el cual desenvolverse como profesionales para aportar, desde la especificidad del conocimiento científico social, a la investigación de procesos sociales que abonen al desarrollo de mayores niveles de conciencia de los sectores históricamente vulnerados de nuestra sociedad, y de la clase trabajadora en su totalidad; crucial para la construcción de sujetos críticos, politizados, y organizados, que se reconozcan como sujetos transformadores de la realidad a partir de su praxis.

Bibliografía

- Caballero, A. (Coord); Bongiovanni, M; Lerner, M; Vilches, Y. (2006) *Recreando la intervención: Una recorrida acerca de diferentes enfoques utilizados en el trabajo social con familias*. En: Eroles, C. (comp.) (2006) *Familia (s), Estallido, Puente y Diversidad: una mirada transdisciplinaria de derechos humanos*. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Cazzaniga, S. (1997): “El abordaje de la singularidad”. En: Revista *Desde el Fondo*, Cuadernillo Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social. Editorial Mimeo.
- Coraggio, J. L. (1989) *Participación popular y vida cotidiana*. En: Plenario de Trabajo Social “Democracia, Derechos Humanos y Participación Popular”. Quito. Julio, 1989. Consultado en: Abril 2018. Disponible en:
<http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/PARTICIPACI%D3N%20POPULAR%20Y%20VIDA%20COTIDIANA.pdf>
- Cortés, R. y Marshall, A. (1999). “Estrategia económica, instituciones y negociación política en la reforma social de los 90”. Revista *Desarrollo Económico*. Vol. 39, N° 154, pp. 195-214.
- Danani, C. y Lindenboim, J. (2003). *Trabajo, política y políticas sociales en los 90: ¿hay algo de particular en el caso argentino?* En: Lidenboim, J. y Danani, C. (coord.). *Entre el trabajo y la política. Las reformas de las políticas sociales argentinas en perspectiva comparada*. Editorial Biblos. CABA.
- Danielli, C; Di Paola, C; Laborde, D; y Zadcovich, E. (2004) *Vida callejera y pulsión de muerte. Un abordaje a niños y niñas en situación de calle*. En *Niñez y adolescencia en contextos de pobreza*. Centro de Documentación en Políticas Sociales. N° 34. CABA. Disponible en:
http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/34_ninez_y_adolescencia_en_contextos_de_pobreza._concepciones_y_abordajes..pdf
- Del Cueto, A. M. y Fernández, A. M. (1985): *El dispositivo grupal*. En: *Lo Grupal*. Tomo 2. Editorial Búsqueda. Buenos Aires.
- De Ieso, L. C. (2009) *¿Convivir o Sobrevivir? Procesos participativos en contextos de alta vulnerabilidad*. En: Revista *Plaza Pública*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad

Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Año 2 N° 2, p. 48-57.

Consultado en: Abril 2018. Disponible en:

<https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2014/06/de-ieso.pdf>

- Dosso, M. (2013) Maestría en pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- Fernández Soto, S. (2013) “Políticas sociales y proyectos de sociedad: crisis, neoliberalismo y reconfiguración neodesarrollista”. En Argentina en El siglo XXI. En: Revista de *Políticas Públicas*. Universidade Federal do Maranhão Brasil. Vol. 17, N° 2, pp.368-388.

- Freire, P. (2014) “Pedagogía del Oprimido”. Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires.

- García Silva, R. (2011) Los chicos de la calle porque llegan a esa situación. En: IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Consultado en Abril 2018. Disponible en: <http://cdsa.academica.org/000-034/603.pdf>

- Gramsci, A. (1973) El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

- Gramsci, A. (1980) Notas sobre Maquiavelo. Sobre la política y sobre el Estado moderno Editorial Nueva Visión. Madrid. Disponible en:

<https://kmarx.files.wordpress.com/2012/04/gramsci-notas-sobre-maquiavelo-polc3adtica-y-estado-moderno.pdf>

- Grassi, E. (2003). Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame. Tomo I. Editorial Espacio. CABA.

- Grassi, E. y Alayón, N. (2005) “Condiciones de empleo y pobreza en la argentina. Las consecuencias de la política neoliberal de los años 90”. En: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNMSM, año X, N° 26. Lima.

- Iamamoto, M. (1997) Servicio Social y división del trabajo. Editorial Cortez. Brasil.

- Kasparian, D. (2017). “De la inducción estatal a la cooperativa sin punteros. el conflicto constituyente en una cooperativa del programa argentina trabaja”. En: Revista *Argumentos*, Instituto de Investigaciones Gino Germani Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. N° 19, pp 112- 140.

- Korol, C. (2012) *La Educación Popular en clave de debate*. Buenos Aires. Consultado en: Abril 2018. Disponible en:
<https://xanelaaberta.files.wordpress.com/2015/05/pac3b1uelos-en-rebelde3ada-claudia-korol-la-educacion3b3n-popular-en-clave-de-debate.pdf>

- Krmpotic, C. (2008) “Intervención social y espacio profesional en la argentina actual frente a la exclusión y la reconfiguración de los sectores populares”. En: Revista *Plaza Pública*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Año 1 N° 1, pp. 79-92. Consultada en: Abril 2018. Disponible en:
<https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2014/06/krmpotic-c.pdf>

- Leivas, M. (2013) “Introducción al pensamiento pedagógico de Antonio Gramsci. Estado educador, escuela, y lucha contrapedagógica” En: Revista *Plaza Pública*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Año 6 - N° 10. Consultada en: Abril 2018. Disponible en:
<https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2014/09/10-7.pdf>

- Lenta, M. (2014) *Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: discursos sobre la infancia y procesos de subjetivación*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

- Lijterman, E. (2018). *Saberes técnicos y políticas sociales. La orientación de las políticas de asistencia y de seguridad social del Estado Nacional dirigidas al trabajo informal. Argentina 2003-2015*. Tesis de Maestría en Investigación Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

- Merklen, D. (2005) *Pobres Ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Editorial Gorla. Buenos Aires.

- Palleres, G. (2017) *Salir de la calle: una cuestión colectiva*. En Rosa, P. (2017) *Habitar la calle. El accionar de las organizaciones de la sociedad civil en la Ciudad de Buenos Aires*. CEUR. CONICET. CABA Edición en formato digital: abril 2017. Disponible en:
http://www.ceur-conicet.gov.ar/archivos/publicaciones/HABITAR_LA_CALLE_-_libro_primera__edicion_REV_04.pdf

- Pojomovsky, J. (2004) Nuevas configuraciones familiares de niños, niñas y adolescentes en situación de calle. En: *Niñez y adolescencia en contextos de pobreza*. Centro de Documentación en Políticas Sociales. N° 34. Buenos Aires. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/34_ninez_y_adolescencia_en_contextos_de_pobreza._concepciones_y_abordajes..pdf
- Pojomovsky, J. (2008) *Cruzar la calle. Niñez y adolescencia en las calles de la ciudad*. Tomo I, Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Reyes, S. (Coord.); Cestona, L; Dosso, M; Gorosito, M; Vidal, L; (2017): *La Escuela Isauro Arancibia. Una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal*. Editorial Noveduc. CABA.
- Seidmann, S; Di Iorio, J; Rigueiral, G; Gueglio Saccone, C. (2016) “El cuidado en personas en situación de calle. Una perspectiva ética y política”. En: *Revista Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires Buenos Aires. Vol. XXIII, pp. 163-172.
- Torrado, S. (2007) *Población y bienestar en la argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX*. Tomo II. Editorial Edhasa. Buenos Aires.
- Uhart, C. (s/f) *Antonio Gramsci: En torno al concepto de Hegemonía*. Editorial Mimeo. Buenos Aires.
- Ussher, M. (2008). *Complejidad de los procesos de participación comunitaria*. En: XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Villarreal, J. (1983) *Los hilos sociales del poder*. En *Crisis de la dictadura Argentina*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

Otras fuentes documentales

- Decreto N° 637 /GCABA 2016. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016.
- Decreto N° 690 /GCABA 2006. Atención para Familias en Situación de Calle. Buenos Aires, 08 de junio de 2006.

- Diario El Grito del Sur, 28/03/2018, El frío del invierno y el frío del Gobierno. Subsidio habitacional: si te he visto no me acuerdo. Consultado en Marzo de 2018. Disponible en: <http://www.elgritodelsur.com.ar/2018/03/subsidio-habitacional-te-he-visto-no-me-acuerdo.html>

- Diario La Nación, 17/07/2017, El gobierno porteño admitió que el último año creció casi 20% la cantidad de personas en situación de calle. Consultado en Marzo de 2018. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/2044581-el-gobierno-porteno-admitio-que-elultimo-ano-crecio-casi-20-la-cantidad-de-personas-en-situacion-de-calle>

- Informe Preliminar del Censo Popular de Personas en Situación de Calle (2017) A mí no me contaron: visualizar para humanizar. Consultado en Marzo de 2018. Disponible en: https://es.scribd.com/document/354297066/2017-07-Informe-Censo-Popular-Personas-en-Situacion-de-Calle-Informe-Preliminar-1%C2%BA-CPPSC#from_embed

- LEY N° 3.706, Protección y garantía Integral de los Derechos de las Personas en Situación de Calle y en Riesgo a la Situación de Calle. Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 13 de diciembre de 2010.

- Observatorio del Derecho a la Ciudad, 15/05/2017, Más de 5 años de incumplimiento de la Ley N° 3.706 de protección de las personas en situación de calle. Consultado en Marzo de 2018. Disponible en: <http://observatoriociudad.org/?s=noticia&n=126>

- Programa Caminos de Tiza, Edición especial “Centro Educativo Isauro Arancibia”. Emitido el 02/07/2016. Televisión Pública Argentina. Consultado en Abril de 2018. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fiiE71V34AM>

Anexo Fotográfico



Imagen nº 1: Fachada del Isuro Arancibia con una bandera que cita: “*Vamos caminando, aquí se respira lucha*”. Actualmente esta parte del edificio esta demolida para habilitar la traza del Metrobús por Av. Paseo Colon. La escuela se encuentra en remodelación desde fines del año pasado.



