



autor : Oskar Gutiérrez Garay
título : Defensa-Ataque
año : 2023

Restaurar la escuela



Volumen 8 N.º 55
julio - diciembre de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 23-33

Restoring the School

Restaurar a escola

Marco Antonio Bonilla-Muñoz* 

Fecha de recepción: 15-11-2023

Fecha de aprobación: 30-05-2024

CÓMO CITAR

Bonilla-Muñoz, M. A. (2023). Restaurar la escuela. *Nodos y Nudos*, 8(55), 23-33.
<https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-20296>

* Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario posdoctoral del Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas (UICH-CONICET). Docente de sociología de la educación y Estudio de casos de la Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).
mbonilla@unsam.edu.ar





Volumen 8 N.º 55
julio - diciembre de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 23-33

RESUMEN

El presente trabajo de investigación evidencia el lugar preponderante que ocupa la escuela en la vida de estudiantes quienes viven en contextos donde la exposición a conflictos derivados de las ilegalidades son una expresión más de las desigualdades sociales. Asimismo, propone un giro sobre las premisas con las que se suele pensar los programas y políticas públicas que buscan intervenir sobre los conflictos por medio de las escuelas. En este sentido, se sugiere pensar en programas y políticas que a cambio de responsabilizar a las escuelas de remediar los conflictos opere sobre los efectos que tienen los conflictos sobre estas y se centre en reponer las desigualdades que las atraviesan. Esto con la finalidad de permitir que la escuela contribuya sobre los conflictos desde la escolaridad misma. Se trata de un estudio de caso focalizado en una escuela secundaria pública de la Región Metropolitana de Buenos Aires – Argentina.

Palabras clave: conflicto; restauración; escuela; pobreza urbana

ABSTRACT

This research work highlights the prominent role that the school plays in the lives of students who live in contexts where exposure to conflicts derived from illegalities is an expression of social inequalities. It also proposes a change in the premises with public programs and public policies that aim to address conflicts through schools are usually conceived. In this sense, it is suggested to think about programs and policies that, instead of making schools responsible for remedying conflicts, address the effects that conflicts have on them and focus on eliminating the inequalities that permeate them. This is to allow the school to contribute to conflicts through the educational process itself. This is a case study focused on a public secondary school in the Metropolitan Region of Buenos Aires, Argentina.

Keywords: conflict; restoration; school; urban poverty

RESUMO

Este trabalho de investigação evidencia o papel predominante que a escola desempenha na vida dos alunos que vivem em contextos onde a exposição a conflitos derivados das ilegalidades é uma expressão das desigualdades sociais. Além disso, propõe uma mudança nas premissas com as quais geralmente se concebem os programas e políticas públicas que buscam intervir nos conflitos por meio das escolas. Nesse sentido, sugere-se pensar em programas e políticas que, em vez de responsabilizar as escolas pela remediação dos conflitos, atuem sobre os efeitos que os conflitos têm sobre elas e se concentrem em abordar as desigualdades que as atravessam. Isto com a finalidade de permitir que a escola contribua para os conflitos através do próprio processo educativo. Este é um estudo de caso focado em uma escola secundária pública na Região Metropolitana de Buenos Aires, Argentina.

Palavras-chave: conflito; restauração; escola; pobreza urbana

Introducción

A nivel global aumentan los casos de escuelas atrapadas en medio de los conflictos desarrollados alrededor de las ilegalidades. Los casos no solo incrementan, sino que también cambian en su distribución. Así, un fenómeno que parecía ser propio de las ciudades y consigo de las escuelas de los barrios empobrecidos del sur global, hoy encuentra réplicas en ciudades como Oslo y Berlín, en donde se registran escuelas bajo el fuego cruzado, con estudiantes pertenecientes a bandas delictivas y docentes y familias preocupadas por el futuro de sus jóvenes. Algunos análisis señalan que el aumento de estos conflictos se debe al crecimiento exponencial de las economías ilegales, en especial de aquellas asociadas al narcotráfico (Rodrigues *et al.*, 2018; Saviano, 2014). Asimismo, se destaca la proliferación de zonas de combate, algunas en el marco de necroeconomías globales cuyo fin es la acumulación de grandes sumas de capital dinero por medio del sostenimiento de conflictos violentos (Berardi, 2019; Mbembe, 2011; Valencia, 2012). En efecto, hoy parte de las agendas de gobierno de las urbes giran alrededor de los programas y políticas de securitización y/o militarización con el fin de mitigar los daños colaterales de los conflictos derivados de las luchas alrededor de las ilegalidades (Barrios-Rodríguez, 2023). Si se revisan los espacios urbanos e incluso rurales donde se desarrollan estos conflictos se evidencian los cruces entre altos niveles de violencia, pobreza y juventudes en edad de escolarización como víctimas y perpetradores. Variables que encuentran como punto de intersección la cotidianidad de las escuelas.

