

Silvia Grinberg (dir.)
Eduardo Langer
Julieta Armella
Gabriela Orlando
Cintia Schwamberger
Sofía Dafuncho
Marco Antonio Bonilla
Yanina Carpentieri

Luciano Martón Mantiñan
Eliana Bussi
Patricia Peuchot
Germán Rodríguez
Mercedes Machado
Manuel Ojeda
Alejandro Muñoz Cabrera
Miriam Abalsamo

Silencios que gritan en la escuela

Dispositivos, espacio urbano y desigualdades



Silencios que gritan en la escuela

Silencios que gritan en la escuela : dispositivos, espacio urbano y desigualdades / Silvia Grinberg ... [et al.] ; dirección de Silvia Grinberg. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-165-8

1. Educación. 2. Escuelas. I. Grinberg, Silvia. II. Grinberg, Silvia, dir.

CDD 371.001

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Diseño del interior y maquetado: Eleonora Silva

Silencios que gritan en la escuela

Dispositivos, espacio urbano y desigualdades

Silvia Grinberg (dir.)

Eduardo Langer

Julieta Armella

Gabriela Orlando

Cintia Schwamberger

Sofía Dafunchio

Marco Antonio Bonilla

Yanina Carpentieri

Luciano Martón Mantiñan

Eliana Bussi

Patricia Peuchot

Germán Rodríguez

Mercedes Machado

Manuel Ojeda,

Alejandro Muñoz Cabrera

Miriam Abalsamo



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades (Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, mayo de 2022).

ISBN 978-987-813-165-8



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar |

www.clacso.org



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Prólogo a muchas voces 11

Introducción 13

Silvia Grinberg

Primera parte. Acerca de los dispositivos.

Una historia para armar

Dispositivos, gubernamentalidad
y escolarización en tiempos gerenciales 29

Silvia Grinberg

El dispositivo: un concepto metodológico 53

Silvia Grinberg

Segunda parte. Cartografías de la escolarización contemporánea

Hacia una cartografía de la desigualdad socioeducativa.
Una historia del presente escolar 73

Silvia Grinberg

“Buscar escuela”. Entre las voces de los y las estudiantes
sobre la escuela secundaria93

Sofía Dafuncho

Paso a paso. La escuela y el futuro como territorios de conquista127

Mercedes Libertad Machado

“Retroceder nunca, rendirse jamás”. Luchas cotidianas de jóvenes
contra el fracaso escolar151

Eduardo Langer

Memoria de egresados sobre la formación secundaria177

Germán Rodríguez

Tercera parte. Entre la escuela y el barrio: ambiente y pobreza urbana

Una breve descripción etnográfica de un barrio del área Reconquista.
Entre las lógicas de la gubernamentalidad y el empoderamiento
de la comunidad199

Manuel Ojeda y Luciano Martín Mantiñán

Mirando desde adentro: #Carcova es..
Una cartografía barrial desde la escuela.....221

Eliana Bussi y Mercedes Machado

Sobre una suerte de tablero.
El emplazamiento de los ilegalismos, entre el barrio y la escuela249

Marco Antonio Bonilla Muñoz

Cuarta parte. Hacer escuela y devenir docente

Conquistar en la precaridad.
Docentes en tensión entre la lucha y el dolor267

Eliana Bussi

Se fueron “todos” de la escuela, pero se quedaron “ellos” 287

Patricia Peuchot

¿Qué es ser buen/a docente?

Lecturas comparadas de las voces de estudiantes

y profesores/as de escuelas secundarias

del partido de General San Martín 301

Gabriela Beatriz Orlando

Hacer y ser escuela ¿especial? Entre la inclusión y la exclusión..... 323

Cintia Schwamberger

Articulados. La experiencia de una escuela secundaria 339

Alejandro Muñoz Cabrera

Quinta parte. Silencios que gritan, silencios gritados

La práctica artística y la producción audiovisual en la escuela.

Intervenciones creadoras. La investigación se piensa a sí misma 357

Julieta Armella y Yanina Carpentieri

¿A ver lo que estás filmando?

Relatos audiovisuales de estudiantes secundarios

en contextos de extrema pobreza urbana 373

Yanina Carpentieri

Silencios que gritan. Sujetos y fotografías en escuelas emplazadas

en contextos de extrema pobreza urbana

y degradación ambiental 391

Silvia Grinberg y Sofía Dafunchio

Hacer con. Cooperación y Palabra en la escuela 411

Miriam Abalsamo y Silvia Grinberg

Bibliografía 437

Sobre los autores y autoras 479

Paso a paso

La escuela y el futuro como territorios de conquista

Mercedes Libertad Machado

Lo que más falta nos hace es creer en el mundo, así como suscitar acontecimientos, aunque sean mínimos, que escapen al control, hacer nacer nuevos espacio tiempos, aunque su superficie o su volumen sean reducidos.

Deleuze, 1996a, p. 276.

El presente escolar está en envuelto en un sinfín cada vez más acelerado de requerimientos, obligaciones y reformas que deja a los sujetos que lo habitan sin mucho margen de respuesta en el presente y hacia el futuro. La pregunta por el porvenir y la escolaridad la realizamos en un clima de época que desde finales de la Segunda Guerra Mundial se enfrenta a los cuestionamientos de los pilares de la vida moderna, entre ellos, las promesas de progreso y crecimiento constante (Habermas, 1998; Jameson, 2009; Lyotard, 1987). Procesos que afectan las formas de ser y de constitución de los sujetos, que suelen dejarnos perplejos con serias dificultades para desear y soñar.

La educación se ha visto interpelada de muy diversos modos por distintas expectativas sociales así como tensionada por la (im)posibilidad de sostenerse sin ese horizonte que involucra la promesa

de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible en el presente (Grinberg, 2008). Los debates socioeducativos se han dirimido en esa tensión entre visiones encantadas y desencantadas respecto de las funciones y posibilidades de la escuela.