Imagen nº 2:

Convocatoria a concentración en el Isuro en defensa del Edificio.

Fecha: 28 de Mayo de 2015.



Imagen nº 3: La comunidad del Isauro manifestándose en la 2da Marcha Federal Educativa. Fecha: 23 de Mayo del 2018.



Imagen nº 4: Festival educativo. Los jóvenes del Isauro se preguntan: “¿Dónde está Santiago Maldonado?” Fecha: 20 de Septiembre del 2017.



Imagen nº 5: Los estudiantes del CEIA exigiendo “*Justicia para Robertito*” en la puerta de Tribunales. Fecha: 07 de Octubre del 2015



Imagen nº 6: “*Hermanos de Calle: en la calle no hay futuro*”. Fotografía tomada en las puertas de tribunales exigiendo justicia por “Robertito”, quien fue estudiante del Isauro, y el 7 de Febrero del 2015, a sus 16 años de edad, fue ejecutado con un balazo en la nuca por un agente de la Policía Metropolitana.

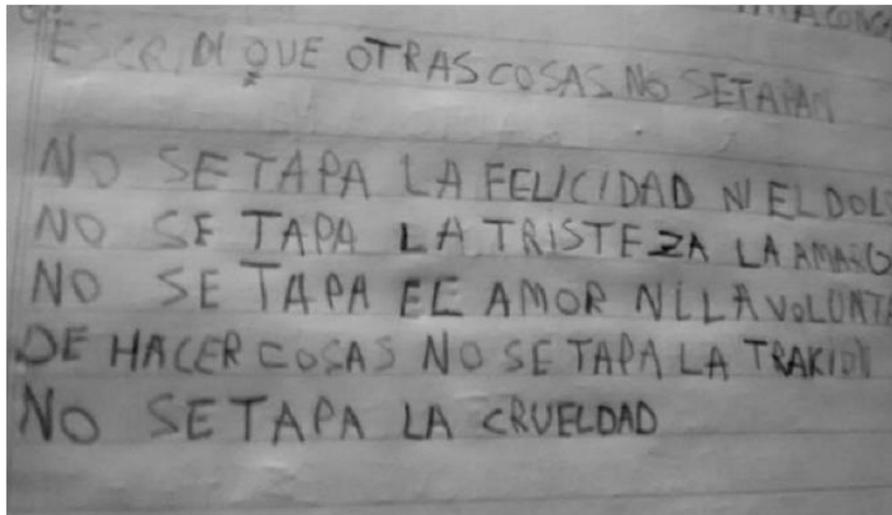


Imagen nº 7: “No se puede tapar la crueldad”. Palabras de Robertito en su cuaderno de clases.



Imagen nº 8: “Plantamos un árbol por Robertito”. Susana Reyes, directora del Isauro Arancibia explica que: “La huerta surge para generar un espacio de vida ante tanta muerte. El comienzo del año 2015 estuvo signado por pérdidas que nos conmovieron: la policía mató a Robertito y murió el hijo de la Chi y Carlitos. La pelea contra el gobierno por el trazado del Metrobús, la violencia institucional, todo esto nos ponía en un lugar oscuro, de muerte.” (2017: 213).



Imagen 9: Visita al Parque de la Memoria. Fecha: 07 de Mayo del 2018.



Imagen 10: Emprendimiento productivo autogestivo de panadería. Fecha: 11 de Noviembre del 2015

Entrevista N° 4

Entrevista realizada a Trabajadora Social - María

Referencias:

E: Entrevistadoras - M: María

E: Bueno, la idea era empezar preguntándote un poco cómo llegaste al Isauro, tu trayectoria en el Isauro, las tareas que vos realizas...

M: Bien, perfecto. Bueno, arrancamos. Podemos empezar por esa pregunta entonces, con cómo llegué al Isauro. Bueno, un poco tiene que ver, yo no conocía el proyecto del Isauro, no conocía la escuela. Si bien venía de tener experiencia en una escuela tradicional digamos, de primaria y secundaria, pero nunca había estado en educación para adultos. Y bueno, una profe de narración, que también es trabajadora social y que trabaja en el Isauro hace mucho por Puentes Escolares, me avisó que estaban buscando trabajadora social, que la que estaba se iba, y bueno, presente el curriculum, lo mande, y tuve una entrevista. En ese momento estaban varias de las chicas del equipo apoyo, Nati que sigue estando hasta ahora que es psicóloga, y me contaron de la escuela y me re copó. La verdad es que me pareció muy interesante todo el armado de la escuela, toda la historia y el recorrido que tiene. Y bueno, me gustó mucho también la forma de trabajo en equipo con el resto, tanto de los profesionales, como de los maestros, y me fui también pensando "ojalá que me llamen". Y a las semanas se contactó Vero Muralli, que es la trabajadora social que se iba, y estuvimos charlando, me dijo que le había gustado un montón, que quería charlar conmigo más del rol básicamente, pero que estaba re contenta. Así que bueno, así fue. Después me junté con ella y arranqué. Al principio también fue todo nuevo, porque era incorporarme a una institución que yo no conocía, con lo inmenso que es el trabajo en el Isauro. Bueno, todas las variantes que tiene, los diferentes espacios también, al principio estaba como perro en cancha de bocha viendo por dónde...La verdad que las chicas del equipo me ayudaron un montón, se dio la particularidad también que Nati y Mariana estaban las dos embarazadas, y en agosto más o menos, septiembre, se fueron de licencia las dos. Y yo me quede como "bueno, ¿y ahora?". Después las reemplazaron otros compañeros y ahí también un poco viendo el rol del equipo de apoyo, viendo también mi propio rol dentro la escuela. La verdad es que, desde ese momento a ahora, también se fueron modificando varias cuestiones, porque también fuimos afinando mucho más el trabajo ¿viste? El Isauro tiene la particularidad de un formato de laburo grupal y en equipo, uno nunca esta solo trabajando y en las entrevistas. Si bien hay cuestiones de funciones particulares, pero bueno todo el tiempo uno está pensando con el otro, entonces si bien esta la especificidad de cada cosa, de cada función, también es tener la flexibilidad de estar laburando con otro...

E: Claro, trabajan mucho en equipo...

M: Claro, si bien hay cuestiones como la documentación, el subsidio habitacional, cuestiones de informe, no sé, al consejo...No sé, temas relacionados con temas judiciales, que son propios también del trabajo social, la verdad es que yo no me siento que yo esté trabajando solo con ese tema en particular. Y una de las cosas que seguramente habrás recabado en las otras entrevistas también es que al ser una escuela le estamos dando hace varios años el sentido pedagógico a cada acción que uno va haciendo. Entonces en el marco de trabajar

temas de documentación, bueno, que eso este enmarcado en un sentido pedagógico. Que no sea solo la cuestión de voy, te hago el papelito, la derivación para ir a hacerte el DNI, o acompañarte, sino realmente que eso este enmarcado en una estrategia que se viene laburando con ese pibe. Sobre todo con documentación hay como tantas aristas, cuestiones que son más sencillas de documentación, hasta pibe que tienen 26 años y que son NN....

E: Y en relación a esa perspectiva... ¿Cómo entienden ustedes esa perspectiva educativa pedagógica tan transversal?

M: Y en realidad, hay mucho dialogo con los maestros, hay también mucha planificación de las estrategias que vamos a ir haciendo. No es que grandes reuniones, pero digo, de ir acordando con el otro, "bueno, este pibe no tiene DNI, ¿que hay dentro del proyecto de vida que ese pibe se está planteando, en qué lugar entra la documentación?" ¿Cómo hacerlo?, si es un pibe que requiere un acompañamiento más personalizado, o no, o podemos hacer un enganche... Bueno, está la particularidad que esta el CAJ una vez por semana, que hay otros espacios, el equipo de salud escolar en el Argerich el martes, un espacio de genero también de la consultoría... La verdad que este año reforzamos un montón la idea del equipo de apoyo ampliado, porque es una realidad que somos muy pocas para la cantidad de alumnos que son, que las demandas desbordan, entonces en un momento dijimos hay que empezar a ampliar con los equipos que vienen a trabajar a la escuela, y que son parte de la escuela, no es que son los equipos externos, son del Isauro también. Entonces este sentido pedagógico tiene que ver con eso también, lo que implica ir a un lugar y esperar, por quien preguntar, en un horario... Cuestiones que también, cuando los pibes se manejan solos, los tienen que saber no nos tiene que tener a nosotros atrás de mamá o de papá, la verdad que los pibes son adultos, bueno salvo los nenes de nivelación y de jardín, pero después son todos pibes adultos, entonces me parece que también en estos últimos años fuimos afinando mucho más eso, y no la cosa del lugar del estudiante, no del pobrecito, de "bueno, y pobre, y nadie lo quiere". Bueno, a ver, uno comprende la situación, el contexto, de donde viene ese pibe, pero hay que empezar a fortalecer desde otro lado, porque sino... Vos decime si me voy...

E: Si, no, estaba pensando que esto va en línea quizás con lo que nos mencionaban otras profesionales de la concepción que ustedes tienen del sujeto con el que trabajan...

M: Exacto. Si, sí, sí. Y eso va como decís, de la mano al sujeto pedagógico al que nosotros tenemos que dirigirnos. Entonces uno tiene que conocer las condiciones, las circunstancias de como viene ese pibe, que posibilidades... pero bueno, siempre apuntando a más. No a menos. Que se yo...