¿Qué pasa entonces cuando la escuela se ve atravesada por este complejo entramado que despliegan los conflictos derivados de las ilegalidades? O como propone Conde (2014) ¿qué hace la escuela cuando los conflictos de las ilegalidades dejan el escenario habitual de la calle y comienzan a habitar las aulas? Múltiples respuestas se han desplegado tanto desde la opinión pública como desde las políticas y programas educativos que pretenden atender la problemática. Cabe señalar además que no se trata de un problema reciente y que esta problemática, junto con sus diagnósticos y respuestas, se pueden rastrear

desde inicios del siglo pasado luego del crecimiento exponencial de las ciudades a causa de las olas migratorias. Estas respuestas han variado según las particularidades de los conflictos, desde la importancia de la escuela como institución disciplinante y encargada de incorporar las leyes (Dussel, 2005), pasando por la escuela contenedora que busca resguardar a las juventudes (Noel, 2009), hasta la configuración de escuelas restaurativas que ayuden a reponer a través de la educación los daños ocasionados (Piñers-Botero *et al.*, 2011). Esta última perspectiva cada vez adquiere mayor centralidad en Latinoamérica, en especial en la Argentina, de la mano de los discursos de la justicia juvenil restaurativa. Este enfoque considera que el principal daño ocasionado por los conflictos son los lazos sociales que conforman las comunidades, por lo que se debe involucrar activamente a los individuos en pro de la recomposición de tales lazos (Medan y Graziano, 2022). En consecuencia, la escuela ocupa un papel central dado que se ha pensado a esta como la encargada de los procesos de socialización y, en particular, de la construcción de lazos sociales con un otro por fuera del círculo familiar (Winn, 2024). En este sentido, cuando se habla de la escuela restaurativa se hace alusión a la capacidad de las escuelas para restaurar los lazos sociales rotos por conflictos de diferente índole (Albertí-Cortés y Pedrol-Ilinirós, 2017). Si bien se ha trabajado ampliamente sobre el lugar de la escuela desde un enfoque restaurativo, en especial en los contextos anglosajones, aún faltan estudios sobre el lugar que han ocupado las escuelas latinoamericanas en los conflictos derivados de las ilegalidades.

En este marco de discusiones, el presente artículo de investigación se propone evidenciar el lugar que ocupa la escuela en la vida de estudiantes quienes viven en contextos donde la exposición a conflictos derivados de las ilegalidades son una expresión más de las desigualdades sociales. Esto a través de la descripción densa del caso de una escuela secundaria pública ubicada en un barrio empobrecido de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Sosteniendo a modo de hipótesis: la escuela puede contribuir en diversas problemáticas derivadas de los conflictos asociados a las ilegalidades, en la medida

en que logra contener a los y las estudiantes en espacios de enseñanza y aprendizaje más que cuando se ocupa de intervenir directamente en los conflictos. En este sentido, lo que las escuelas buscan es restaurar los espacios que le permitan hacer lo que saben —enseñar— y desde allí brindarle a los y las estudiantes un refugio y un respiro en cuanto los conflictos se hacen asfixiantes. Así, el presente trabajo pretende servir con elementos para pensar en premisas para la elaboración de programas y políticas que, a cambio de responsabilizar a las escuelas de remediar los conflictos, opere sobre los efectos que tienen los conflictos sobre estas y se centre en reponer las desigualdades que las atraviesan. Esto supone reparar la escuela.