Enmarcados en los estudios de gubernamentalidad es posible identificar un conjunto de enunciados que refieren a la producción y necesidad de un nuevo sujeto que es llamado a moverse, mutar o autogestionarse en la *sociedad del conocimiento* (Grinberg, 2008). El acento ahora está puesto en la autonomía individual y la capacidad para adaptarse permanentemente (Rose, 2007a; Sennett, 2000), ello en un mundo en el que pareciera que ya no se puede prever de un modo estable el futuro, porque la incertidumbre y la crisis se volvieron, justamente, lo más estable (Grinberg, 2011). Por otro lado, a través de los debates en torno de la utopía, el nihilismo, la esperanza y sus modulaciones en las sociedades capitalistas –que no son tan nuevos y han sido tempranamente abordados por autores como Nietzsche (1999) y, ya en los inicios del siglo XX por Bloch (2004)–, proponemos pensar al futuro como aquello que contiene tanto lo temido como lo esperado o deseado. En este marco de debates, la escuela suele ser cuestionada por no generar espacios de formación y los y las jóvenes culpados/as por la falta de valores, proyectos, sueños, interés e iniciativa (Grinberg, Dafuncho y Machado, 2012); reproches que en la escuela se hacen más frecuentes cuando las juventudes viven en contextos de extrema pobreza urbana. Estas tensiones constituyen parte fundamental de los procesos de crisis y cambios del dispositivo escuela en las sociedades contemporáneas.

Ahora bien, a pesar de las imágenes nihilistas que pesan sobre los y las jóvenes, en las escuelas nos encontramos con estudiantes que hablan de sus valores, deseos y sueños. Ello en un contexto en el que, escuelas y profesores/as se encuentran lidiando con un sinnúmero de tareas, responsabilidades y preocupaciones, atravesados/as por las permanentes transformaciones del sistema educativo y el cuestionamiento de su función.

En este marco, este capítulo describe los modos en que los y las estudiantes piensan en torno del futuro y el papel que le asignan a la escolaridad y a sus barrios en esa construcción. Como debatimos, la escuela sigue ocupando un papel central en la vida de los sujetos, y de modo especialmente central para quienes viven en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Asimismo, en este capítulo se discute sobre las múltiples modulaciones que el futuro adquiere en estos espacios urbanos en particular, como territorio a conquistar, espacio y tiempo diseñados estratégicamente por los y las estudiantes desde sus escuelas y sus barrios. Proponemos a modo de hipótesis que la institución escuela es un lugar/tiempo de conquista de futuro para quienes la habitan como estudiantes. Esto ocurre en el hecho en sí de estar ahí y pensar/soñar ese futuro. La escuela es un lugar/tiempo de múltiples sentidos desde donde los y las jóvenes conquistan futuros, los diseñan. Exploran lo que aún no llegó, no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, denuncian las injusticias sociales entre el deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro.

En tiempos y espacios urbanos teñidos por el desencanto y la desconfianza por lo que vendrá, la pregunta por los relatos de futuros se vuelve central para pensar la institución escuela, a los y las estudiantes y los/as profesores/as que allí conviven e, incluso, a la sociedad en general. Entendemos que estos modos de acercarse al porvenir desde la escuela nos dan indicios sobre otras formas de pensar la intersección entre escolaridad, barrio, presente y futuro. De igual modo, la indagación sobre el lugar que ocupa la escuela en el entramado de futuros de quienes nacieron, se criaron y viven en contextos de extrema pobreza urbana es reveladora.

Al respecto, proponemos que pensar futuros en estas escuelas se constituye en modos de fugar(se) de muchos de los presagios y fatalismos que pesan sobre sus destinos. En estos espacios urbanos, la apertura de lo posible y la conquista de lo que no llegó, adquieren connotaciones clave que son objeto de problematización aquí. Nos ocupamos de las múltiples formas en que los y las estudiantes

piensan, desean y temen el futuro muchas veces de modos silenciosos, imperceptibles o difusos.

El trabajo en terreno que retomamos involucró estrategias múltiples que procuraron adentrarse en los modos en que los y las estudiantes relatan y piensan la escolaridad y el futuro en la intersección escuela-barrio. Nos centramos en esas poblaciones que han quedado libradas a su propia suerte en el marco de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2011); jóvenes que sueñan sabiendo las condiciones en que lo hacen, en especial, que saben que ese sueño y su realización es en sí línea de fuga.

Aquí, se trata de caracterizar las imágenes, preocupaciones, deseos y miedos que manifiestan los y las estudiantes cuando piensan en la intersección futuro/barrio/escolaridad. Relatos que resultan centrales para describir muchas de las tensiones que se observan en el devenir cotidiano de la escolaridad, así como para delinear cursos de acción más allá de los fatalismos que pesan sobre los y las jóvenes y sus escuelas.

Cartografiando rizomas

Tal como lo venimos anunciando, más allá y a pesar del nihilismo y el desencanto que pesa sobre los y las estudiantes y las escuelas de estos barrios, ellos/as continúan trazando futuros de modos múltiples. Proponemos una cartografía donde el deseo de futuro irrumpe en los espacios urbanos que habitan y las escuelas a las que asisten cobran protagonismo. Si en general las imágenes de apatía y desesperanza que sobrellevan los y las estudiantes son marcas difíciles de tramitar, adquieren especial relevancia en la configuración del porvenir/devenir-sujeto en condiciones de pobreza. Proponemos la noción de cartografía como un modo de acercarnos a la descripción del futuro. Un modo que desestima el valor de la copia, lo inerte, los calcos, la reproducción, la linealidad, la dicotomía y que introduce el movimiento y la potencia descriptiva de lo múltiple (Deleuze, 1989).

El futuro deviene rizomas y estos no pueden ser calcados. Es en esta dirección que nuestra cartografía cobra valor, la construcción de un mapa que sirve para recorrer un territorio en varios sentidos, con múltiples entradas, siempre cambiante, en movimiento. En los y las jóvenes, las imágenes de futuro se presentan como espacio a conquistar y diseñar entre la escuela y el barrio en el que viven. En esa intersección es que adquiere un lugar central el trazado de los recorridos que vendrán. El barrio para ellos/as, se vuelve un reservorio de tiempos y memorias.