E: También algo que nos surgía pensando cómo era la cotidianeidad del Isauro, con las características de los pibes, nos surgía también la pregunta de ¿cómo lo pensaban ustedes, o que herramientas se dan, para generar en la práctica ese encuadre profesional en la vinculación con los pibes? Y nos parecía también interesante para preguntarte...

M: Si...

E: Porque debe tener muchas complejidades...

M: Si... sobre todo, mira, hay una cuestión que se arma por la dinámica del Isauro, con los docentes. Hay mucha cuestión de la demanda. Eso por lo menos desde que yo estoy, desde el 2013 hasta ahora, yo creo que eso fuimos mejorando un montón y trabajándolo de esto de, sobre el equipo de apoyo, de no convertirse en los bomberos, y en la cuestión de la demanda ya, ya necesita documentación, ya necesita un colchón. Es difícil porque obviamente a veces

hay necesidad, pero también es poner una pausa al que te viene hacer esa demanda, y no salir a lo loco a responder ante eso porque la verdad que después nos fuimos dando cuenta que no sirve, porque se cae. Si no laburas algo y ordenas un poco esa demanda, porque la cosa de dar por dar... Bueno, no. No nos sirve, a nosotros como escuela no nos sirve eso. Entonces es un ejercicio esto de, "bueno, a ver, no se tiene la muela inflamada, ¿qué te pasa? ¿Tomaste algún medicamento? ¿A dónde puede ir? ¿Hoy has posibilidades concretas de que lo pueda atender alguien que nosotros conocemos en la salita?" Bueno, si eso se puede hacer como el enganche también, acompañarlo. Hay veces que los pibes te dicen "no, no yo no...", la cara desfigurada ¿viste?, entonces decís "bueno, vos venís a la escuela en este estado, nosotros no podemos mirar para otro lado", tenemos que responder a eso, pero también con tu acompañamiento, con tu aprobación, no te vamos a llevar de la oreja a que te hagan ver. Pero eso es un ejercicio todo el tiempo, a veces no nos sale

E: Es que complejo. Entre la emergencia, y la necesidad de trabajar también a largo plazo la autonomía, el auto cuidado de los pibes me imagino...

M: Claro. Entonces a veces es, por lo menos, pautar algunas cosas básicas. Bueno, ahora esta es la urgencia, vas a la urgencia, pero mañana cuando ya estés mejor, no tengas dolor, nos sentamos, planificamos bien... Digo, que te pase tres veces que vengas con la cara desfigurada, hay algo que hay que trabajar, porque no podes vivir así. Pero bueno, eso lleva mucho laburo, es poner el cuerpo porque también es que el pibe pueda entender eso, porque al principio es "eh, ah, no, no me querés dar", sobre todo con las cuestiones más materiales, la leche, algunas cuestiones con la ropa, la comida, "eh, metete la leche en el orto", bue... Entonces bueno, no se trata de la leche, la leche no es nuestra, la leche es de ustedes. Pero bueno como organizar un poco esa demanda y que no sea la cosa de salir corriendo porque de verdad que hay cosas que son importantes, hay cosas que son urgentes, y otras que no.

E: Una docente nos mencionó la experiencia del comedor...

M: Si... Me había olvidado de eso. Bueno eso, tal cual, eso fue un laburo... Todos los viernes hablando de la comida, del comedor, de las viandas... Muy complejo, porque aparte el día que te tocaba era repartir las viandas era un castigo. Porque era bancarte, los pibes te revoleaban las bandejas, insultos, realmente situaciones muy muy complejas. Y eso también es un ejercicio de pensar y repensar los temas, todo el tiempo, y darle una vuelta, y de qué forma lo podemos hacer, y empezar a involucrar a los pibes en esos procesos de autonomía. Y una cuestión como más de empoderamiento, y no solo de la cosa de pedir. Una cuestión también de posicionamiento subjetivo. Pero bueno, es muy difícil porque eso también tiene que ver con qué sujeto pedagógico trabajamos...

E: Bien... Y pensaba también preguntarte si ustedes se daban también estrategia en particular o de qué manera trataban de convocar a los chicos. Me imagino que hay pibes y pibas que van y vienen, que frente a una negativa de un recurso se van y no vuelven por un montón de tiempo... Preguntarte si ustedes se daban algún tipo de estrategia para tratar de que vuelvan.

M: Mira, la verdad que nosotros tratamos de llamar por teléfono, si tienen un celular, si tiene algo de familia, referentes familiares, institucionales, tratamos de ir por ese lado. Cuando sabemos en qué ranchada están poder darnos una vuelta. A veces sirve mucho cuando otros compañeros, otros alumnos te dicen, o le preguntas y te dicen "si, no, lo que pasa que ahora está ranchando en tal lugar". Y en tercero, viste que ellos, yo creo que les contaba, esto de

que en el equipo nos fuimos dividiendo un poco los ciclos por una cuestión operativa, si bien laburamos con todos, yo desde el año pasado labure en tercer ciclo. Y algo que paso en tercero de la tarde, gran parte del año, es que venían muy muy poquitos pibes. Entonces en un momento, cuando planificaba con los maestros, también era pensar de qué forma hacer esto, para convocar a más pibes, para que vengan más pibes. Y una de las cosas que pensábamos era, primero no dejar de planificar y no dejar de tener una propuesta para el que venga, ¿no?, parece una tontería, pero dejar el espacio abierto con una propuesta de trabajo escolar, sucede algo ¿viste? que eso atrae y llame. Y también empezaron a hacer una línea de tiempo, con los pibes que vinieron en diferentes momentos, que eso estuvo re bueno. Y después empezaron a hacer un ejercicio de, además de ver quiénes somos, los que faltaban. Entonces en base a eso recordando también, "y ¿qué le habrá pasado? y ¿alguien lo conoce, alguien lo puede contactar?", y cuando quizás venían esos pibes, los pibes se veían que estaban anotados, estaban considerados, ¿viste? No es lo mismo que vengas que no vengas. Entonces eso la verdad que empezó a causar en los pibes que hacía mucho que no venían, que estaba buenísimo, entonces ahí también era preguntarles "bueno, pero ¿por qué no venías? ¿Qué te paso?". Que temas estuvimos viendo, se empezaban a sacar fotocopias de la carpeta. Bueno, esas cosas que también van surgiendo del intercambio con los maestros, y de preguntarle a los propios pibes, ¿qué más podemos hacer?

E: Sí, eso también más que nada por el objeto de nuestro trabajo, que es conocer de qué manera estos procesos o la educación popular puede generar procesos organizativos en pibes con estas características, por ahí también poder pensar o indagar un poco más cómo ustedes, que tipo de vinculación proponen entre los pibes, todo el tema de los espacios grupales...

M: Tal cual...

E: Aunque sea así como para mencionarlo más por arriba, que igual en otras entrevistas lo han profundizado, pero eso, preguntarte qué propuestas educativas generaron ustedes, tanto en los espacios áulicos como por fuera.

M: Como por fuera...Sí, yo creo que esta cuestión de pensamiento colectivo...es loco eso, porque creo que se trabajó desde los inicios de Isauro, y es loco lo que empieza a pasar después de tantos años y que empezas a ver resultados. Ponele "resultados", en cómo los pibes accionan entre ellos. Empiezan a tener un discurso de grupo. Que tiene que ver con el sujeto colectivo, con lo que implica estar en la calle. Y que también en la ranchada hay una cuestión de cierta grupalidad, pero que muchas veces después, es uno, y es poder salvarse uno, y cómo poder sobrevivir ante situaciones re contra adversas. Como confiar también en los otros. Bueno, esto que creo que charlábamos, el espacio de mujeres...

E: Si...

M: Bueno el espacio de masculinidades que empezamos a armar ahora. En un momento cuando estaba Hermanos de Calle también. Bueno, en el grupo de mujeres una de las temáticas era que entre las mujeres no se podía ser amiga. No podías ser amiga de otra mujer porque te iba a cagar, porque te iba a sacar el macho, porque no, no sé...No era de confiar. Bueno, yo estuve un tiempo en el grupo cuando Nati tuvo licencia, y la verdad que fue mucho laburo cómo después las chicas se podían ir apoyando, y empezar a confiar, y entablar temas...Yo creo que eso está buenísimo. Pasa que es un laburo constante, y todo el tiempo es apostar a eso, y cuando se frustra algo, volver a reintentar. Que los pibes se escuchen. Que tomen la palabra del otro compañero, porque si no es en principio muchas veces la

descalificación. Entonces la verdad que está buenísimo cuando se empieza a tomar algo de lo que dice el compañero, y a considerarlo. Yo creo que el espacio de los talleres también, tanto de los emprendimientos productivos, como los talleres digamos de no formal, yo creo que ayudaron un montón a eso, a vincular a los pibes, no solamente en el espacio áulico más de la escuela, ponele, sino esto, de los saberes, del recorrido que trae cada uno...

E: Si...también nos contaban en la última entrevista que hicimos...Nosotras les preguntábamos si participaban de reclamos, o si en las asambleas discutían cuestiones en relación a movilizaciones, y ellos nos hablaban de que sí, de que habían participado de varias instancias de reclamo, en relación al Isauro, al Ni Una Menos...Y esos espacios son valiosos.

