

Evangelina Sampieri

Emmanuel Martínez

Docentes del Nivel Secundario del distrito de San Pedro.

La escuela PASO. Pensar algunos desafíos de la enseñanza en las instituciones educativas en el siglo XXI para jóvenes en situaciones de consumo

RESUMEN

El siguiente artículo presenta el programa PASO. Esta política educativa buscó garantizar el acceso a la escuela secundaria a juventudes que se encontraban en un tratamiento de salud vinculado al consumo problemático, dentro de una Comunidad terapéutica de residencia. La política de la DGCYE fue una experiencia breve que comenzó en el año 2015 y finalizó en el año 2017. Sus desafíos dejaron muchos debates abiertos y campos para explorar. Entre ellos, la posibilidad y maneras en que se traman las articulaciones entre instituciones de salud, de educación y de justicia; los modos en que se habitan los espacios y tiempos dentro de una escuela; y la necesidad de construir un enfoque de derechos humanos que atraviese y vincule la vida escolar. Sobre el final del artículo se señalan brevemente los debates y dificultades a la hora de planificar, de montar prácticas de pluri-año y de generar evaluaciones colegiadas inclusivas. Por último, el texto presenta algunos indicios para pensar una escuela que hace lugar a estudiantes y los pone como protagonistas.

PALABRAS CLAVE

ESCUELA SECUNDARIA, COMUNIDAD, POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIÓN, EXPERIENCIAS EDUCATIVAS.

INTRODUCCIÓN

¿Qué fue el PASO (Programa Alternativo de Secundaria Obligatoria)? ¿Cómo fue el surgimiento de este programa? ¿Qué respuestas intentó dar a problemáticas vinculadas a la escolaridad, las juventudes y el consumo problemático en co-

comunidades terapéuticas? ¿Qué tipos de articulaciones se tramaron con las distintas instituciones que atienden estas realidades? ¿Qué debates trajeron estas tramas? El PASO fue un programa que en el año 2015 propuso a las escuelas secundarias articular con las comunidades terapéuticas de residencias. El tiempo que estuvo vigente fue muy breve, pero generó, desde los bordes de lo humano y social, algo del orden de lo novedoso en materia de política pública educativa. Cuando un pibe habla de derecho y lo enlaza a la escuela, ¿qué está diciendo? ¿Por qué vinculaban a la escuela con “salir del bondi” (problemas)? ¿Qué les pasaba a las juventudes que habitaban el aula del PASO, que reconocían un escenario distinto al que le ofrecía la vida familiar y social? ¿Por qué podemos decir que el PASO está allá en el horizonte, esperándonos para que retomemos sus propuestas?

A continuación ponemos a disposición del lector las palabras que ciertos actores fueron diciendo sobre el PASO. Presentaremos *escenas* ofreciendo así una serie de análisis. Cada apartado comienza con una frase que se extrajo de un video realizado al finalizar el ciclo lectivo. El video es de carácter artesanal y los testimonios son breves pero llenos de significados. Los nombres son de ficción.

1. SURGIMIENTO DEL PASO: NORMATIVA Y AGENTES

“Para mí es una alegría después de tanto tiempo reencontrarme con la escuela, es una posibilidad única... que alguien esté pendiente de vos preguntando si necesitás ayuda”.

Rodrigo, estudiante

El reencuentro con la escuela, como señala Rodrigo, abre posibilidades. Lo posible es habilitado por experiencias, necesidades y decisiones, que se concretan en discursos, textos y normas (Ball, 2002) y dan lugar a la concreción de experiencias educativas. Si nos remontamos a los orígenes normativos encontramos que la Ley de Educación Nacional (LEN) (2006) generó una serie de cambios profundos en todo el sistema educativo. Entre esas transformaciones se encuentra la de promover el ingreso de poblaciones juveniles que históricamente fueron excluidas del sistema escolar. En el artículo 16 (LEN) se establece la tarea de concretar lo que en su letra dice por parte del mismo Ministerio de Educación Nacional y los ministerios de las jurisdicciones: “la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”. En concordancia, la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires n° 13688/07 pauta similitud en igualdad de derecho.