A lo largo del desarrollo del trabajo de campo nos hemos encontrado con modos de tejer futuros que enlazan presentes y pasados, que adquieren modulaciones múltiples. Un tejido rizomático en el que el porvenir es trazado por sus protagonistas, conscientes de que sus futuros no dependen exclusivamente de su voluntad y deseo, sino que conllevan líneas de diversos grosores y texturas. Estas líneas diversas, tensionadas y tensionantes no conforman entramados lineales ni homogéneos. Los deseos de futuros son formateados, pero en estos contextos en particular resulta interesante detenerse allí donde el deseo permite fuga y huida. Incluso, como lo discutiremos más adelante, junto al deseo de mercancía aparecen otros vinculados a la escolaridad, al soñar y construir futuros. La escuela, en estas cartografías de futuro, toma diferentes lugares, todos ellos centrales. Para los y las estudiantes, la institución escolar presenta imágenes de refugio, lugar de encuentro, espacio de conquista y resistencia, posibilidad de soñar/desear y desplegar porvenires diferentes a lo que viven. En palabras de una estudiante:

Entrevistadora (E): ¿La escuela tiene que ver con tu futuro?

Estrella (Es): Sí, porque gracias a ella podría llegar a tener la casa, que podría llegar a tener, llegaría a formar lo que seré en su momento [...] Gracias a la escuela, tendría todo lo que te dije. Por eso sigo la escuela, y también porque me gusta. [...] Es lindo poder comunicarse con la gente, tener conocimientos, aprender de lo que la otra persona sabe,

o que la otra persona aprenda de lo que vos sabés. (Estrella, estudiante, 17 años).

La propuesta esbozada aquí radica en la posibilidad de escapar tanto de las lecturas pesimistas como de las románticas (Grinberg, 2010; Grinberg y Machado, 2018). Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas. Lo que aporta de atractivo este acercamiento a los relatos de futuros es la introducción de la tensión, de lo discontinuo, de lo dividido y lo múltiple que remite a una estabilidad tranquilizante, a lo continuo, a sus posibles cimientos (Foucault, 1992). Pensar sobre las tensiones implica desechar la idea del primado de un/unos término/s sobre otro/s, de la reducción de uno a otro; implica sostener la idea de tensión en su intensidad, describirla, pararse sobre ella, trabajar sobre sus líneas, sus nudos, sin intentar resolverla. Esto nos permite adentrarnos en las tensiones y las líneas que atraviesan en diferentes densidades e intensidades, relieves y texturas, las vidas de estos/as jóvenes, sus familias y sus escuelas. La propuesta radica en la realización de una cartografía que implica tanto la pregunta por el poder como por las líneas de fuga. Entendiendo junto con Deleuze “lo político como posibilidad, acontecimiento y singularidad” (1996a, p. 266), proponemos que estos/as jóvenes se sitúan en los cortocircuitos que se abren en el presente hacia o desde el futuro. Problematicamos los relatos de futuros que construyen los y las jóvenes todos los días en la escuela y fuera de ella, comprendiéndolos como mapa político que no solo se realiza como resultado de unas líneas sedimentadas, sino que devienen líneas de fuga.

El futuro como espacio a ocupar

Tal como lo señala el epígrafe que introduce este capítulo, si en general como hombres y mujeres de nuestros tiempos nos hace falta creer en el mundo, en las villas en particular la creencia y creación

de nuevos mundos se vuelven tan urgentes como cotidianas. Así, recuperando lo propuesto por Deleuze (1996a), la producción de relatos de futuros deviene en acontecimientos mínimos que, de modos muy diversos, participan en ese hacer nacer algo de esos espacios-tiempos. Son los y las estudiantes, sus familias y docentes quienes diariamente, al habitar y sostener la escuela y la escolaridad, producen, conquistan esa creencia al mismo tiempo que crean otros mundos posibles. En medio de las (im)posibilidades, las tensiones del vivir/estudiar y el miedo que provoca la repetición del pasado en su futuro, los y las estudiantes crean estrategias para conquistar los terrenos del porvenir. La idea del futuro como algo a conquistar es parte clave de ese pasado que amenaza con repetirse; esto es un pasado que acecha pero, ahora, como amenaza de futuro. Para quienes nacieron en estos barrios, la posibilidad misma de imaginar futuros está muchas veces en entredicho; de otro modo solo quedaría sobrevivir y conformarse en los márgenes del presente con esas imágenes de pesimismo y criminalización que pesan sobre los espacios que habitan.

Sin embargo, a pesar de las imágenes apocalípticas que sobrevuelan los y las jóvenes viven ese tiempo de un modo otro. Y en ese proceso nos ofrecen elementos que nos permiten acercarnos a múltiples formas de abordar la cuestión. Expresar el deseo y el temor que produce desear mañanas, se vuelve una estrategia de conquista pero, también, de resistencia; estrategia de vida que surge y subsiste en los bordes de la urbe, en los márgenes de lo pensable y, también, de lo decible. No solo se trata de aquello que dicen o manifiestan; los y las jóvenes todos los días, al ingresar a la escuela, dan cuenta con sus cuerpos acerca de qué piensan, sueñan y desean en clave de futuro:

E: ¿Te pones a pensar en el futuro?

Es: ¿En lo que quiero ser? O ¿en lo que quiero tener? Sí, me pongo a pensar, muchas veces. Lo pienso y lo sueño. Pero es algo que no... A veces sueño y vuelo mucho, me voy. Pero no. Sí lo sueño, sí lo pienso, pero hasta que no termine el colegio no me pondría una meta para llegar a tener una casa o un futuro lindo. Ahora mi meta es llegar a

terminar el colegio. Cuando termine el colegio, ahí sí recién voy a poder decir si me saqué un peso de encima, un alivio y estoy bien, lo logré, y poder, sí, pensar... en una casa, no sé, en un trabajo. No sé, en poder mantenerme sola. No sé, van a pasar muchas cosas todavía. (Estrella, estudiante, 17 años).

Es en este marco que nos referimos a las luchas de futuro en tanto que conquista silenciosa de nuevos espacios-tiempos que ocurren en y desde la escuela. Tan silenciosa como estratégica en una línea tensionada y tensionante que atraviesa a la propia escolaridad. Ello en la medida que aparece entre las líneas de un pasado, un barrio, una historia que amenaza con repetirse y un devenir que, si bien puede funcionar como discontinuidad, como fuga, también acecha como y desde el futuro. Así, en los relatos de estos/as estudiantes, una y otra vez esta suerte de pasado-futuro irrumpe a veces en forma de amenaza de reeditarse en sus vidas. Al mismo tiempo, la conquista de futuro aparece como posibilidad, como *sueño soñado despierto* de huir, de fugar de lo que pasó:

E: ¿Cómo te imaginas tu futuro?