Conflicto y restauración escolar

En este apartado nos ocuparemos de dos cuestiones. La primera de ellas consiste en definir el modo como entendemos las nociones de conflicto y restauración a propósito de la discusión que se propone en el presente trabajo. Nos interesan ambas nociones en el marco de los efectos de los ilegalismos en las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Y, en segundo lugar, nos detendremos en explicitar el modo en el que se entiende en este trabajo la puesta en diálogo entre categorías. Una aclaración de importancia dado que el modo en el que se entiende dicha relación constituye no solo las premisas con que se comprende la problemática, sino también los sustentos conceptuales con los que se direccionan los programas y políticas que buscan remediar la problemática. Es en lo propuesto en este segundo punto donde el presente trabajo puede contribuir a mejorar las condiciones de las escuelas antes que estas se encarguen de hacer algo en medio de los conflictos.

Max Weber (2014) sostiene que el conflicto es constitutivo de la vida cultural, sus intereses, medios e involucrados pueden reformularse. Sin embargo, este nunca puede ser eliminado. Si bien, como afirma Weber, la vida cultural es el producto de conflictos, cuando se trata de los relacionados con las ilegalidades estos tienen la particularidad del uso de la violencia como forma de competencia (Reguillo, 2012;

Saviano, 2014; Valencia, 2012). Estos conflictos están distribuidos diferencialmente en el cuerpo social. Es lo que Foucault (2009) denominó gestión diferencial de los ilegalismos para explicar cómo algunos delitos son permitidos, perseguidos, tolerados y habilitados de manera distintiva dentro de los espacios sociales. En lo que concierne a los espacios urbanos empobrecidos, los conflictos violentos son ampliamente habilitados como forma de intervención sobre las dinámicas de las ilegalidades (Auyero y Berti, 2013; Caravaca *et al.*, 2023; Garriga y Noel, 2010). Sin duda, no se trata de una condición innata o propia de la naturaleza de quienes habitan estos espacios, sino de una forma de gobierno de la pobreza (Grinberg y Bonilla, 2019; Hirata, 2018).

Por su parte, la restauración puede entenderse como el costado de las políticas que se materializa en prácticas concretas en la vida de las personas e instituciones, con la finalidad de reparar los daños ocasionados por los conflictos. Cabe señalar que la noción de restauración ha sido trabajada por un número considerable de disciplinas como la ecología, las artes, el derecho e incluso las neurociencias (Lugo-Agudelo *et al.*, 2018). En el ámbito de las ciencias sociales, se preguntan cómo es posible recomponer determinados aspectos de los sujetos o comunidades luego de conflictos violentos. En tal sentido, la justicia restaurativa se ha ocupado de pensar cómo es posible llevar a cabo procesos de restauración en comunidades atravesadas por conflictos armados bien sea en el marco de guerras civiles, guerras internacionales o conflictos derivados de las ilegalidades (Herrera-Romero, 2010). Al igual que los enfoques psicosociales interesados en investigar terapéuticas, tanto individuales como colectivos, que contribuyan a sanar los traumas sociales ocasionados por los conflictos (Beristain, 2004). Es precisamente en el vínculo de comunidad y conflicto en donde la escuela se ha convertido en una institución estratégica para el desarrollo de procesos de restauración de diferente tipo (Osorio-González, 2016). En consecuencia, cuando se trata de la escuela, la restauración puede ser entendida como los procesos que tienen lugar en las instituciones escolares con la finalidad de recomponer o prevenir los daños ocasionados por los conflictos.

Ahora bien, la relación entre conflicto y reparación suele plantearse de modo unidireccional cuando se trata de las escuelas. De este modo, es común que las escuelas se responsabilicen por implementar programas que ayuden a restaurar los daños ocasionados por los conflictos, pero pocas veces se suele plantear la pregunta sobre los daños que los conflictos generan a las escuelas. De ahí todo un conjunto de programas direccionados a la prevención del delito, el manejo de la violencia, la educación emocional, la seguridad escolar y la resolución de conflictos (Devine, 1996; Fernández y Ormart, 2019). Incluso, es posible encontrar discursos que hacen responsable a la escuela al señalar a esta como una institución en declive, incapaz de contener, que no logra enganchar a los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y con docentes con escasa autoridad. Discursos que en muchos casos sirven como sustento a las lógicas de gobierno de los sistemas educativos que demandan de las escuelas constituirse autónomas y capaces de diagnosticar, implementar y monitorear las respuestas a las problemáticas de sus comunidades (Grinberg, 2008).