En este contexto, la Resolución CFE n° 103/10, “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”, ordena que, en el transcurso de los años 2010 y 2011, las autoridades competentes podrán generar variadas alternativas o programas educativos que procuren que los jóvenes menores de dieciocho años, desescolarizados, ingresen y finalicen la educación secundaria obligatoria.

A través de la Resolución n° 5099/08 en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, se crean los “Centros de Escolarización Secundaria para adolescentes y jóvenes” (CESAJ), que se inscriben en este marco normativo. Dicho programa fue diseñado para aquellas y aquellos estudiantes que por distintas razones abandonaron el sistema educativo, para que se incorporen y concluyan el ciclo básico de la secundaria en uno o dos años. Además, se adjunta a la carga horaria un espacio de capacitación en formación profesional. El abordaje intentó la articulación en ámbitos educativos localizados (organización social, iglesia, club, centro de formación profesional) y la culminación de este formato posibilitó la certificación de formación profesional. Es relevante mencionar que, en el marco de la propuesta educativa de la secundaria básica de la Provincia de Buenos Aires, se implementaron secuencias didácticas específicas, siguiendo los Diseños Curriculares del Nivel, con una organización cuatrimestral de las áreas.

En este proceso paulatino de inclusión las propuestas se sucedieron, ampliaron y transformaron para atender a las trayectorias escolares discontinuas, y así velar por el cumplimiento del derecho a la educación. Es aquí donde se hallan los estudiantes de las comunidades terapéuticas, esperando por la restitución de ese derecho. La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) en el año 2015 creó un proyecto denominado Programa Alternativo de Secundaria Obligatoria (PASO) mediante la Disposición n° 116/15. Estos programas de inclusión educativa contaron con estructuras similares, pero difirieron en la población a la cual se dirigían y los ciclos que abarcaban. CESAJ buscó atender a una matrícula desvinculada del sistema educativo o con varias repitencias en el ciclo básico; y el PASO trabajó con adolescencias y juventudes de las comunidades terapéuticas de residencia, para llevar adelante un proceso de recuperación del consumo problemático. La comunidad terapéutica articulaba con la escuela secundaria sede como una propuesta de reingreso a la escolaridad. Por otro lado, si bien se tomó la caja curricular diseñada para los CESAJ, se amplió a los seis años de escolarización secundaria común. Dado que se encontraba en una comunidad terapéutica, la población participante se hallaba en diferentes años del secundario, por lo que se proponía trabajar bajo la lógica de pluriaño, entre otros dispositivos generados para atender las trayectorias “no encauzadas o reales”, como lo expresa Flavia Terigi (2012). El PASO fue una propuesta que salió al encuentro, que buscó lo no encauzado, lo que se hallaba en el borde. Cuando

los que estaban creciendo en los bordes eran hallados y acompañados el primer efecto era la alegría, tal como señalaba Rodrigo. Pero, ¿quiénes estaban en estos encuentros?

2. ARTICULACIONES: ENTRE INSTITUCIONES DE SALUD, DE EDUCACIÓN Y DE JUSTICIA

“El haber entrado en la comunidad de los Naranjos y que esté este programa, primero no me gustó nada, a mi estudiar no me gustaba, hacía varios años que había abandonado el colegio”.

Gustavo, estudiante

¿De qué maneras la escuela sale al encuentro de las juventudes? ¿Cómo tramar cruces entre la comunidad terapéutica (salud), la escuela y poblaciones que provienen de culturas populares marginales y se encuentran en procesos judiciales? Uno de los debates que trae a pensar el PASO viene ligado al lugar que ocupa la escuela en la sociedad. ¿Cómo hablar de enseñanza frente a problemas que son tan urgentes como la salida del consumo problemático?