Es: Un futuro lindo, no me voy a imaginar un futuro feo, obvio que no... [Se ríe]. La verdad que sufrí mucho para imaginarme un futuro horrible [...]. Quiero tener mi casa y mi familia. Nunca tuve una casa. Bah, tuve una, pero no la tengo. Cuando mi abuela se murió esa casa iba a ser mía pero mi papá no se hizo cargo de la casa ni de mí. Pero no quiero pensar en eso, la pasé mal. (Estrella, estudiante, 17 años).

Por un lado, el clima de desencanto y nihilismo que pesa sobre las instituciones y los y las jóvenes que las habitan, por el otro, la era del tú puedes, que involucra el llamado permanente a la mutación, al cambio, a ser adaptables, resilientes, a volvernos artífices de nuestro porvenir, como aquel héroe de Hollywood que reta y le gana al destino. Este llamado a devenir responsables de la propia historia, de la vida presente y futura en estos contextos urbanos, entre la abyección y la convocatoria a autohacerse, deja de ser un juego para convertirse

en relato cínico (Grinberg, 2015c, 2017). Cinismo que deben sortear los y las jóvenes tanto como aquel pasado que acecha desde el futuro.

El futuro presenta hoy múltiples dimensiones y facetas. Genera miedo pero, también, dado que el hombre como criatura simbólica no puede vivir sin pensar en el porvenir, conlleva significativas e interesantes expectativas, esperanzas y utopías (Augé, 2012). Pensar futuros implica dar cuenta de esta complejidad, las yuxtaposiciones, sus entramados, sus aparentes contradicciones... *el futuro ya fue... el futuro es hoy... el futuro, no sé*, señalan los y las estudiantes.

Diversos futuros se entrelazan sin una lógica lineal, futuros pasados y futuros presentes se enredan. Los relatos de futuros, las concepciones en torno al tiempo que circulan en la escuela y fuera de ella, habitan, resisten, dentro del aula, en los recreos, en los actos escolares... El presente, relatado por jóvenes y adultos en estos espacios, se entreteje, se entrelaza en un complejo entramado donde se entrecruzan pasados y futuros. Es en este contexto que los deseos de cambio, de futuros y porvenires mejores siguen circulando –vistiendo diversos ropajes– por la escena escolar.

En busca de horizontes otros

Nuestros tiempos son analizados desde su complejidad bajo múltiples denominaciones que van desde la era de la información, la posmodernidad, la modernidad líquida, la sobremodernidad, la sociedad de empresa, las sociedades de control. Si las nociones de tiempos líquidos y presentificación (Bauman, 2007; Hartog, 2007; Jameson, 1995) suelen usarse como sinónimos de nihilismo y desencanto, en estos contextos el de relato de futuro se puebla de otros sentidos. Sin negarlos ni romantizar las condiciones del desear es en el presente desde donde hacen pie para imaginar la posibilidad de futuro. La referencia al ahora se teje entre el no saber, el gusto por muchas cosas, el no querer preocuparse (y hacerlo) y el querer disfrutar que terminan la escuela. Como remarca este estudiante:

No sé. Todavía nada. Me gustan muchas cosas, la historia, la filosofía. La psicología. Me gusta de todo. Ser profesor de educación física.... Todavía no sé... No me quiero preocupar, pero me preocupo. Quiero disfrutar ahora, ya termino... (Mariano, estudiante, 16 años).

Terminar la escuela es para el estudiante aquello que quiere disfrutar en su ahora. Uno que llega contra viento y marea, al mismo tiempo que finalizar la escuela implica pensar en lo que sigue, preocuparse aunque no quiera hacerlo. Como en una paleta de colores los y las estudiantes incluyen en sus relatos de futuro una multiplicidad de tonalidades. Todo parece poder convivir en un mismo relato. Los relatos de futuros pueden incluir la protesta, la denuncia, la concentración de tiempos, de espacios, de sensaciones extremas, el drama, el juego, el sufrimiento, la alegría, la convivencia con la risa, etc. Aquello que se concentra en los relatos de futuros ofrece una fotografía en movimiento de la vida urbana, de sus tensiones. El consuelo de estos relatos, si es que así se puede nombrar, es que es desde ese fondo, en esos bordes, es donde a veces la vida se torna poderosa y placentera (Nietzsche, 1995). La aparición de la tensión como su elemento primario se vuelve reveladora para entenderlos en su potencia de vida y dolor del sufrir. Los relatos de futuros configuran la reconciliación en una misma estructura narrativa del sufrimiento, el placer, el deseo, el sueño y el juego.

Es aquí donde entendemos que los relatos de futuros alcanzan la cualidad de fenómeno estético, su mezcla y multiplicidad de e/afectos así como los dolores que no detienen los placeres. Como “en la alegría más alta resuenan el grito del espanto o el lamento nostálgico por una pérdida insustituible [...] como las rosas brotan de un arbusto espinoso” (Nietzsche, 1995, pp. 49-50), el futuro funciona como aquella esperanza que aparece como rayo de alegría en un mundo desgarrado/r, como quien vuelve a alegrarse luego de un duelo cuando puede volver a dar a luz.

En esta dirección, un vecino del barrio, como chiste e ironía, pero también como denuncia, nos describe cómo se vive y desea futuro

en estos espacios urbanos: “el penal queda en el patio de mi casa”.¹ Desde ese patio el horizonte se conjuga con los contornos de un complejo penitenciario y la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE). De este modo, también desde lo geográfico, visualizar otros horizontes se vuelve posible solo si se mira más arriba. Así, mientras miraba hacia la línea que divide el barrio del cielo, me decía:

Diego (D): ¿Qué pasa?... (Me pregunta mientras se acerca a mirar aquello que estoy mirando).

E: Estoy mirando el horizonte...

D: Viste... acá el horizonte está más arriba. (Diego, vecino, 26 años).