Es en este marco de discusiones que el presente artículo propone invertir la cuestión y pensar en políticas que no solo responsabilicen o en el peor de los casos culpen a las escuelas, sino que ayuden a restaurar las escuelas golpeadas tanto por los conflictos mismos como por las desigualdades socioeducativas. Dicha reflexión surge tras evidenciar el lugar preponderante que ocupan las escuelas secundarias en las vidas de los jóvenes estudiantes quienes viven en contextos de pobreza urbana atravesados por conflictos derivados de las ilegalidades. Esta es una hipótesis central para pensar el lugar de los sistemas educativos y en especial de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana con altos niveles de violencia asociados a las agrupaciones delictivas y el crimen organizado.

Metodología

La propuesta metodológica se basa en un Estudio de caso (EC) de tipo intrínseco y de carácter cualitativo cuyo objetivo es describir en densidad el desarrollo de un fenómeno determinado en un contexto particular

(Stake, 2020). En lo que aquí concierne, se trata de una escuela secundaria pública fundada en la década de los noventa por los habitantes de uno de los tantos barrios con altos niveles de pobreza urbana que se asientan en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Estos altos niveles de pobreza urbana se expresan en precarias condiciones habitacionales, limitados servicios de transporte, problemas con el acceso a servicios públicos como electricidad, gas, red cloacal y agua. Condiciones que inciden de modo directo sobre las escuelas y configuran desigualdades socioeducativas (Langer y Minchala, 2022). Es en este barrio y escuela que desde el 2016 se viene realizando trabajo de campo en profundidad, indagando sobre las formas particulares que asume en este contexto la intersección entre vida urbana, ilegalidades y escolaridad.

Los docentes, directivos, estudiantes y vecinos que constituyen la muestra de investigación, comparten como criterio de selección el hecho de habitar tanto el barrio como la escuela, sobre la cual trata el presente artículo. Al respecto, cabe señalar que la escuela secundaria pública seleccionada, para el 2023 recibe diariamente 150 estudiantes, de los cuales el 95% proviene del barrio en el cual se encuentra emplazada la escuela y tan solo un 5% proviene de otros barrios empobrecidos también. La mayoría de las familias y vecinos viven del cirujeo —recuperación y reciclaje de residuos—, albañilería y trabajo informal de diferente índole. Familias que, durante la década de los noventa, a partir de autogestiones comunitarias, construyeron la escuela, y desde entonces varias de sus generaciones han asistido a esta (Grinberg, 2009). De tal modo, muchos de los padres de familia de los estudiantes que actualmente se encuentran en la escuela fueron estudiantes de los cuales pocos terminaron con éxito el ciclo secundario. La escuela la conforman 15 docentes de diferentes áreas, además de un equipo de orientación, preceptores, ayudantes (celadores, cocineros, trabajadores de aseo) y directivos que en su totalidad comprenden un grupo de 30 profesionales. De estos, algunos docentes y ayudantes viven o vivieron en el barrio. En total, la muestra de este trabajo está constituida por alrededor de sesenta sujetos, considerando a los trabajadores de la

escuela tanto docentes como no docentes, vecinos y los y las estudiantes con los cuales se compartió durante las instancias de trabajo de campo en las aulas.

Los datos empíricos analizados en el presente trabajo de investigación provienen en su mayoría de los registros de campo realizados en el transcurso del trabajo de campo desarrollado desde el 2016 hasta el presente año, 2024. A estos se suma la implementación de entrevistas *flash* realizadas en la cotidianidad tanto de la escuela como del barrio. Dado el cúmulo de datos recolectados en el tiempo, algunos de los registros son respaldados y contrastados a través de la producción de categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales como resultado de la saturación de los datos. Para esto, se usó el programa informático de investigación cualitativa ATLAS.ti, con el cual se trabajó tanto con categorías teóricas como nativas, entre las cuales se destacan: conflictos, violencia, escuela secundaria, restauración escolar, ilegalidades, barrio y contextos de pobreza urbana.