M: Si. Bueno, este año laburamos mucho con el tema de violencia, con piropo callejero, con el tema de Ni Una Menos. Con el tema del espacio de masculinidades. Ese espacio hacía mucho que los pibes decían "bueno, ustedes tienen el espacio de mujeres, nosotros queremos el espacio de varones, necesitamos...". Y también fue una limitación, una resistencia nuestra, que era tan complejo...Y de los propios varones, compañeros nuestros. Y cuando eso se empezó a dar era tan copado lo que empezó a pasar, cómo los pibes se empezaron a animar a decir cosas. Esto de instaurar, como la asamblea, todos los jueves a la mañana, que eso desde el año pasado le empezamos a dar mucha más continuidad, y hablar de temas puntuales, escolares o de la convivencia. Así salió un poco el tema de los baños, que no se si se los había contado a ustedes, los pibes decían lo de la limpieza de los baños, y cómo estaban los baños...No solamente los auxiliares que los limpian, sino la propia limpieza de ellos. Estaban las puertas escritas. Y ahí salió armar una jornada un jueves para la limpieza, para pintar las puertas, y la verdad es que eso fue re copado. Evaluar también los actos, eso también estuvo bueno porque más allá de nuestra evaluación esta bueno escuchar a los pibes, qué cosas vieron, qué cosas vamos a hacer quizás, no sé, uno de los últimos actos nos pasó que se afanaron una bici, un alumno. Entonces ahí los pibes son muy duros entre ellos. Era "que no entre más, échenlo de la escuela". Porque a veces son ellos los que dicen eso, a veces están en la otra situación, pero a veces es lapidario...Y otra cosa que este año paso, que capaz que se las comentaron, es que hubo algunas cuestiones de epidemias o enfermedades, con el tema de la piel. Por ejemplo, en jardín, hubo un brote de impétigo, que son unos granitos. Y fue todo el año batallando con ese tema. Si bien laburamos mucho entre nosotros también fue mucho laburo con los estudiantes, hicimos dos jornadas, una en la mañana otra en la tarde, con toda la escuela. Porque también pasaba que quedaban estigmatizados los pibes que habían tenido impétigo, "ah, porque la madre no los cuida".

E: Y algo que decías recién que me parecía interesante en relación a esto... ¿qué aspectos identifican ustedes, como para trabajar también, característicos del pibe y la piba en situación de calle? Entendiendo que tienen muchas características propias quizás, que se yo, esto que me decías recién de la grupalidad, y a la vez de la supervivencia...

M: Tal cual. Si, la cuestión del tiempo y el espacio. Es re loco eso, porque se nota mucho en los pibes. No sé, vienen mucho tiempo, dejan de venir, y vos le decís "Hola, fulano, tanto tiempo...", y capaz te dicen "pero profe si yo vine hace dos días". Y vos le decís "no, pero hace un mes que no venís". "No, no pero no puede ser", y capaz que es buen ejercicio el tema del registro, de "mira, faltaste en agosto, y estamos en septiembre". Hay una cuestión del espacio y del tiempo, de lo inmediato, que es propio de la situación de calle también. Bueno esto, el hoy. Hoy busco para comer, con el tema de los nenes algún pañal. Mañana, que se

yo...No hay tanta proyección. No hay proyección, por eso para mí está buenísimo lo del laburo del proyecto de vida, y de pensar a mediano plazo, aunque sea. A veces es a corto plazo, y a veces es aunque sea a mediano, "bueno, este año ¿qué me propongo? o ¿qué objetivo quiero lograr?", que a veces es muy chiquito, concreto...Pero es increíble cómo va cobrando otra dimensión, porque también hay una realidad, estar en una situación compleja, en la calle, viviendo que no sabes si cuando te levantas vas a tener uno al lado, que si t robaron las cosas, que sí, no sé, te levanto la policía todo lo que tenías. Bueno...Yo creo que eso es re importante de trabajar. La mirada de los otros también. Si, muchos temas, me parece que se mezclan y está buenísimo también sacarlos, ponerlos ahí en evidencia, y hacérselo ver al pibe también, porque pasa mucho. En tercero hablábamos mucho de ese tema, a los pibes también les cuesta mucho el tema de cuando hay un reconocimiento, y una cosa de logro...Pero bueno "vos lo podes hacer". Y al principio es "Bueno, no, porque yo siempre fui un burro, yo nunca pude aprender, o en la escuela siempre me decían tal cosa...". Volver atrás con eso, poder ver la potencialidad de esa persona. Si, la verdad que es un desafío. Pero cuando empieza a haber algo de eso está buenísimo. Bueno, mira, me hiciste acordar. El jueves pasado fue el acto, y egresaron doce chicos. Un proceso que han hecho los pibes ¿viste?, y algunos de los que estaban en tercero hacía varios años que estaban en tercero. Y la verdad es que ver cómo en las palabras que armaron salía eso, cómo poder hacer que de un proceso, eso se concretice y se termine. Haya una finalización de eso, y un cierre ante eso, y la cosa de una etapa nueva. Con todo el cagaso que eso implica...

E: Claro, sí, pero es cerrar un logro también

M: Tal cual, cerrar una parte, de lograrla. La verdad que sí, fue muy emotivo. La verdad que fue...re emotivo.

E: Y la mayoría nos contaba que siguen después en el secundario...

M: Si, en el secundario. Muchos buscando cursos de oficio. Si, con perspectiva ¿viste?, eso es...Hacer ese salto de empezar a imaginar, aunque sea imaginar jugar, imaginarte. Esto de bueno, qué me gustaría hacer cuando sea grande. Yo te puedo asegurar en muchas entrevistas los pibes me miraban como diciendo "¿qué me dice?, no sé...". Le digo "pero mira, juguemos. Viste cuando, no sé, un nene chiquito y tira y fantasea. No importa, juguemos, algo que te resulte, te suene, te guste...". Y bueno, capaz que viste algo de eso, pero tan lejano...

E: Claro...

M: Como inaccesible, ¿viste?

E: Bueno y por ahí, la última para no sacarte más tiempo...

M: Igual vos decime eh si falta algo...

E: No, no porque el resto ya lo hablamos también con los pibes. Si bien varias cosas ya las hablamos, ¿qué diferencias identificas vos, tanto en cuanto a la comunicación, al vínculo, y a las estrategias que se da entre los estudiantes y las docentes y no docentes, en el Isauro respecto a la educación formal?

M: Y, yo, en la experiencia anterior que tuve como te decía, ahí era mi primera experiencia con la educación, por lo menos así de ese estilo. Y para mí al principio fue muchísimo más complejo laburar con los docentes, que con los alumnos y la comunidad y las familias. Para mí lo otro era mucho más sencillo. Con los docentes realmente fue muy difícil, porque al principio no había una cuestión también del lugar que se le daba al EOE, al Equipo de Orientación Escolar, o al gabinete como muchas veces se le dice. Era como, bueno, los pibes

que tienen problemas, "te lo dejo porque se porta mal", y se iban. Y es re difícil porque es la diferencia, lo que te decía, de armar una estrategia, de juntarte con el docente, de pensar. Bueno, entonces yo en un momento empecé a tratar de cortar eso, vos no me podés traer un alumno tipo paquete para sacártelo de encima. Porque pasan otras cosas, porque nos tenemos que sentar a hablar, porque algo del pibe me tenés que contar, porque es pensar con vos, vos sos la que tenés más vínculo. Si, si, al principio fue...Y después de tiempo de laburar mucho con los docentes, entrar al aula al principio era...Que vos entres al aula parece que ibas a observar al docente y muchos docentes no querían que entre, o me ponían una cara...Yo entraba igual, me importaba tres carajos, me sentaba ahí, me ponía a hacer la actividad con ellos. Y después de venirme a decir "yo no quiero que entres", le digo "yo no te voy a observar, yo no soy maestra", para mí está bueno ver la dinámica del aula por cómo están los chicos en el aula, como se relacionan entre ellos, como estas vos...Yo soy una herramienta, yo laburo con vos, no es laburo para marcarte algo. Pero bueno, es difícil enganchar esa lógica, con algunos docentes con más apertura se pudo hacer, y la verdad que era notorio el cambio. Y el resultado del laburo con ese alumno, con su familia. También una cosa muy fuerte que me pasaba, es que había una mirada muy estigmatizante con los alumnos, y que con el pibe problemático viste es así, y bueno, entonces el pibe quedaba encasillado en eso. Pero bueno, es una realidad que la formación docente tampoco está preparada para laburar con pibes con estas características. También yo creo que hay algo de la elección, que bueno, que te tiene que gustar, que te tiene que parecer un desafío

E: Si, y hay que formarse...

M: Tal cual, hay que formarse, hay que preguntar, hay que interiorizarse sobre los temas. Si, animar a equivocarse, eso se puede modificar. Sí, bueno a mí eso me llamo mucho la atención, cuando yo empecé a laburar en el Isauro, cómo eran esos docentes ¿viste? y verlos laburar en el aula. Bueno, desde ya la pareja pedagógica. Y ya también con lo que es la educación de adultos, que es otro mundo en la educación del niño. Pero a mí, una de las primeras cosas que me flayó, era eso, los docentes. La formación que tenían, pedagógicamente. Para mí son instancias de capacitación planificar, porque bueno, yo soy maestra auxiliar porque hice bachiller, pero nada más, entonces no tengo formación docente. Y la verdad que está buenísimo, empezas a ver también el fruto de todo el laburo del docente, y como se nota cuando se planifica, se arma la actividad, se elige el tema, se toman en cuenta los intereses...Si bien hay contenidos que hay que dar y hay un programa digamos, cómo se toma en cuenta todo ese recorrido del alumno que viene. La verdad que eso es muy interesante. Si, si, muy interesante.

E: Si, me acuerdo otra cosa que salía mucho, que también todos los pibes lo mencionaban, era muy llamativo, la recepción más en términos generales, de "siempre te reciben con un abrazo", o esas cosas más cotidianas, que también hacen tanto al vínculo, como al clima, y a la concepción del sujeto y de la educación...