Nuestras preguntas en torno de cómo ese porvenir se piensa en contextos de extrema pobreza urbana recuperan esa cortina de humo que, a la vez que nubla el horizonte, hace mirar más arriba. Lejos de ser una imagen poética, la línea del horizonte en el barrio muchas veces se encuentra “tapada” por montañas de basura. En otros casos, esa línea que divide la tierra y el cielo aparece nublada por el humo de cuando son quemados los cables para extraer su cobre o, sencillamente, cuando se queman los residuos domiciliarios, porque no hay recolección. El horizonte, en tanto línea e imagen de lo que vendrá en estos barrios, aparece poblado por la villa, la cárcel, la basura y la quema.² Basta subir la lomada de la puerta de la escuela y mirar hacia el horizonte (hacia el afuera de la escuela) para notar la extensión

¹ Los barrios a los que nos referimos aquí, tienen “en sus espaldas” o en sus horizontes, tal como lo señalan los y las vecinos/as (según desde donde lo miremos) al complejo penitenciario norte (integrado por tres unidades, una de máxima seguridad) y *el cinturón o la quema* (el CEAMSE), donde la Ciudad de Buenos Aires y 34 municipios del conurbano bonaerense envían su basura.

² Nos referimos al complejo de la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE), recientemente mencionado. Allí se realiza la gestión de los residuos sólidos urbanos de la ciudad de Buenos Aires y de 34 partidos del conurbano bonaerense.

de la villa, la montaña de basura, el humo y el penal que se distingue a lo lejos.

Imagen 1. Horizonte



Fuente: Estudiante de escuela secundaria, 2012.

Si en el barrio el horizonte *está más arriba* los relatos de futuros se forman en esa confluencia. Pensar futuro/porvenir involucra preguntarse por la sociedad, la tierra, el barrio en que se vive, la propia vida, por una mirada que se debe posicionar *más arriba*. A diferencia de la idea de incertidumbre que suele acompañar las imágenes del porvenir, en el barrio esas imágenes, más bien parecen anunciarse y acechar. La amenaza se vuelve concreta al levantar la mirada y encontrarse con la cárcel o con la quema. La línea espacial del horizonte en el barrio y los deseos/temores de futuro son acechados en esas presencias, posibilidades y, por tanto, el futuro, incluso para poder

ser imaginado de modo individual, requiere posicionarse de otros modos.

No se trata de eufemismos ni de metáforas, el penal y el CEAMSE están allí. En esa imagen, en ese horizonte que está más arriba, se encarna un barrio. Ese mirar más arriba –que supone a la montaña de basura y las rejas electrificadas del penal–, se vuelve condición del pensar futuro. Es en este contexto que los y las estudiantes relatan, desean/temen futuro, donde este amenaza con volver en tanto que reedición del pasado en sus vidas pero también como posibilidad de huir de él. Huir del acecho de los trabajos mal remunerados, trabajos de fuerza, de no ser nada ni nadie, huir para estar mejor, para no vivir alquilando, para mantenerse:

Yo la escuela la quiero terminar por el trabajo, para tener un trabajo mejor. Para estar mejor. Porque sin secundario no sos nada. Sin secundario no conseguís nada. Sin secundario ganás nada. En mi casa nadie terminó y mi mamá quiere que yo termine el colegio. Ella banca el alquiler sola... yo recién ahora estoy empezando a trabajar, como para poder sacarle un peso de encima a ella. Y trabajo también por mí, es importante para uno mismo, porque si no trabajás, no te mantenés, ¿quién lo va a hacer por vos? Nadie. Es la necesidad de uno mismo... Yo lo quiero terminar. Y lo hago por mí, porque no lo voy a hacer por otra persona. Porque si yo no quisiera no lo haría. Mi mamá trabaja en una casa de familia como empleada doméstica, estamos solos con mi mamá y mi hermano, mi hermano está en cuarto. (Estela, estudiante, 18 años).

Mientras el porvenir, desde hace algunas décadas, abrumba con su desaparición, en nuestro trabajo de investigación nos encontramos con instituciones, barrios y, desde ya, con estudiantes que puján por su permanencia³ y su conquista que, muchas veces, quita el sueño así como lo potencia. Un porvenir que adquiere otros contornos, incluso admite la reflexión sobre su (im)posibilidad que hostiga y obliga a multiplicar sus sentidos. Para Augé (2012), el presente inmóvil se

³Para focalizar la atención aquí ver el capítulo escrito por Eduardo Langer.

abatió sobre el mundo desmantelando el horizonte de la historia; para los y las estudiantes ese abatirse es una de las posibilidades para adentrarse en los terrenos del futuro.

Asumir(se) en este presente no implica desconocer la pobreza, la desigualdad, la injusticia del vivir en/el borde, ni su naturalización y/o justificación. Pararnos, entonces, sobre las (im)posibilidades de los relatos de futuros no refiere a la voluntad, al voluntarismo o la resiliencia (Grinberg, 2011); tampoco a la culpabilización de los sujetos por la falta de esas “virtudes”. Se trata, más bien, de las líneas de futuro tal como se tensionan y dirimen en el barrio. Destacar la potencia del *deseo de* no puede conducirnos a esas lecturas voluntaristas ni culpabilizadoras. Encontrarnos con el deseo y la tensión allí donde nadie espera nada y de donde se espera todo (voluntad, resiliencia, esfuerzo, etc.) implica romper con las ya no tan nuevas dicotomías, romantizaciones y negaciones que pesan sobre los sujetos que allí habitan y sus espacios (Grinberg, 2019).

La pregunta de Augé (2012) ¿qué pasó con la confianza en el futuro?, nos invita a pensar cómo los sujetos construyen horizontes y los piensan mirando más arriba. Ello con el objeto de continuar viviendo y deseando, para aprender, para ir a la escuela, tener hijos/as, o retomando a Bloch (2004) soñar despiertos. Al mismo tiempo, mientras tampoco queda claro que la historia contemporánea haya perdido su capacidad de sugerir soluciones para el futuro, la idea de soluciones para siempre ya no parece posible y los sujetos en los barrios más pauperizados de la urbe son conscientes de ello.

Respecto de las temporalidades, si en otros barrios o sectores de la urbe la vida está reducida a la agenda, a correr entre múltiples actividades, en estos espacios urbanos el tiempo chicle se hacen carne. No se trata de correr entre actividades, en tiempos súper ajetreados. La agenda cambia a cada segundo, pero en otros sentidos o direcciones (Grinberg, 2011). El tiempo del tiroteo⁴ convive en tensión con un

⁴ Para más referencias a estas situaciones, pueden consultarse otros capítulos de este libro, como por ejemplo, los escritos por Eliana Bussi o por Marco Antonio Bonilla.

tiempo que parece estirarse y estirarse, con el tiempo del silencio, de la espera de que algo suceda, así como con aquel tiempo que involucra juntarse con amigos/as, la música, la fiesta y la alegría que se siente al caminar por el barrio. Los relatos presentan estas estructuras de intermitencia, donde el verbo jugar se conjuga con el peligrar, donde lo bueno del barrio, lo peligroso, la muerte, las profesoras, la escuela, el zanjón, la basura, las plazas, los tiros y la vida vivida y soñada forman un entramado:

Este barrio es muy peligroso, pero está más o menos bueno. La escuela está buena, hay muchas profesoras buenas, mataron a muchos chicos de acá. En el zanjón tiraron mucha basura. Las plazas están re buenas, anoche estaban tirando tiros, estaba durmiendo, pero se escucharon muy fuertes. (Esteban, estudiante, 13 años).