El PASO, con muchas dificultades, fue ensayando una respuesta, y el modo con el que asumió este desafío se puede presentar como el trabajo en “ronda”. Es decir, tomando la idea del confornte,¹ los sujetos se reúnen en ronda mirándose a la cara y establecen un diálogo sincero y frontal. La escuela bajo el PASO intentó mirar a la cara a las otras instituciones y dialogar sobre sus diagnósticos, sus propuestas y desafíos. Queremos resaltar que en esa ronda estaban: la escuela representada por los profesores, el tutor/preceptor, el equipo directivo, también los miembros de la comunidad terapéutica, el equipo integrado por operadores, psicólogas y directivos de la comunidad, que traían los mensajes de las familias, y además las instituciones vinculadas a los procesos judiciales en los que se encontraban los estudiantes de la escuela. Recordamos que para entrar a la comunidad terapéutica -siendo menor de edad- debe ser mediante la orden del poder judicial. La ronda se formaba con intercambio de saberes que se transmitían, se conversaban, se revisaban y, en determinados momentos, estaban no exentos de tensión. Cada institución aportaba a la mesa de trabajo lo propio, lo planificado y lo hecho.

Frente a la complejidad social la escuela no puede sola (eso queda claro), la cuestión es con quién y bajo qué condiciones hacer la ronda de trabajo, ya que siempre es difícil establecer la justa participación en estas acciones, pero, podemos adelantar y decir que el camino fue el diálogo. El mismo intercambio hizo que el reconocimiento de los actores e instituciones en su diversidad sea una riqueza.

1 Véase el trabajo de Garbi, Touris y Epele (2012).

Estas rondas de debate sucedieron en diversos formatos, muchas fueron por la convocatoria de la inspectora del nivel, otras, por situaciones particulares que requerían la intervención y con frecuencia eran mediadas por el tutor, que oficiaba de articulador.²

Podemos señalar una de las tantas tensiones que estuvieron presente en el devenir: ¿qué diagnósticos se acercan más, hablan mejor, sobre lo que están transitando las juventudes en situación de consumo problemático? ¿Cómo conjugar un diagnóstico terapéutico y un diagnóstico pedagógico, cuando estos, en determinadas circunstancias, leen cosas distintas? Esto que decimos se puede ejemplificar así: el equipo de salud mental de la comunidad terapéutica por momentos veía necesario que los pacientes residan en los espacios pautados, que se evite hablar del afuera, que se respete lo reglado en el proceso de rehabilitación, pero la escuela, trayendo temas del mundo (Arendt, 1996; Meirieu, 1996), fue la que en cada paciente descubrió un estudiante (Simons y Masschelein, 2014), un protagonista que, sin estar exento de complicaciones, puede tomar la palabra. Esa potencia se manifestaba en una lectura de un texto, en un ejercicio matemático, en un trabajo colaborativo con otros, en una salida educativa. Entonces la tensión irrumpía, porque la escuela, en determinados momentos activaba y en ella se trabajaba sobre la hipótesis reconstitutiva de una facultad que se encontraba adormecida (Ranciere, 2016), de un derecho que se descubre, de un futuro que se anticipa y pide respuesta y compromiso. Así la articulación es una zona de encuentros desafiantes, de límites y transgresiones como la que habla Gustavo en el epígrafe, ya que supone apertura, flexibilidad, revisión permanente y una apuesta por la confianza en las juventudes.

3. NUEVOS Y VIEJOS, ESPACIOS Y TIEMPOS

“Para mí es un orgullo volver a estudiar y ser como son los demás”.

Martín, estudiante

El volver siempre es una buena noticia. Que las juventudes vuelvan y sientan algo en su pecho como orgullo es muy potente. Pero, ¿cómo generar instancias de recibimiento, permanencia y egreso a sujetos atravesados por la marginalidad, el consumo problemático, la pobreza y la judicialización? ¿De qué maneras comenzar a construir el ser estudiante, habilitando caminos distintos, pero construyendo lo común?