M: Tal cual. Si, sí, eso es como...Si, como una cosa amorosa ¿viste? Bueno vos te habrás dado cuenta en la escuela, los pibes...vos estas ahí y sos, estas en el Isauro, vas te saludan, no importa de dónde sos. Bueno, estas en el Isauro es la costumbre. Cuando estábamos en este mismo edificio, pero sin todas las modificaciones de la escuela, donde estaba la dirección, que era la sala de maestros también, por lo general nosotros estábamos ahí, pero cuando llegamos y los pibes que entraban, estábamos todos sentados, uno por uno saludaban. Y a mí

eso también, me quedé como impactada, porque era re lindo eso. El primer ciclo hizo un laburo este año, hicieron un libro, y una de las consignas era "¿qué te gusto, que te llamo la atención cuando llegaste a la escuela?", la primera experiencia, y "¿porque te quedaste?". Y bueno, Marcos lo primero que dijo "Yo llegue y Mili me recibió y me dio un abrazo, y nunca me habían abrazado en la escuela". Es re lindo eso...Es muy lindo. La verdad que sí, es súper lindo.

E: Si, y también hace a que los pibes quieran seguir participando de esos espacios, ni hablar

M: Si... una chica de tercero, Sofía, decía que a ella en la escuela nunca le habían dicho "qué bueno que viniste, te extrañamos". Una chica, veintipico de años, que en el medio del año parió, dice, "no sé, yo parí, me dieron una mano para las cosas de la beba, yo volví con la beba y fue una alegría que yo vuelva".

E: Si, una cosa más humana también

M: Tal cual. Si, y que no es lo mismo que, lo que hablábamos hace un rato, que vengas o que no vengas. Bueno, es re importante que vengas a la escuela. Si, la verdad que está buenísimo...

E: Claro y eso es bien característico del perfil de los profesionales del Isauro me parece, y está buenísimo.

M: Si, sí, yo creo que es parte de la esencia ¿viste? Si, si, es re loco y también la pertenencia que se arma.

E: Si...Bueno Mari, no te saco más tiempo, muchas gracias por todo.

Entrevista N° 2

Entrevista realizada a estudiantes del CEIA - Esteban y Belén

Referencias:

En: Entrevistadoras - E: Esteban - B: Belén

En: Bueno, ¿vos cómo te llamabas?

E: Mi nombre es Esteban

En: Esteban...

B: El mío es Belén

En: Belén... ¿Y ustedes cuánto hace que están acá en el Isauro?

E: Yo hace dos años ya. Dos años y medio

En: Y ya estás en... ¿tercer ciclo?

E: Si, ya estoy por egresar. Ya este año pasamos todos al secundario. Así que, bien...

En: [A Belén] ¿Y vos también?

B: Yo estoy hace seis años. Este año me voy de la primera. Empiezo el secundario. Después de tanto...

En: ¿Y lo van a seguir acá, en el secundario que está acá?

E: Si, yo sí. No tengo pensado ir a otro lado por el tema de la adaptación con la otra gente...Se me va a complicar, prefiero quedarme acá que ya los conozco a todos los maestros, a los compañeros, y listo. Se me hace más fácil

En: ¿Claro...Vos también?

B: Yo también, por ahora, voy a seguir. El año que viene voy a seguir viniendo acá, pero capaz que a mitad de año me vaya...Igual voy a ver

En: Y de su curso, del ciclo que están ustedes, ¿se reciben varios este año?

E: Si, todos...

En: ¿Y todos se quedan acá?

E: Casi todos, porque hay dos, tres, creo que les van a hacer una prueba ahora, una evaluación a ver si pasan todos a secundario con nosotros o no. Pero nosotros dos y la mayoría que están ahí pasan todos...

En: ¿Y la mayoría se queda en el secundario acá, saben?

E: Si, todos, seguro

En: Y, vayan contándome cada uno, ¿cómo fue que llegaron al Isauro, como conocieron que estaba esta escuela, y que les pasó cuando llegaron y conocieron cómo era?

E: [A Belén] ¿Empezas vos?

B: No, empezá vos

E: Bueno, yo...Yo llegue acá por mi hermano. Yo estaba en situación de calle y andaba mucho en la adicción. Mi hermano me veía que estaba mal y me invitó a venir, y siempre yo le decía que no, porque no me gustaba la escuela y no quería venir. Y de un día para el otro otra vez me fue a buscar de vuelta, y le digo "bueno, vamos, a ver qué onda esa escuela" le digo, "si no me gusta no voy más". "Bueno, vamos, si, te va a gustar" me dice. Vengo, pum, llegue, me recibieron bien. Me preguntaron que tenía pensado hacer, si quería terminar toda

la escuela, y le dije que sí, y bueno, me tomaron una prueba y me acuerdo, de ese día no me olvido más porque la prueba, si yo hubiese estado solo en un lugar ya directamente supongo que me iban a poner en tercero, porque sabía yo. Pero yo en un momento que esta era creo la oficina de los maestros, estaban todos acá, y yo en una mesita en un costado, y todos hablando, y no me podía concentrar con la prueba. Y bueno como no la hice directamente me mandaron a primer ciclo, y ahí estuve dos semanas creo. En segundo estuve un mes y medio, y ya pasé a tercero. Fue algo bueno porque me ayudó a...empecé a salir un poco de la calle, a tener que tomar las decisiones también, y poder proyectar mi futuro.

En: ¿Y vos habías pasado por alguna otra institución educativa, alguna otra escuela?

E: Eh...Si, pero hace muchos años. Que las últimas que pasé fue cuando era chico y fue en Quilmes...

En: ¿Y notas diferencias? ¿Qué notaste de diferente en esta escuela?

E: Acá lo diferente es que...lo que está bueno es que podés venir como vos querés, vestido como vos quieras, nadie te dice porque tengas una visera o algo "no con visera acá no se puede", o yo que sé, "así vestido como estas no podes". Podes venir como querés, y te aconsejan, cuando estas mal te hablan, te acompañan y...osea, como quien dice, tenes un hombro por si querés llorar, entendes, ellos te escuchan. Si hay problemas que vos pensas que no tienen arreglo, no tienen solución, bueno ellos buscan la vuelta hasta que encuentran el problema ese y la solución, la herramienta para ese problema que tiene uno mismo y ayudarlo a que salga todo bien y que logre todo lo que puedas, lo que estás queriendo...

En: Claro, que bueno eso... [A Belén] ¿Y vos cómo fue que llegaste al Isauro?

B: Yo llegué por parte de mi hermano, que ellos venían cuando eran chicos, cuando la escuela no estaba acá. Estaba en pichincha, cuando recién empezaba el Isauro fue...Y bueno, ellos ya son grandes, son todos mayores. Y vine, bueno, porque me trajeron ellos. Me hicieron una prueba, como él dice, me quede en segundo. Y hace seis años que estoy acá, pero iba y venía porque yo andaba en problema de adicciones, todo eso y no podía tener amistades acá...Estaba en situación de calle, y todo. Estaba muy metida en las adicciones y estaba muy perdida...Y desde que empecé a venir acá pude ir conociendo poco a poco a los maestros, a mis amigos, me cayeron re bien y me quedé.

En: ¿Vos habías estado en otro colegio antes?

B: Si, hace muchos años, cuando tenía once años...

En: ¿Vos cuantos años tenes ahora?

B: 21. Fui a uno en provincia, pero no era lo mismo que acá, porque allá la maestra re discriminaba, o los compañeros te discriminaban, te jodían por cualquier cosa...Entonces vos te peleabas, porque el otro te hacia algo y vos no le podías decir nada al otro porque venían y te atacaban a vos las maestras, porque había algunas que no me querían viste. Pero acá encontré...va, veo otras cosas que me gustaron, como los mismos compañeros que te aconsejan...Te apoyan en todo, si estas mal, si estas bien, te preguntan...Los maestros, te dan todo el amor que ellos pueden. Me gusto la escuela. Y me fui quedando...Hoy en día estoy, ya no estoy más en situación de calle, estoy en un centro educativo, eh...centro de integración, la Milagros Salas, que es un...un hogar, ¿no?

E: Si, más que un hogar es un centro de integración social para trabajar tu proyecto de vida ahí, y tu problema de adicciones también. El que tiene adicción problemática, consumo problemático, lo labura ahí. Un psicólogo, un terapeuta, o con un grupo que hacemos ahí

adentro también. Y eso ayudó, de verdad, ayudo un montón. Yo hace varios meses ando ya en nada, solo cigarro y nada, me ayudo un montón a salir de la calle a mi

En: ¿Vos estas ahí también en el centro?

E: Si...

B: Y hoy en día venimos todos los días a la escuela, de 8 a 4 nos quedamos, pero estamos todo el día acá adentro. A la mañana hasta las 12 venimos al colegio, y después a la tarde tenemos taller. Hacemos casi todos los mismos talleres aparte, porque estamos ahí, alguna vez por ahí alguno te hace otras cosas. Pero la cabeza tenemos concentrada con lo que tenemos que hacer, en el trabajo, y en la escuela...

En: Y, ¿en que sienten que la escuela, que el Isauro, les permitió salir de esa situación, como ustedes dicen?