En este contexto ¿qué otra posibilidad que sostenerse desde el presente existe? Pensar el futuro desde el presente ¿solo implica vivir en el presentismo consumista? O, como nos encontramos en los relatos de los y las jóvenes, ¿ello habilita pensar otras modulaciones? Algo así como instalarse, aferrarse, enraizarse al presente como línea clave para construir futuro. Hacer pie en él para poder seguir caminando, habilitar su conquista. Como relataba un vecino, nuevamente, en clave poética:

Camino una calle sin salida. ¿Qué habrá del otro lado? Una calle nueva, rumbos que no conozco. ¿Por qué hay que elegir y vivir sin camino? Para seguir viviendo... (Diego, vecino, 26 años).

Esto no implica la carencia de deseo, ni la ausencia de exploración. No solo no se han evaporado de las imágenes, sino que son la posibilidad de ese futuro. El devenir de la subjetividad en estos espacios urbanos implica la experimentación simultánea de situaciones traumáticas, difíciles, dolorosas, violentas pero, también y en igual medida, muchas otras vinculadas al juego, el placer, el deseo, la vida y el futuro (Grinberg y Dafunchio, 2016).

Se trata de subjetividades que acumulan tiempos distintos, pasados diversos, recuerdos variados, incluso al evocar el porvenir. Ellos/as no encarnan el slogan de moda que reclama vivir con intensidad, la intensidad atraviesa sus vidas. En sus relatos de futuros y de escuela remiten a los modos en que intentan devenir en su barrio, un espacio a evitar (Osborne y Rose, 1999) para muchos, un espacio propio, de vida, de juego, desde donde conquistar futuro, para los y las estudiantes y sus familias. Devenir de aquellos espacios-tiempos futuros circunstanciales, de tránsito, de paso, de poca o relativa importancia, donde se relata el *no somos nadie*, a lugares propios, lugares posibles de ser pensados, donde dejar de ser anónimos. Lugares históricos o vitales, donde los y las jóvenes viven, se vinculan con otros/as, crecen, aprenden, etc. Los y las jóvenes no se resignan a sus condiciones, se paran en la tensión, desean mercancía –tener sus cosas, lo básico– y también escolaridad, amor. En esa tensión, los relatos de futuros encuentran lugar en ese *entre*. Nosotros utilizamos en extremo esa posibilidad que permite abrir el lugar *entre*. De este modo, los relatos se ubican entre el futuro y el porvenir, entre lo individual y la humanidad.

Los y las estudiantes proyectan entramando deseos colectivos e individuales en sus relatos sin diferenciarlos (el cuidado de la tierra, el deseo de futuro, la mejora del barrio, etc.). El futuro, el porvenir, es inmediato e incierto a la vez. Provoca dudas y certezas, esperanzas y temores. El futuro, entendido así, es tanto vida, nacimiento, como muerte, es aquel tiempo *entre*. Cuando se describe nuestro presente como un escenario complejo donde la falta de entusiasmo es una de sus notas particulares, nos encontramos con estudiantes que sueñan con terminar la escuela, con viajar, con *tener/ser/poder*.

Los relatos de futuros traman su huida en la tensión, los relatos con la construcción de tiempos verbales compuestos, el uso del potencial entre otras estrategias discursivas:

Me gustaría tener mi casa... mientras tenga techo, paredes, baño y electricidad, yo ya soy feliz. No quiero la gran casa, mientras que sea

algo mío. Me imagino que va a ser linda. Me gustaría una casa más grande. Pero que sea mía, es feo vivir alquilando siempre. Me imagino un horizonte, me lo imagino como un árbol, para mí el árbol es vida, libertad, naturaleza, algo lindo, por más que esté lleno de bichos, de babosas. (Estrella, estudiante, 17 años).

Yo ya soy feliz, anuncia. Y, en ese momento, abre la interrogación por los cómo, los modos de la felicidad en el barrio. No es que quiere una gran casa, le basta con que sea suya. E imagina el futuro –el horizonte– como un árbol –otra vez, elevado, hacia arriba– con su belleza, aunque matizada con alusiones a lo que considera desagradable. Nos encontramos con la posibilidad de pensar futuro en los relatos de los y las estudiantes y allí la escuela adquiere un lugar clave. Como nos relataba un vecino al contarnos que había vuelto a estudiar:

Todos podemos sentarnos a estudiar, todos podemos... la escuela puede, con la escuela podemos. (Marcelo, vecino, 28 años).

La escuela, aquí, es clave, tanto porque habilita la posibilidad de futuro como porque es el lugar desde donde es posible pensarlo. De aquella incógnita que aterroriza y paraliza, la escuela deviene en el espacio/tiempo desde el cual los y las jóvenes se arriesgan a la conquista de esos futuros. Así, aunque no guste estudiar, aunque sea una obligación, la escuela es referenciada como el espacio/tiempo que hace posible pensarse habitando el futuro, algún futuro. De este modo, la escuela tensiona el anonimato del nadie y hace ser ese alguien:

–¿A quién le gusta estudiar? ¿Quién viene acá a estudiar?

–Yo conozco gente que viene a estudiar, que cuando no hay clases se pone a llorar.

–Yo conozco mucha gente que viene a estudiar... ¿a qué vienen si no?

–Obvio que por obligación, para terminar el secundario y ser alguien en el futuro. Porque si vos no terminás el colegio ¿Qué hacés? ¿De qué vivís? No podés hacer mucho. No sos nadie.

–Entonces el secundario te hace ser alguien en el futuro...

–Obvio ¿si no, para que venís al colegio?... De algo te sirve. (Conversación entre cuatro estudiantes, 16 y 17 años).