Por último, es preciso señalar que los nombres de las escuelas, barrios y personas que aparecen referenciadas a continuación han sido cambiados para cuidar de su privacidad.

El barrio Reconquista y la Escuela Secundaria Sarmiento

El barrio Reconquista se encuentra ubicado al extremo norte de uno de los partidos contiguos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La población de los territorios sobre los que se asienta el barrio es un capítulo más de la historia del crecimiento exponencial de las ciudades latinoamericanas durante el siglo xx. Según los registros históricos y las memorias de adultos mayores del barrio, en la década de los cincuenta, pese a que ya se encontraban instaladas algunas industrias, aún se conservaban bañados que los vecinos visitaban para pasar el tiempo libre. Las siguientes dos décadas estuvieron acompañadas por el estallido industrial incentivado por los gobiernos de turno y rápidamente estos bañados no solo fueron contaminados, sino también densamente poblados (Grinberg, Porzinato, *et al.*, 2015; Grinberg, 2020). Además, el territorio fue el lugar donde se reubicaron poblaciones precarizadas que se encontraban

en lugares céntricos de la capital (Mantiñán, 2018). A esto se suma las crecientes oleadas de migraciones internas que llegaban al barrio con la expectativa de acceder a los servicios, instituciones y mercado de trabajo centralizado en la ciudad. A su vez, este crecimiento urbano exponencial se dio a la par de crisis económicas cíclicas que hicieron aún más complejas las condiciones materiales de estas poblaciones. De tal modo que para la última década del siglo pasado el barrio era uno más entre una extensa franja urbana caracterizada por la pobreza urbana, que había desbordado cualquier intento de planificación urbanística, con un medio ambiente contaminado, sin acceso completo a servicios públicos y estructuras habitacionales precarias.

Durante la década de 1990, entre las luchas de la comunidad por mejores condiciones de vida se emprende la construcción de una escuela pública para las generaciones jóvenes del barrio. Hasta entonces, la educación pública había sido otro de los derechos en disputa en cuanto a su acceso y sobre todo al sostenimiento que la comunidad había enfrentado. En efecto, una escuela al interior del barrio podía contribuir de modo significativo en esta lucha. La escuela surgió en el marco de políticas educativas que por entonces incentivaban a que las comunidades diagnosticaran, propusieran, ejecutaran y monitorearan las soluciones a sus necesidades educativas (Grinberg, 2008; Langer, 2013).

Es así como nace la Escuela Secundaria pública Sarmiento que en los treinta años de funcionamiento ha atendido a varias de las generaciones del barrio. Pero no solo ha sido uno de los estandartes de la escolarización del barrio, sino que también ha sido uno de los pilares fundamentales para otros frentes de lucha del barrio. La escuela es una de las instituciones más presentes para los habitantes del barrio al construir diversas alianzas con organizaciones barriales como comedores, clubes deportivos, iglesias y talleres de oficios. En consecuencia, se trata de una escuela en la que, debido a su historia y emplazamiento urbano, las problemáticas del barrio se convierten en las problemáticas de la escuela. Es así como la escuela en ocasiones se ve, al igual que el barrio, con problemas de servicios públicos y de infraestructura (Grinberg,

2009). Se trata de una escuela que evidencia como las desigualdades sociales se expresan en desigualdades socioeducativas y se hacen carne en los cuerpos de quienes la habitan.