² El programa contaba con la figura del tutor que hacía de preceptor de la escuela y además atendía las demandas que surgían de la articulación entre instituciones. Recordamos que el programa ofrecía tres días de cursada en la comunidad terapéutica y dos días en la escuela sede. Solo asistían a la escuela sede los estudiantes que se encontraban en etapas avanzadas en su tratamiento terapéutico.

Frente a los nuevos desafíos que vienen con las nuevas juventudes, ¿cómo moverse? ¿Qué del viejo mundo pasado puede servirle a los estudiantes en situación de consumo? La comunidad terapéutica trabaja sobre la hipótesis de reordenar la vida de los pacientes, y de este modo llegar a una idea de salud mental (De Ieso, 2012; Pérez del Río, 2012; Güelman, 2017; Barrenengoa, 2020; Güelman y Ramírez, 2020). Generar un “reseteo” y comenzar de nuevo a ordenar los tiempos vitales y las maneras en las que establecen los vínculos con las cosas del mundo, los demás sujetos. La nueva propuesta del PASO estuvo atravesada por esta impronta terapéutica transformadora. No obstante, con muchas dificultades la escuela PASO tuvo que establecer ciertas distancias para no perder lo propio.

Una escuela en una comunidad terapéutica es difícil de instaurar, ya que todo tiende a ser terapéutico dentro de la comunidad. Lo primero fue delimitar un espacio, se fabricó un aula clásica, de esas que están presentes en todas las escuelas. Marcar un espacio que remite a lo diverso que se encuentra en la comunidad, tal como mencionan Simons y Masschelein: “la forma específica de las aulas [...] como mínimo, habilita la posibilidad de separarse literalmente del tiempo y del espacio del hogar, de la sociedad o del mercado laboral, y de las leyes que los gobiernan” (2014, p. 14). Los estudiantes diseñaron eso, un lugar distinto dentro del espacio comunitario: ellos montaron su aula con bancos y sillas mirando al frente, al pizarrón y al docente. Sumaron una biblioteca y un espacio de recursos, todo fue diseñado por ellas y ellos.

La carga horaria de los espacios curriculares era la misma que la resolución que el PASO establecía, pero se sujetó a las particularidades que atravesaban las juventudes en situación de consumo. Los mismos estudiantes y luego los docentes fueron gestando cierta ritualidad (McLaren, 1986). Todo eso naturalizado que suele ocurrir en una escuela habitual, sus rituales de inicio, sus duraciones y pausas, se llevó a cabo, contemplando aquello que los estudiantes necesitaban. Las pausas, o recreos se consensuaron *in situ*. Pensemos que los estudiantes atravesaban conflictos internos muy intensos; muchos padecían síntomas de abstinencia, otros recibían medicación, todos extrañaban a su familia, entre muchas otras cosas más. Esto hizo que la escuela y la comunidad tendieran puentes en el marco del respeto a las necesidades, y prioridades del estudiante.

En ese tiempo y espacio que inauguraba el aula, devenía la cotidianidad de la cursada, y eran frecuentes los momentos en que confluyeron lo pedagógico y lo terapéutico. Se escuchó decir en múltiples ocasiones que la lectura de un cuento, el trabajo con tal dibujo o el debate en una clase con el profesor sobre esa tercera cosa (Rancière, 2010; D’lorio, 2023) que la escuela pone sobre la mesa, “fue terapéutico”. Es decir, la escuela en su función de enseñar, también sanaba. Recordamos las palabras que traen Simons y Maschelein cuando mencionan:

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

Pero la escuela con toda su ritualidad se animó a modificar ciertas rutinas y modos de abordar los problemas de convivencia. Fue tomando algo novedoso para ella, el *confronte*. Si existían situaciones de conflicto los mismos estudiantes en los recreos pedían “confronte”. Es decir, en el recreo formaban una ronda, y todos mirándose a la cara manifestaban los malestares o tramitaban los conflictos que surgían durante la cursada. De este modo, ya sea con un recorte del mundo que traía el profesor, conversando en el aula sobre un tema de clase, en una salida educativa o en el *confronte*, los estudiantes tomaban la palabra para dialogar y estar a la altura de los demás, como señala Martín en el epígrafe.