Mientras están dentro, los y las jóvenes cuestionan los motivos que tienen para ir a la escuela. Sus relatos expresan una tensión permanente. Estar allí/no estar allí remite al estudiar, a que les guste o no, al disfrute, a la elección, a la obligación, pero también al devenir alguien. Los y las estudiantes por momentos equiparan *venir a la escuela* y *venir a estudiar* como términos equivalentes; en otras oportunidades señalan que los motivos del estar allí remiten a la obligación. En esta conversación, la obligación de terminar el secundario se vincula con *ser alguien en el futuro*, con tener de qué vivir, con hacer algo, que puede ser *mucho*. Estos/as estudiantes están dentro de la escuela pensando en los motivos que tienen para seguir estando allí, incluso en sus cuestionamientos encuentran algunas razones para terminar el secundario. *De algo te sirve*, dicen, y ese algo tiene que ver con su futuro, con el ser y hacerse alguien en la escuela.

La escuela como espacio desde donde conquistar

Retomando a Deleuze (1996a), nuestra propuesta es *elegir el acontecimiento* instalándonos en él como en un devenir, atentos a todos sus componentes y singularidades. El devenir no está en la historia, “no es la historia; la historia designa solamente el conjunto de condiciones, por muy recientes que sean, de las que nos apartamos para ‘devenir’, es decir, para crear algo nuevo. Eso es exactamente lo que Nietzsche llama lo intempestivo” (Deleuze, 1996a, p. 267). Lo intempestivo caracteriza los relatos de futuros que resquebrajan una concepción del tiempo lineal, continua y homogénea. La idea del ir *hacia delante* y *hacia atrás* se desdibuja. En estos espacios urbanos nos encontramos con eso que deviene, que escapa de la lógica lineal y progresiva del tiempo. No hay necesariamente un fin, ni una causa

final y es justamente en esa grieta que se abre el futuro. Quebrando la lógica teleológica que supone un origen y un fin, un lugar del que se parte y otro al que se llega (Deleuze, 1996a), los y las jóvenes se instalan en la posibilidad del porvenir, más allá de las dicotomías, de la lógica binaria y optando por la multiplicidad, quizá porque es la posibilidad más clara de que algo diferente pueda ocurrir. Del mismo modo en que todas las cosas y las personas están compuestas de líneas muy diversas (Deleuze, 1996a), trazados que fluctúan en grosores, intensidades, relieves, texturas y trayectorias, los relatos de futuros en estos espacios urbanos pueden ser puestos en esta trama caracterizada por la discontinuidad, las rupturas, lo inesperado:

A la escuela venimos a estudiar. [...] En el colegio tenés la libertad de todo. Porque el colegio te abre muchas puertas. A mí me gusta venir a la escuela. (Marcelo, estudiante, 17 años).

¿Qué es la escuela para vos? –Tiene que ver con la libertad. Sería un derecho. Es un derecho a tener un libro en la mano. A poder aprender a poder leer. A poder crecer. Porque con el colegio a la vez crecés. [...] Al colegio lo veo como un camino. (Estrella, estudiante, 17 años).

Los relatos de escuela que se dirigen a lo evidente (y no tanto) de sus funciones, son recurrentes. *A la escuela venimos a estudiar*, sostiene el joven, como quien dice una obviedad que hace tiempo dejó de serlo. Contra todo presagio, la escuela es lugar de estudio; un estudiar que se liga a la libertad y a la apertura de puertas. Esa apertura de puertas, implica desde su ingreso, la posibilidad de soñar sueños, de conquistar territorios vedados. Incluso la permanencia en la escuela y su culminación deviene sueño. Este joven señala que le gusta ir a la escuela, pero hasta para aquellos/as que no son tan fervientes entusiastas, la escuela ocupa un lugar central desde donde fugar(se) de aquello que los abruma –sus historias presentes, pasadas y futuras–, desde donde conquistar los terrenos del desear y del porvenir. Terrenos que se implican, se yuxtaponen, se entraman. El segundo relato vuelve a presentar la escuela ligada con la libertad, y agrega

en potencial: *sería un derecho*. El derecho se vuelve concreto cuando el libro se tiene en la mano, cuando poder aprender deviene en poder leer, crecer. Pero el libro no viene solo, el libro también es conquista desde su habitar la escuela. La institución escolar es uno de los espacios que los y las estudiantes refieren como lugar de conquista de derechos, lugar desde donde se puede desear tener pero también desde donde se desea poder –aprender, leer, crecer–. La escuela deviene camino para alcanzar esos deseos de futuro soñados despierto.

Los y las estudiantes entrevistados señalan sin rodeos para qué van a la escuela, qué rescatan del paso por ella y cuál es su papel en sus vidas. Así, además de constituirse en una promesa (para algunos/as, la promesa) también es un lugar de encuentro, de compartir, de experiencia, de esperanza, de solidaridad, de conquista de deseos, de futuros distintos. Es un lugar de fuga, de refugio. Un lugar donde las dificultades abundan, donde para poder seguir, lo primero es aceptar las (im)posibilidades. Las experiencias de la frustración, de la pérdida, forman parte de los relatos de futuros y de escolaridad. Como sostiene esta joven:

Lo que más me gusta de venir a esta escuela es el tema de la enseñanza porque está muy adelantada la enseñanza acá. A mí me gusta venir. Por lo menos en esta está la maestra, como se llama esa, la María, la que sabe cosas que sí te van a interesar. No es como otros profesores que hablan de historia, te aburren... vi profesores que sí te enseñaron bien. Y hay otros profesores que no te enseñan bien. (Melisa, estudiante, 18 años).

La joven relata que le gusta ir a la escuela y resalta como positivo la enseñanza.⁵ Es una joven que ha venido a los nueve años de Bolivia y que recorrió, en línea con lo planteado en el capítulo anterior, diversas escuelas hasta que finalmente encontró la que más le gustó, hoy, su escuela porque enseña y no la aburre. En ningún momento de la

⁵Más referencias a cómo los y las estudiantes valoran la enseñanza de sus docentes pueden encontrarse en otros capítulos de este libro. Véase, por ejemplo, el capítulo escrito por Gabriela Orlando.

entrevista la joven da cuenta de estar habitando un lugar carente de sentido en su vida. En la escuela para estos/as jóvenes se aprende:

Significa todo porque gracias a ellos, como dice mi mamá cincuenta por ciento es de ella que me crio y cincuenta por ciento de la escuela que me educó... porque gracias a ellos yo sé todo lo que sé. (Marcela, estudiante, 19 años).