E: A mí me permitió porque si a mí no me hubiese gustado la escuela o la actitud de las personas de acá, como que no iba a ser una herramienta para ayudarme a mí a salir de eso. Y me ayudó en el sentido, por una de que venía mi hermano, y otra venía gente conocida también, el otro hermano de ella, cuando yo ingrese acá él estaba como un estudiante más. Y después al pasar el tiempo bueno, a él lo eligieron como operador ayudando a los profesores y yo me quede por eso, porque me gusto la gente, la manera en que te reciben, que te hablan, y también por esa manera que no te discriminan porque sos drogado, o porque estabas en la calle, o porque estuviste preso...Eso me gusto porque en las otras escuelas no era así. En las otras escuelas, yo que se, te veían una carita medio rara, o como te vestías, "uh, este es un villero, este es drogado, o este es chorro, o es malo". Y no era así. Y a mí eso me motivó a quedarme acá, osea la gente. La gente que nos rodea es muy buena gente, están todos con nosotros. Un problema mínimo de nosotros ya están todos preocupados. Y, ponele que es un problema para no preocuparse, que es algo no preocupable, y ellos se preocupan igual, y te preguntan todas las cosas para saber bien si es complicado o no, y si no es así siguen preocupados igual hasta que se dan cuenta que no es nada grave y que está todo bien. Acá es como una familia, esto. Estamos todos juntos, un colectivo, y un problema que tiene uno lo solucionamos entre todos. Hablamos todos, nos juntamos en una asamblea y bueno, por ahí se habla, mira el compañero está mal, o la compañera y necesitamos ver como buscar una solución a eso. Por más problema que sea, osea, una manera que le hablaron mal, la compañera se sintió incomoda, no se siente en su lugar. Así, bueno, acá se habla y todo se cambia y, se soluciona y se puede todo acá. Porque somos un colectivo.

En: ¿Cómo es ese espacio que decías de la asamblea? ¿En qué consiste, cómo surgió, de qué hablan?

E: Ahí se hablan los problemas de la escuela y también los problemas de afuera. Osea, yo que se, mira, acá está habiendo mucha de respeto, yo que se, a las profesoras, a las compañeras, osea de violencia ¿no?, como quien dice que por ahí se re zarpa "eh estas re buena", se van de mambo, entendes? Por ahí hay mujeres que no les molesta, vos pensas que no les molesta, pero a veces la forma en que se lo decís como que la lastimas. Es lo mismo que ellas te agredan a un hombre, los hombres a veces pensamos que no va a ser algo, osea, que por ahí nos digan algo las mujeres a nosotros, pero hay veces que, si vos te sentís como agredido o violentado por la forma que te hablan, o te tratan, porque acá no es que es una escuela privada ni nada de eso, es una escuela que viene gente de todos lados, de todas villas, barrios, de donde sea. Mayor, menores, gente adulta. Y bueno, y acá se complica un poco a veces eso.

Pero acá se labura todo en equipo y como un equipo que somos, y como una familia también y bueno, se hablan las cosas y le buscamos...

B: Llegamos a un acuerdo...

E: Llegamos a un acuerdo entre todos, buscamos solucionar eso para que la escuela siga en pie, siga mejor y podamos convivir todos mejor también adentro de la escuela. Y aparte también se discuten otras cosas, yo que se, mira mañana ponele hay una marcha hay que apoyar a esta gente, por esto y lo otro, o ir a reclamar al estado algo por el tema que se reconozca como escuela, ¿entendes?, es como una organización esto, se organiza un reunión y bueno, de ahí sale todo. Igual, no solo eso, sino el problema de los baños también se habla. Una vuelta lo frenamos todo, hicimos una asamblea para pintar las puertas, porque escribían las puertas, y bueno, después no tuvimos clases, pero pintamos todas las puertas, limpiamos todos los baños entre todos, maestros, compañeros, todos.

En: Se organizaron entre todos...

E: La asamblea es eso, pasa todo eso, y también por el comportamiento a veces de los pibes, en el aula o afuera de la escuela, o viniendo de la escuela.

En: ¿Y participan, esto que decías, de actividades, movilizaciones, de cosas que tengan que ver con reclamos del colegio?

B: Si

E: Si, sí. De eso, de educación, contra...movilizaciones de violencia de género también participamos...

En: ¿Se acuerdan movilizaciones en las que hayan participado?

B: Siempre cuando hay una movilización de Ni una menos, de educación...

E: Gente desaparecida como Santiago Maldonado. Para reclamar sobre la libertad de Milagros Salas también fuimos. Por Santiago Maldonado fuimos como dos veces, después fuimos a la legislatura creo que era, a reclamar que se reconozca la escuela, osea, como se debe, como escuela. Y hablamos también porque estaban los legisladores, todo, ese día que fuimos y reclamamos nuestros derechos. Que sea reconocida como tal. También vino Daniel Filmus acá y le hicimos un spot al frente, en el que la escuela que sea reconocida, que tiene que ser reconocida como una escuela. Y eso también ayuda un poco, pero, ahora con el tema que quieren demoler la escuela, va a cambiar un poco más, seguramente...Y en toda la organización en que por ahí nosotros podemos ir...Si se puede mientras que sea por la educación, por el reclamo de los profesores o de los alumnos, de los desaparecidos, todo eso...

En: ¿Eso lo hablan todo en la asamblea?

E: Si...

En: ¿Y los temas los proponen ustedes, los proponen los docentes, entre todos...?

E: No, entre todos los proponemos. Ya viene uno, ponele, "che hoy mira mañana va a haber una marcha por esto, lo otro, una movilización" Y bueno, vamos a juntar a la gente. Le preguntamos "miren chicos, mañana hay una movilización por esto y lo otro", el que quiera ir, igual no nos obligan, nada, acá te preguntan. Y la mayoría decide entre todos...

B: El que quiere ir va y sino...

E: Para que vean que no están solos, y nosotros tampoco estamos solos. Nosotros hacemos algo así y también la gente viene un montón. Acá cuando hacemos cultural algo, se llena,

cortamos todo, viene mucha gente también. Ellos están con nosotros cuando necesitan, nosotros también tenemos que estar ahí...

En: Buenísimo... ¿Y en las asambleas están todos los ciclos juntos?

E: Sí. Y los profesores

En: ¿Y la hacen todas las semanas?

E: Los jueves mayormente la hacíamos, pero ahora con el tema este de la demolición no nos juntamos ya...

B: La semana que viene ya egresamos

En: Ya les queda poquito...

B: Por suerte

(risas)

En: ¿Y en el verano siguen haciendo algo acá?

B: Claro. Tenemos el proyecto de bicis, el trabajo de bicis. Para el verano tenemos eso.

En: ¿Qué es eso?

B: Hacemos bicis nosotros...Yo soy, hago fileteado...

E: Yo soy de mecánico, yo armo la bicicleta. El proyecto este pasa...empezamos como un taller nosotros, como un emprendimiento, pero después pasó a ser un taller de oficios. Aprendimos ahí, y ahora estamos con el tema del alquiler a la bici al turismo, y la venta de bicis. Ahora en el verano vamos a la reserva a empezar ahí, del martes a viernes, a alquilar las bicis. Osea para juntar plata, dinero, para nosotros mientras que estamos en las vacaciones para tener para nuestros gastos, y eso...

En: ¿Y qué otros talleres hacen?

E: Yo algunas veces voy a peluquería, pero a joder no más, en ese no participó. En el que iba es serigrafía que deje de ir también, lo deje. Al taller de bici había que comprometerse de ir siempre y no faltar, y hacían los mismos horarios y tuve que dejar, pero si iba...Después también hice uno de zapatería que había, que armábamos alpargatas, todo eso...Y bueno, ahora ya me quede en bici nada más

En: Y alguna vez fueron al de...porque el otro día nos contaban que también había de radio y de revista...

B: Nosotros estamos en ese también

E: Claro es una radio abierta, fuimos a hacer.

En: ¿Una radio abierta?

E: Sí, ahí en Joaquín... ¿cómo era? Joaquín V no sé que

En: ¿Joaquín V González?

E: Eso, ahí...

En: Una escuela

E: Sí, si

En: ¿Y que fue eso?

B: Iban a estar de...del censo...censo popular que se hizo de la gente en situación de calle. Los que contó el gobierno, la historia que contó el gobierno, y lo que contaron los del censo...

E: Las organizaciones que hicieron el censo

En: ¿Y que hubo ahí, que paso? ¿Había diferencia?

B: Si...La mentira del gobierno...

E: El gobierno tiró un número de ocho mil quinientas no sé cuántas personas, y el censo popular lo hizo, osea, contando a la gente que están paradores, hoteles, hospitales, y gente que está presa, y los que están en riesgo, osea los que alquilan, y eso...Y llegaron a un número de 28.892 personas en situación de calle. Osea que sacaron a luz las verdaderas conclusiones, y lo dijeron, para que vea la gente lo que hace el gobierno. Y también se habló sobre la escuela, los talleres que hay acá, los emprendimientos...

En: ¿Ustedes llevaron la experiencia del Isauro?

E: Sí. Eso y el trabajo este que hicimos de censo

B: Y contamos un poco de nuestra vida, y como llegamos acá...

En: Y recién hace un ratito vos hablabas de un festival que hicieron acá una vez... ¿que fue eso? ¿Hicieron una actividad ustedes?

E: Y, eso...uno había sido por el reconocimiento de la escuela, habíamos hecho uno antes también a principio de año cuando empezaban las clases, para pedir la ampliación de la escuela porque nosotros teníamos solo el sector de abajo. Después bueno, nos dejaron entrar arriba y ya se hizo todo completo. Pero éramos muchas personas para el sector de abajo no más, mucha gente. No se podía empezar el secundario porque teníamos el sector de abajo. Después ya se inauguró esta parte, y bueno, primaria arriba y secundario quedo abajo. Después a veces salen festivales también...ahora el 23 hay uno, para festejar que terminan las clases por las vacaciones de verano, y por los egresados. Vamos a hacer algo aca...

En: ¿Lo organizan ustedes?

E: Si toda la escuela. Ya está todo organizado

B: Y hace poco tuvimos un viaje a Chapadmalal...

E: Si. De jóvenes y memoria

B: A contar sobre...jóvenes y memoria

En: ¿Que contaron? ¿Qué era eso, qué es jóvenes y memoria?