4. DEFINIENDO EL ENFOQUE: DERECHOS HUMANOS

“Por dificultades me echaron, abandoné, en la comunidad estuve 7 meses sin estudiar acá dentro, apareció este programa y fue como retomar los derechos, a la educación... si no nos dan educación no nos pueden pedir mucho”.

Selene, estudiante

Cuando se le preguntó a Selene qué era la escuela para ella, nos contaba que era un “retomar a los derechos”. Pero, ¿qué sucedió para que una estudiante, cuya vida estuvo signada por la situación de calle, de pronto hablara de derechos humanos? El enfoque que se intentó construir estuvo atravesado por el reconocimiento de esta cuestión. Y como mencionamos, hallamos una dificultad. El PASO estaba dirigido a una población que poseía un rasgo característico históricamente: la vulneración de derechos. La vida de Selena antes de entrar en la comunidad consistía en vivir en plazas, en casas de familiares, vagar por la ciudad, consumir para encontrar algo de alivio. Ella vivía una especie de inestabilidad inmóvil. Si nos aproximamos a su testimonio hallamos “una suerte de nomadismo inmóvil desplazarse sin ir a ningún lado” (Castell, 2004, p. 22).

Presentar propuestas de enseñanzas centradas en los derechos humanos a sujetos que su existencia está signada por la vulneración de los mismos, tiene una dificultad singular. Pese a ello, se debatieron estrategias. El desafío fue pensar en clave de derechos, desde la manera en constituir los vínculos pedagógicos, hasta los proyectos curriculares y educativos. El primer movimiento tendió a generar experiencias, participar de eventos, reunir vivencias y, desde allí, recapitular en secuencias de enseñanza eso experimentado, con la intención de

ir interpretando lo acontecido allí. Con esta impronta de fondo, una de las estrategias fue utilizar los temas de agenda y efemérides, participar de jornadas, movilizaciones, eventos y abordarlos de manera interdisciplinar: así en marzo se trabajó la temática de derechos humanos desde “Memoria verdad y justicia”, en abril, cuerpo, salud y cuidado y reanimación cardiopulmonar; en mayo, identidad e historia colectiva; en junio, género y violencia con “ni una menos”. Durante agosto abordamos “problemas vinculados a ESI”; en el mes de septiembre elegimos “derechos estudiantiles y centro de estudiantes”; y en octubre se generó la “peña de los derechos humanos”, potenciando la orientación arte música. También se realizaron salidas educativas a los museos de San Pedro como: Museo Paleontológico Fray Manuel de Torres, el Museo Histórico Regional Fray José María Bottaro, Biblioteca Popular Rafael Obligado. También participaron de las instancias del Parlamento juvenil, el proyecto educativo G20, y en todos los actos de las efemérides locales.

Estar allí, poner el cuerpo, hacer participar todos los sentidos, para luego contarlo e interpretarlo, fue decisivo en la reconstrucción de su vida y posicionamiento de estudiante. Un testimonio cuenta que en los actos patrios locales en los que la escuela asistía, los estudiantes mencionaban que tener la bandera en brazos era algo inalcanzable: “yo nunca me imaginé que podía ser abanderada, si me viera mi mamá...”. Los escoltas repetían esas palabras. Con una sonrisa dejaban entrever otras realidades profundas.