La escuela muchas veces significa todo. Implica un lugar en el que la madre confía que su hijo/a va a estar bien, donde se va a aprender. La escuela se vuelve lugar donde poder apoyarse, donde ser apoyados, alentados. Existe en muchos relatos el registro de un profundo agradecimiento a las posibilidades, a los aprendizajes, a los y las profesores/as que marcaron las vidas de los y las jóvenes.

La escuela es...como algo importante en mi vida, aprendí mucho.

¿Vos para qué venís a la escuela? –Para el día de mañana tener un buen laburo, qué sé yo. Sí, aparte si yo quiero seguir algo, puedo seguirlo tranquilamente. Yo quiero seguir y al mismo tiempo no. Porque me conviene a mí para el día de mañana tener un mejor laburo de que lo que puedo conseguir sin estudiar. Y no por vago, ya me cansé de estar estudiando y eso. (Franco, estudiante, 18 años).

Este relato remite a la importancia que tiene la escuela en la vida juvenil y al aprendizaje que implicó. El joven está en el último año del nivel secundario y da cuenta de la tensión que le provoca pensar el año próximo. Cuando se le pregunta para qué viene a la escuela, él sin rodeos habilita el escenario del día de mañana, que implica la posibilidad de un buen trabajo o la continuidad de sus estudios. De este modo, la escuela aparece como antesala de la posibilidad de esa conquista. La escuela sirve para tener: educación, conocimiento, libertad. La posibilidad de constituirse en alguien, de dejar el anonimato de quien no importa. Remite a la posibilidad de decidir libremente, porque si sabés ya *no te pueden pisar la cabeza*.

E: ¿Para qué crees que sirve ir a la escuela?

Ema (Em): Para tener una educación, conocimiento, para ser libre, porque si no tenés educación y conocimientos en la sociedad no sos nadie. No sos alguien. Se me hace que tenés que conocer, porque si no viene cualquier otra persona y puede pisarte la cabeza. Es así, y el colegio te enseña a enfrentarte a la vida. Te enseña a defenderte. Y a ser alguien. (Ema, estudiante, 17 años).

Ser alguien en algunos casos es tener, deseo de mercancía, marcas, lujo y dinero. En los ya devenidos clásicos planteos del capital humano, hay una ligazón *sine qua non* entre educación, ingresos y progreso; pero la escuela aparece también en otro lugar. Pensar, defenderte y elegir son algunas de esas modulaciones. Así y, más allá de la lógica instrumental, la escuela es pensada y valorada como un espacio que abre otras posibilidades. Aparece como ese lugar desde donde conquistar y reinscribirse y, a la vez, fugarse de los presagios que condenan a vivir en un eterno presente.

Palabras finales a modo de cierre

El futuro, en los relatos de los y las estudiantes, se presenta vestido de diversos modos: *me importa tanto que no puedo ni pensarlo, me importa pero pienso el hoy, o (no) me importa y lo pienso con desencanto*. Así, estos relatos oscilan entre futuros que acechan y futuros que prometen, pasados que anhelan superar y presentes por vivir. Pasados de los cuales hay que escapar, pasados con fugas de futuros donde producir, afirmarse y crear presentes. Pensar el futuro no resulta sencillo. Expresar el deseo y el temor que produce el desear el mañana, surge y subsiste en los márgenes de lo pensable y de lo decible.

Entendemos que éste es el lugar de la escuela como espacio de pensamiento, narración y experiencia. Pensar al mundo, conceptualizarlo, recuperar, transmitir, comunicar experiencia. Posibilitar

experiencias⁶ donde exista la posibilidad de imaginar otros mundos, nuevos mundos. Hoy, cuando lo único estable parecería ser la inestabilidad, la crisis y el desencanto (y más para estos/as jóvenes), pensar al futuro resulta central.

Nos encontramos con estudiantes que conquistan con otros y nuevos sentidos el deseo de tener. Sus relatos se bifurcan y multiplican, valorizando la posibilidad de comunicarse, aprender, tener conocimiento y ofrecen un modo de pensarse, de pensar a la escuela y su barrio de una forma que altera los términos en que solemos pensarlos. Un plus que se presenta como una bifurcación y reengendramiento, que no constituyen actos radicales (Youdell y McGimpsey, 2015), sino pequeñas conquistas diarias, claves para la vida de los y las estudiantes y, desde ya, para estos barrios. De forma que si los barrios en condición de pobreza son la expresión de la conquista silenciosa de la urbe (Grinberg, 2016, 2017), la escuela deviene lugar de conquista múltiple y silenciosa de territorios futuros.

La escuela, en estas cartografías de futuro, adquiere diferentes lugares, todos ellos centrales. Presenta imágenes tales como refugio, lugar de encuentro, espacio de conquista y resistencia, posibilidad de soñar/desear y desplegar porvenires diferentes a los que se viven. Son los y las estudiantes, sus familias y docentes quienes diariamente al habitar y sostener la escuela, la escolaridad, producen, conquistan⁷ esa creencia y crean otros mundos posibles. En medio de las (im)posibilidades, las tensiones del vivir/estudiar allí y el miedo que provoca la repetición del pasado en su futuro, los y las estudiantes crean estrategias para ocupar de modos múltiples y por momentos silenciosos, los terrenos del porvenir.

La idea del futuro como algo a conquistar es parte clave de ese pasado que amenaza con repetirse. Esto es, un pasado que acecha pero, ahora, como futuro. Relatar el deseo y el temor que (les) provoca deseñar mañanas, deviene una estrategia de conquista pero también de

⁶ Para focalizar la atención en esta dimensión ver el trabajo de Sofía Dafunchio.

⁷ En torno de las conquistas cotidianas puede leerse el capítulo de Eliana Bussi.

resistencia; estrategia de vida que surge y subsiste en los bordes de la urbe, en los márgenes de lo pensable y, también, de lo decible. No solo se trata de aquello que dicen o manifiestan; los y las estudiantes todos los días dan cuenta con sus cuerpos al ingresar a la escuela qué piensan, sueñan y desean en clave de futuro. Es en este marco que nos referimos a las luchas de futuro en tanto que ocupaciones silenciosas de nuevos espacios-tiempos que ocurren en y desde la escuela.