E: En realidad no es que contamos, armamos un túnel, túnel oscuro, osea con una línea de tiempo. Por el tema este también de la gente en situación de calle, y proyectando en un proyector las imágenes del centro. Ponele desde la línea de lo que dijo el gobierno, lo que dijo el censo popular. Todas imágenes, audios de la gente también hablando de eso, de nosotros contando, y muchas fotos...después un libro que hicieron los chicos de primero, osea contando su historia antes de llegar acá, cuando llegaron y lo que lograron, como están ahora...

B: Porque no pudieron ir al colegio cuando eran chicos, ellos contaron...

E: Esta todo en el libro...

En: Claro...Eso tuvo que ver con lo que contaban también en la radio abierta que habían hecho, ¿no? Todo del mismo proyecto era, jóvenes y memoria...

E: Si...

En: Bueno, la idea era preguntarles también un poco, por un lado, por estos espacios por fuera del aula, y por otro, ¿cómo es el espacio del aula, como son las clases, con qué dinámica se manejan en el aula? ¿Como se llevan con los profes, que hacen, que actividades hacen, que cosas estudian?

E: Y estudiamos, tenemos matemática, naturales, sociales, inglés y...y lenguaje. Y nada, y eso lo manejamos bastante bien, a veces si se complica un poco, porque hay veces que no todo venimos de buen humor y por ahí...pero cuando es así hablan los compañeros o la

profesora con el compañero, habla afuera. Y cumplimos ahí con las tareas, las profesoras son copadas. A veces nosotros vemos como que se portan mal pero, osea, es por el humor que tenemos nosotros, no es porque ellos se portan mal...Se respeta también cuando ponele un compañero terminó y el otro no, se respeta no estar jodiendo, no hacer ruido, si por ahí le quiere dar una mano también está bueno...Y lo manejamos bien el tema ese.

En: Y ¿qué ven en sociales?

E: Sociales...

B: ¿Sociales que era?

En: ¿Que ven historia...?

E: La historia, si

En: Ah, historia es...

E: Ves historia, sino también leemos algo y como que sacamos conclusiones con nuestras palabras, después cambiamos el lugar de lo que dice en el libro ese. Cómo escribirías tu propia historia vos. También o cuando leemos nos ponemos preguntas, o que se merecía ponele ese libro era una persona que le hacía un mal a otra, si se lo merecía o no. También hicimos un cuaderno con cuentos de terror, osea, lo que salió de uno, y ellos hicieron el libro, están haciendo la tapa y ya va a salir el libro para imprimir. Eso armamos un cuento cada uno de terror. Y sirve para eso...Igual lo que más me gusta es naturales

En: ¿Te gusta naturales?

E: Si, matemática no la paso...

En: [A Belén] ¿Y a vos que te gusta?

B: Matemática, lengua...Sociales mucho no. Inglés estoy ahí, lo que pasa que yo los miércoles tengo reuniones de chicas, de mujeres. Y esta en el mismo horario que inglés y entonces no puedo...

E: Si ingles me gusta igual

B: A mitad de año nos fuimos. Iba a empezar a hacer inglés que estaba muy atrasada, y empecé a ir a reunión con mujeres, e igual las chicas me cuentan. Ahora estoy avanzando más o menos...

En: ¿Y en el aula suelen hacer trabajos en grupos, individualmente, como se manejan?

E: En naturales la semana pasada hicimos uno del sistema respiratorio y sistema circulatorio y bueno, nos juntamos por grupos de cuatro. Y ahí lo hacemos entre todos. Ayer hicieron una prueba y algunos bien, mi grupo, no se los otros...

En: ¿Les toman prueba también en grupo?

E: Si...Osea porque naturales no es tan fácil, es medio jodido. Y después también a veces en grupo hacemos la tarea también, osea ahí, los talleres. Como este de plástica creo que era ¿no? Osea se arman cosas, yo que sé, el chabón te hace armar aviones

B: Plástica...

E: Todas esas cosas. Y lo hacemos en grupo también a eso.

En: Y esto que decías de que a ustedes les gustaba esta particularidad del Isauro de que si tienen un problema lo podían hablar con sus maestros, y demás... ¿suele pasar que lo hablen en la misma clase entre todos, o lo suelen hablar más con un docente, o con sus compañeros?

E: Eh, no, en realidad mayormente se habla con los profesores. Y después bueno, si vos quieres que tus compañeros sepan de tu problema también. Ponele si yo no me animo a decirlo y la profesora me dice si lo quiero contar, y si yo quiero si y sino no, se respeta, osea,

la decisión del otro. Por ahí no da para contarlo. Pero si uno quiere si, lo cuenta y ahí se llega, como te dije hoy, una solución de llevarle al otro del problema. Igual, todo el tiempo hay problemas acá. Porque laburan con gente del juzgado, la defensoría...Si acá hay todo, no te puede pasar nada. Todo tiene solución acá adentro.

En: Buenísimo... ¿Y ustedes son de proponer temas? Por ahí hablando en la clase de sociales, si les interesa profundizar en un tema que están hablando, ¿son de proponer temas para trabajar en clase?

E: A veces sí

B: A veces sí...Pero mayormente las profesoras lo hacen, nosotros hacemos las cosas

En: Cuando hicieron este proyecto de jóvenes y memoria, ¿eso salió en clase o cómo fue?

B: Los profes nos dijeron...

E: Si, dijeron que íbamos a trabajar sobre el tema...

B: Igual yo no estaba, no estaba en ese lugar, pero...

E: Después entró a último momento

B: Me hicieron a estudiar, estudiar, y la fui molestando a la profe, y después de una semana antes que se iban. Ah yo estoy estudiando una banda le digo, y no voy al viaje.

En: ¿Y fuiste?

B: Si, fui

En: ¿Estuvo bueno?

B: Si, la pasamos bien...

En: ¿Fueron con otros colegios también, había otros pibes de otros lugares?

E: Había mucha gente ahí, demasiada

B: En todas partes. Fue acá en Buenos Aires...Había gente de Madero, de Quilmes, Itatí...

E: Había gente de Colombia también

En: ¿Y con los demás profesionales que no son las docentes, tienen relación, las conocen? ¿En el espacio de mujeres por ejemplo?

B: No, hay otras...Hay una psicóloga. Después otra que nos acompaña por violencia de género. Eh, Doctora...

En: El otro día veíamos abajo en el comedor que había unos carteles sobre los piropos...

E: Si...

En: ¿Eso lo pensaron ahí en el espacio de mujeres?

B: Si lo hablamos nosotras ahí, llevamos...nos pusimos a pensar viste, y hablando ahí, que era lo que era falso y verdadero de los hombres y las mujeres también, porque los hombres, todos los hombres no son iguales. Hay algunas mujeres que también tiran...que dicen piropos, te dicen un montón de cosas.

E: Claro por ahí tiran bocado y después les decís algo y ya lo que ellas dijeron no lo cuentan, porque cuentan "ay aquel me dijo eso", y después se genera un problema. Igual ellas tenían grupo, y nosotros también teníamos grupo de hombres, los jueves. Ellas los miércoles, y bueno, y eso lo hicieron por el tema ese. Osea porque si laburaban las mujeres no más con los problemas que están habiendo acá no se iba a llegar a un...no se iba a arreglar nada. Osea pueden laburar las mujeres y los hombres también, también en eso estábamos nosotros, sobre cómo hablarle a una mujer, como tratarla, y de qué manera se lo tomaría...de qué manera se lo toman las mujeres las cosas que les decimos nosotros cuando, por ahí, no les gusta o que

tampoco quiere que le digas cosas, que no tienen necesidad que les digas que esta re buena, o cualquier boludes, cualquier guasada...

B: Ahora esta re bueno que los chicos tienen su espacio para hablar, porque hay algunos que fueron pensando y creo que lo están viendo de otra manera. Y hay que perfeccionarlo eso, están mambeando. Algunos... Los otros falta que laburen un poco más.

En: [A Esteban] ¿Vos participas en el espacio?

E: Sí, si...

En: ¿Y cómo es ese espacio?

E: Y bueno, esta bueno porque ahí vos contas también, osea, tu experiencia, tu comportamiento hacia la mujer. Y se habla de cómo lo podemos arreglar, la manera de solucionar el problema ese. Y a mí me ayudó mucho porque yo también antes era así, pero no así atrevido, hacia la tonada como les hablaba... como que se lo tomaban a mal porque me crié hablando así, en la calle, en todos lados. Y me ayudó porque después que empecé a ir ahí yo decía, la verdad si con razón yo quería ir muchas veces a cosas así y no. Escuchar que le traten así a una mujer, o que le hablen así, o que por ahí yo voy caminando y le digo algo y por ahí no le gusto, y no se lo dije de mala manera pero... como que vi las cosas que yo he hecho y que hacen, osea como que... con solo hablar no más, porque solo hablamos, o por ahí como mucho vemos un corto. Vimos "reportes salvajes" que eso fue lo que ayudó más, osea que no hay que ser... creerse más que el otro tampoco, contestando mal no te va mejor, te va peor, porque es sobrepasando encima del otro y no te sirve de nada, te juega en contra. Lo mismo que hablarle mal a una mujer, vos por ahí pensas que... estas con tus amigos y decís "uy que esta está re buena", y tus amigos te aplauden todos por lo que decís, pero no quedas bien, quedas mal, porque a la mujer no le gustó para nada lo que dijiste. Y acá se trabajó eso y muchos pibes cambiaron. No por completo viste, por ahí de vez en cuando se le escapa una guasada. Pero cambiaron un montón. Y hay algunos como dice ella que me parece que no tienen arreglo, pero si, nosotros sabemos que si se puede y le seguimos dando para adelante luchando para que esos compañeros puedan cambiar su forma de pensar sobre las mujeres. Porque algunos van al grupo y dicen "si la verdad que profe está mal esto", y después nos vamos estamos en el comedor y "eh, vos, gua gua..." y yo lo quedó mirando y le digo "Ah recién dijiste que tiene razón que esto está mal y bajaste al comedor y ya te olvidas lo que dijiste ya le estas tirando malas cosas", "uy se me escapó" te dice, y bueno, y ahí lo hablamos... Y ahí se enoja por ahí, pero si, ayudo mucho. Es una de las herramientas más importantes que tenemos. Porque si vos no respetas a la otra persona no te vas a llevar bien con nadie. Con el respeto se llega a todos lados.