Los estudiantes de la Comunidad Terapéutica participaban de todas las propuestas enmarcadas en el proyecto institucional de la EES n° 7. Ellos eran parte de la identidad escolar y, el sentido de pertenencia, afianzaba aún más el vínculo entre instituciones. Muchos proyectos tendieron al conocimiento y la promoción de los derechos, esto no solo los fortaleció como estudiantes, sino también los formó como ciudadanos. Y tal como lo menciona Selene, sólo desde este lugar los estudiantes potencian la capacidad para defender sus derechos y habilidad para profundizarlos.

5. PLANIFICACIÓN: PRÁCTICAS DE PLURIAÑO, DISCIPLINAS O INTERDISCIPLINA

“Directora de la comunidad: –¡Pasá y entrás a la escuela, Kevin!

Kevin: –¡Pero me van a echar!

Directora de la comunidad: –¡Anda, acá no tenés que dejar de ser quien sos, andá y después me decís! ”.

Kevin, estudiante

¿Qué dispositivos se generaron para recibir a los que llegan, sin poner en cuestión sus rasgos identitarios? ¿Cuáles fueron las acciones que ayudaron a construir un posicionamiento de estudiante en las complejidades que se ven inmersas las juventudes? Las formas escolares, formato, gramática, estructura, modelo institucional, modelo organizacional o como se lo pueda llamar, de Nivel Secundario, desde sus orígenes y en el transcurso del siglo pasado, fue sostenida a partir y a través de un aceitado mecanismo de premios y castigos (Birgin, 2023; Vecino y Guevara, 2020). Entre otras realidades constituyó su matriz principal, y su puesta en marcha funcionaba seleccionando a los que consideraban aptos a través de la medición del esfuerzo y el mérito puesto en el estudio y estándares de disciplina (Dubet, 2010). Si bien esta matriz es fuertemente cuestionada en nombre de la inclusión y la obligatoriedad de la escuela secundaria, Kevin nos recuerda que en ciertas zonas de la escolaridad sigue vigente el criterio clasificador y expulsivo en el interior de la escuela.

Recordemos que el aula de el PASO era una, y dentro de ella los estudiantes estaban transitando distintas etapas de su escolaridad. Cuando Kevin entró al aula, manifestó que hacía muchos años que no tomaba un lápiz, que le dolía mucho la mano de escribir. Pero junto con Kevin, que estaba cursando su primer año de secundaria, también se hallaban compañeros que se ubicaban a mitad de camino y otros a punto de egresar. Fue la categoría de pluriaño la que ayudó a interpretar la propuesta del PASO. Esto no estuvo exento de problemas, ya que como señala Terigi (2010) no se ha originado un modelo pedagógico para los plurigrados. La categoría plurigrado es análoga a pluriaño, sólo que la primera refiere el Nivel Primario y la segunda aplica para el Nivel Secundario. Mencionamos que la forma escolar del PASO, adopta un pluriaño, y en esta forma escolar se ponen en cuestión saberes pedagógicos por defecto (Terigi, 2010). Así, con muchas dificultades tratando de abordar la pluralidad, se presentaron repertorios de actividades que propusieron distintos códigos de acceso al saber: visuales, sonoros, escritos, audiovisuales. Distintos niveles de complejidad, diversas formas de agrupamiento. También se realizó trabajo cooperativo, y estudiantes avanzados cumplieron el rol de guías para los que necesitaban ayuda. Pensemos que según en qué momento del tratamiento terapéutico estaban, podían sostener la atención, trabajar con autonomía, tener grados de lucidez.

Allí donde convergen los saberes, las experiencias, las oportunidades y los vínculos que se construyen y se reconstruyen con cada persona que entra, es allí donde la escuela los invita a pasar y entrar y estando dentro a pensarse como estudiantes, ya no como lo marcan sus experiencias pasadas, sino con una real posibilidad de recrearse en la escuela.

6. EVALUACIÓN COLEGIADA COMO UN MOMENTO PARA CONVERSAR SOBRE LO SUCEDIDO

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

María, docente

El devenir de la escuela en la comunidad terapéutica es muy vertiginoso. La situación de las juventudes es por momentos angustiante. ¿Cómo dejar atrás ese conjunto de problemas que traen adosados las juventudes para encontrarse con los verdaderos estudiantes? ¿Desde dónde construir criterios para valorar lo sucedido? Todo tenía intensidad dentro del PASO: los nuevos ingresos de pacientes eran permanentes, las salidas transitorias de los estudiantes, las visitas de los familiares, las audiencias judiciales, todo alteraba la vida de los estudiantes y hacían del aula algo dinámico. En medio de esas alteraciones constantes se intentó construir una mirada colectiva y desprejuiciada, que permitiera establecer constantes para poder registrar y notar las posibles evoluciones de los estudiantes. El equipo directivo junto con el equipo docente se reunían periódicamente para conversar sobre lo que sucedía en la cursada. Si bien se tenía conocimiento de la situación por la que cada estudiante estaba en su tratamiento, eso no era lo determinante. El equipo docente fue confeccionando una rúbrica donde se consignaban criterios de evaluación generales y específicos, en relación con los instrumentos de evaluación por cada estudiante. Se intentó tener en cuenta lo que sucedía en el aula, y sólo recurrir a los diagnósticos extraescolares cuando se necesitaba. Bajo estas condiciones, la tarea de enseñar no se ligaba a las imposibilidades, sino que apelaban al “intenta que te va a salir”. “Pese a que hace mucho que no venís a la escuela, que estás con miles de problemas, intenta nuevamente”, era una aseveración recurrente que decían los docentes en ese espacio. En muchas ocasiones la propuesta docente fue señalar la potencia que existe en cada sujeto. Esa fuerza está en todos y nos iguala, como Feldfeber nos cuenta: “la igualdad de todos los seres humanos como sujetos de derecho constituye el punto de partida y no solo una meta a lograr en el largo plazo” (2014, p. 150). En consonancia, el PASO intentó con muchas dificultades trabajar sobre todos los “no puedo”, “no sirvo”, “no me sale”, “no sé” que se encontraban previamente. El mandato que se volvía una y otra vez consistía en recordarle a las y los estudiantes que la mayor enseñanza viene de la lucha con uno mismo y vale la pena darla.

En simultáneo con este trabajo, en el aula se fue construyendo otro espacio que el programa destinaba al trabajo colectivo entre docentes. El mismo consistía en

compartir tiempos para dialogar sobre las trayectorias de cada uno de los estudiantes. Allí se intentaba reconocer dificultades y también se celebraban los logros. Crear compañía no supone grandes diagnósticos y estrategias, sino una politización del aula. Si la mirada de los adultos reconoce y habilita cosas en los estudiantes, cada sujeto irá dejando vestigios nuevos en todo lo que hace.

7. ESTUDIANTES Y PROTAGONISTAS:

EL TALLER DE TEATRO Y LA OBRA

¿QUIÉN QUIERE PATEAR EL TACHO?

“Lo único que me hace salir de mi *bondi* (problemas) es estar en la escuela”.

Nazareno, estudiante

En la comunidad terapéutica, en el mismo lugar donde aconteció la escuela secundaria PASO, también los estudiantes participaban de un taller de teatro. La confluencia de todo hacía que cada parte por instantes, mostrara toda su potencia. Los estudiantes leían y ensayaban su guión en la escuela, los profesores hacían de espectadores, las escenas se debatían en las clases de sociales y ciudadanía. La obra seleccionada fue: *¿Quién quiere patear el tacho?* escrita por Bertol, Otaño, Durá y Zapata. En ella se cuenta la historia de tres jóvenes que no pudiendo terminar la escuela, no saben leer y escribir, y en medio de la calle en donde chararrean, logran aprender a deletrear, y así sus inteligencias se contagian, aprenden a leer e imaginan un futuro mejor. La obra fue presentada en distintos lugares, entre ellos en el teatro municipal. Todas las escuelas del distrito fueron invitadas, las funciones fueron muchas, luego de cada función se armó un debate con otros estudiantes. En una de las funciones asistió un juez de menores que llevaba adelante las causas de varios de los estudiantes. Los profesores se sentaron cerca del magistrado. Terminada la obra, el juez contó lo terrible por lo que pasaron los estudiantes. Los mismos que en ese momento eran los protagonistas de la obra. La obra de teatro *¿Quién quiere patear el tacho?* es una metáfora de sus experiencias, les decía el juez. El juez lloraba mientras decía eso.