En: Y recién nos decían que ustedes por ejemplo iban a las marchas de Ni Una Menos. ¿Qué significa el ni una menos para ustedes, o como lo trabajan en esos espacios?

E: Eh... Para mí ni una menos pasa por, osea, ni una mujer más asesinada, ni una mujer más golpeada, osea ni una mujer más violentada ni insultada. Porque no es que pasa ni una menos solo por lo que las matan a las mujeres. Sino pasa porque las violan, las maltratan, las insultan. Osea... es toda clase de violencia. Golpes, insultos. Eso, para mí pasa por eso Ni Una Menos, para que la humanidad pueda vivir un poco mejor ¿no?, osea se pueda enfocarse en que vivamos bien, porque el día de mañana si sigue así todo esto el mundo va a ser una mierda porque se van a estar matando entre ellos, "porque vos me hablaste mal", "y vos esto", "que te hago la denuncia", y "después salgo y te mato", y no llegan a un arreglo... Pero a mí

me parece bien eso de que pusieron de que las chicas pueden denunciar una violencia de género o algo así, y que puedan pagar con lo mínimo ponele de cárcel, no importa, para que vean que feo estar adentro y más por una boludes que hiciste que no tiene sentido. Vos te vas contento por lo que decís, pero cuando estas adentro decís "uh pensar que estoy adentro porque le dije que culo que tenes", y ahí te das cuenta decís "no, no, yo tengo que cambiar porque no voy a estar adentro porque le digo que culo que tenes a una mujer". Si no es necesario hablarle, decirle las cosas así. Mirar, un poco también cuando miras tenes que fijarte por ahí con la mirada entendes, porque por ahí vos miras así de pasada, todo bien, pero vos le clavás la mirada a la mujer y la mujer se va a dar cuenta, "uh este es un...es un zarpado, me está mirando así", de una manera que no se debe...

En: [A Belén] ¿Y para vos? Va, no sé, si quieres decir algo más...

B: Para mi Ni Una Menos es una banda de cosas. Porque yo lo he vivido. Yo tengo ya experiencia de un hombre que me maltrata y me pega. Que te haga todas las cosas que vos decías...Me interesa acompañar a aquellas chicas y contarles de lo que yo he vivido y si hay alguna amiga, o eso, contarle y poder ayudar a que salga de todo eso también. Porque a mí me fue ayudando mucha gente de acá, o amigas que también sufrieron, o ellos también, los compañeros. Yo no salía de eso por un miedo...Hasta que me fui pensando. Fui abriendo mi mente y me fui alejando de esa persona que me hacía tanto mal. Y bueno, pude salir. Y no cuento más porque me hace mal.

En: No, está bien...Bueno, por último, por ahí preguntarles, si bien lo hablamos un montón...Si les preguntamos que aprenden ustedes en el Isauro, qué es lo que más les gusta del Isauro... ¿que nos responderían? Más allá de los contenidos decimos, que aprenden en general...

E: Yo acá lo que aprendo es que con esfuerzo todo se puede. Otra también que estoy aprendiendo es que puedo lograr lo que quiero. Que por ahí yo digo no, con la edad que tengo ya está, no da para terminar la escuela. A veces pensaba que yo no tengo posibilidades, y aprendí que si se puede. Que no importa la edad, si vos te focalizas en algo lo podés lograr y llegar a tu objetivo. Y mi objetivo es que ya aprendí, y lo estoy logrando, es salir adelante y disfrutar un poco más y vivir mejor la vida. Osea que no, no todo es joda en la vida, la vida hay que disfrutarla y tomársela en serio porque es una sola. Así como vivimos nos morimos también y hay que disfrutar y dejar algo bueno en la tierra el día que no estamos. Y aprendí eso, que puedo yo, que yo sí puedo salir adelante.

B: Yo aprendí muchas cosas, sigo aprendiendo muchas cosas...lindas, buenas. Aprendí muchas cosas...Me gusta todo, algunas cosas...Y voy a seguir remándola para salir adelante, y enfocarme en las cosas que me gustan. Y en mi hijo.

En: Bueno, buenísimo...gracias por todo chicos.

Registro de observación participante

Lugar: Centro Educativo Isauro Arancibia

Fecha: 16 de Noviembre del 2017

Objetivo: Realizar una observación participante de la asamblea estudiantil del CEIA.

Se llega al Isauro a la hora acordada. En la puerta varios/as docentes se encontraban recibiendo a los/as jóvenes que ingresaban para comenzar la jornada. Se abrazaban, se preguntan cómo están, cómo durmieron, bromean entre sí.

Nos presentamos, y nos hacen subir y preguntar allí por la trabajadora social, con quien habíamos coordinado el encuentro.

Luego de unos minutos esperando en la puerta de la administración a la llegada de la trabajadora social, una administrativa (administrativa nº 1) nos explica que hoy no vendría la profesional, pero que asignaría a alguien para que nos acompañe a la asamblea.

Mientras esperábamos dentro de la sala de administración, nos detuvimos en la fachada de la misma. El rostro de Santiago Maldonado, una imagen de las Abuelas de Plaza de Mayo rodeando la plaza, los cuadros de Evita y el Che Guevara, una hoja impresa con la cara de Milagro Salas, cita: “libertad a los presos políticos”, imágenes de estudiantes que fueron víctimas de gatillo fácil, entre otras, son parte del decorado.

Finalmente, la administrativa nº 1 se acerca con la administrativa nº 2 y nos la presenta para que sigamos con ella.

Acompañadas por la administrativa nº 2, nos dirigimos al comedor, donde los/as jóvenes estaban terminando de desayunar. El espacio era grande, había sillas y mesas a lo largo de todo el comedor, y algunos carteles de cartulina colgados sobre las paredes, rezando acciones que “no le gustan a las mujeres” y acciones “que sí”. Los/as jóvenes se encontraban concentrados/as en un extremo cercano a la puerta.

Esperamos unos minutos para que los/as jóvenes terminen el desayuno, hasta que los docentes convocan a sus estudiantes al patio interno que se encuentra al lado del comedor, para izar la bandera. Allí, nos ubicamos todos alrededor del mástil, formando un círculo. Dos estudiantes izan la bandera mientras el resto canta una cumbia que habla sobre la lucha por la educación pública y el derecho a estudiar.

Impresiones: *Los estudiantes están contentos. Cantan con ganas e ímpetu.*

En el momento, nos avisan que se suspendió la asamblea que íbamos a observar, porque se superpuso con una actividad programada que si bien estaba orientada a los estudiantes de segundo ciclo, como asistieron pocos estudiantes ese día a clases, incorporaron a tercer ciclo también. De esta manera suspenden la asamblea y nos proponen, ir a la actividad.

La misma consistía de una excursión a una biblioteca llamada “Las Nubes”, con el objetivo de acercar a los estudiantes a la lectura.

Frente al cambio repentino, decidimos ir, y acompañar la actividad.

Impresiones: *No estábamos seguras. Ya era la segunda vez que nos sucedía lo mismo. Sin embargo, evaluamos positivo observar una actividad que rompa con la normalidad del día a día, y que a su vez se encontrara en el marco de una actividad curricular.*

Llovía mucho, pocos estábamos con paraguas. Nos movilizamos en transporte público. Combinamos colectivo, subte y colectivo. Se trataba de una biblioteca ubicada en el barrio de Chacarita.

Previo a bajar a la estación de subte, sobre una esquina, se encontraban efectivos de gendarmería. Las docentes alertan su presencia. Les solicitan a los estudiantes que estén tranquilos y caminen hacia el subte.

Impresiones: *Los jóvenes están incómodos ante la presencia de los efectivos. Los miran con desprecio y bronca.*

Una vez dentro de la biblioteca, el bibliotecario se presenta, y comienza contando acerca de la historia de la escritura mostrando diversas modalidades en que a través de las distintas épocas los seres humanos fuimos introduciendo en nuestra vida la escritura.

Luego, el bibliotecario esperó para que lean un rato los libros que ellos quisieran. Cada estudiante fue en busca del libro que más le llamaba la atención.

Luego de unos 20 minutos aproximadamente, contó un cuento en voz alta. Éste trataba de lo superficial y la mirada de los otros. No hubo reflexión final.

Durante la salida los jóvenes se mostraron dispuestos a acatar la dinámica de “salida”.

Volvimos a la escuela todos/as juntos/as. Hablamos con los estudiantes y maestras durante el viaje, nos contaron sus aspiraciones y deseos. Qué libro les gustó más, dónde vivían. Uno de los jóvenes nos contó que “paraba” en Villa 31, otra, que se encontraba con su familia en una habitación de un hotel.

Impresiones: *Estaban contentos, entraron en confianza rápidamente con nosotras.*

Fue una actividad en provechosa en tanto pudimos entrar en contacto con los jóvenes en un encuadre distinto al de las entrevistas. Menos formal, más cotidiano. Acerca de la actividad en sí, pensamos que hubiera estado bien realizar algún tipo de debate con los estudiantes al finalizar el cuento, sin embargo el bibliotecario esperaba a otros niños/as, y concluyó la actividad.