¿Por qué finalizamos haciendo alusión a una obra de teatro? ¿Qué relación existe entre lo que el teatro presenta y la escuela? ¿No será que el teatro es un momento en donde estar a salvo, como mencionaba Nazareno, en donde suspendemos los problemas, las marcas sociales, y familiares que nos instalan en identidades que no nos permiten pensar en otro modo posible vivir? ¿No será que el teatro nos ayuda a pensar el drama humano, y volvemos a la cotidianidad con los ojos limpios y enjuagados? Tal vez la escuela sea ese escenario que con todos los contratiempos que le reconocemos, ofrezca a las juventudes, marcadas por el desamparo y en situación de consumo, un espacio para “salir del bondi”; que habilite

una posibilidad nueva de ser actores y protagonistas de un guión distinto, que hable de posibilidades, transformación e igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996). La crisis en la cultura: su significado político y social. En *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios de reflexión política* (pp. 303-346). Península.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios de reflexión política* (pp. 268-301). Península.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M. Nores. y M. Andrada. (comps.). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Granica.
- Barrenengoa, P. (2020). Subjetivación y trayectorias de consumos problemáticos juveniles. *Revista de Psicología*, 19 (2), 24-52.
- Birgin, A. (Comp.) (2023). *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Topía.
- De Ieso, L. C. (2012). Espiritualidad y “poder superior” en el tratamiento de adicciones con jóvenes. Sistematización de una experiencia en una comunidad terapéutica. En AAVV, *Estudios sobre Juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área Jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado* (pp. 216-232). Red de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina. Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- Dubet, F. (2010). “Crisis de la transmisión y declive de la institución.” En *Política y Sociedad*, 47 (2).
- D’lorio, G. & Fontana, A. (2023). *La curiosidad por las cosas del mundo. Apuntes sobre la filosofía de Jacques Rancière*. Ministerio de educación de la Provincia de Córdoba. ISEP.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 28, 139-153.
- Garbi, S., Touris, M. C. & Epele, M. (2012). Técnicas terapéuticas y subjetivación en tratamientos con usuarios/as de drogas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (7), 1865-1874. <https://www.scielo.br/j/csc/a/ynNJMDzYtZCVpbZCPCrh7jp/?format=pdf&lang=es>
- Güelman, M. (2017). “Encontrar el sentido de la vida”. *Rehabilitación y conversión en dos comunidades terapéuticas religiosas de redes internacionales* [Tesis de Maestría,

Universidad Nacional General Sarmiento]. Repositorio UNGS. <https://repositorio.ungs.edu.ar/handle/UNGS/344>

- Güelman, M. & Ramírez, R. (2020). Las cuatro C: calle-cárcel-cementerio o conversión. Narrativas de transformación identitaria de residentes y ex residentes de comunidades terapéuticas religiosas en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Religião & Sociedade*, 40 (2), 171-194.
- McLaren, P. (1986). *Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad*. Anthropologica.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes.
- Pérez del Río, F. (2012). En qué cambian los pacientes drogodependientes a los seis meses de tratamiento en la comunidad terapéutica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (114), 287-303.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rancière, J. (2016). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio & G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados*. Del Estante.
- Vecino, L. & Guevara, B. (2020). Representaciones en torno al ser estudiante secundario. Tensiones entre meritocracia e inclusión. En M. Southwell (coord.), *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria* (pp. 203-238). UNIFE.