Barrio y escuela en medio de los conflictos de las ilegalidades

Desde la época colonial se encuentran registros que señalan a los territorios donde hoy se encuentra el barrio como un lugar a evitar y peligroso por ser poco apto para la agricultura y la ganadería, por la presencia de comunidades indígenas consideradas peligrosas y el paso de rutas de contrabando. Esto dio lugar a persecuciones, confrontaciones y la instalación de bases aduaneras (Bonilla, 2022). Grinberg (2020b) asegura que las luchas y tensiones que han dado lugar a la vida urbana se encuentran sedimentadas tanto en su historia como en el paisaje urbano. En nuestros días, el barrio conserva el rótulo de un lugar problemático en cuanto a ilegalidades se refiere. En este, se extiende una compleja red de ilegalidades que comprende el microtráfico de sustancias como el "paco" (pasta base de cocaína), el "Faso" (cannabis) o las "pastís" (drogas sintéticas); conformación de bandas y circulación de armas. Una red sustentada en una economía que se reconfigura continuamente por medio de conflictos violentos. A tal punto de ser uno de los barrios con mayor número de homicidios a causa de confrontaciones relacionadas con ilegalidades (Caravaca *et al.*, 2023). Un modo diferencial en el que se gestionan las ilegalidades en los contextos más empobrecidos de la urbe, y que involucra que las violencias sean habilitadas (Pita y Pacecca, 2017; Telles e Hirata, 2007).

La escuela no escapa a los efectos de las dinámicas de la ilegalidad, y desde su apertura docentes y directivos se han visto en la necesidad de dar frente a estas problemáticas. En ocasiones la escuela ha quedado bajo el fuego cruzado, algunos de sus estudiantes forman parte de bandas, los docentes buscan alternativas para contener a los estudiantes y familiares como estudiantes han muerto de manera violenta. Esto, por mencionar de modo generalizado las problemáticas derivadas de las ilegalidades a las cuales la escuela no solo se ve en medio, sino

que también es llamada y responsabilizada por hacer algo (Grinberg y Bonilla, 2019). En este sentido, si, como antes hemos señalado, la escuela surgió en el marco de discursos que incentivaban a la comunidad a ocuparse de la tarea de solucionar sus necesidades educativas, hoy es llamada, junto con la escuela, a ocuparse de hacer algo por remediar los efectos colaterales de las ilegalidades. De tal manera que directivos y docentes han sido responsabilizados de mediar conflictos, poner en marcha protocolos de seguridad, generar climas escolares no violentos, actividades extracurriculares para contener a los estudiantes, entre otras tantas alternativas para remediar los efectos de las ilegalidades.

La escuela como fortaleza

Pati es uno de los "estudiantes populares" de la escuela, aunque apenas cursa el tercer año. Es constantemente interpelado por los y las docentes debido a que se mantiene transitando de un aula a otra, cambiando de clases sin importar el año que sea. Algunos docentes consideran esto un problema de disciplina, el cual se contrarresta con un sobresaliente desempeño académico. Además, su asistencia a la escuela es impecable, más aún cuando el mismo comenta: "las cosas en el barrio se ponen feas". Recuerda en especial cómo, en 2014, el barrio se vio sumergido en una guerra territorial entre bandas dedicadas al narcotráfico, donde los tiroteos y las disputas con la policía eran constantes, tanto así que hubo días en los que no podían salir de las casas por el temor de quedar en medio del fuego cruzado. Como si fuera poco, el pasillo donde viven Pati y su familia hace parte de uno de los "transas" (nombre que reciben en los barrios quienes se dedican al microtráfico de drogas) del barrio, que si bien, como él mismo indica, "nunca se mete con nosotros", era el adversario directo del transa vecino de la escuela.

Esto hizo que Pati haya sido testigo directo de la guerra encarnizada entre las bandas, donde más de una vez las entradas del pasillo de su casa fueron las barricadas de la banda que dirigía su vecino. Para entonces, Pati trataba de seguir su vida en medio de las confrontaciones, de la angustia familiar y resguardándose a modo de barricadas entre la escuela y su

hogar. Sumado a esto, Pati asegura que, aunque nunca ha tenido problemas con sus vecinos, algo de rencor les guarda por dedicarse a la venta de drogas en el barrio, pues fue con esta banda que su hermano, desde temprana edad, comenzó a consumir drogas, haciendo imposible sus procesos de recuperación. Pati comenta en relación con aquellos tiempos:

Yo, cuando venía a la tarde, decía que era un minuto más de vida, porque cuando yo estaba en la casa no

sabía si me podían matar. Vos salías a comprar y se agarraban a los tiros, había como siete pibes contra catorce patrulleros de la policía agarrándose a los tiros. (Entrevista en profundidad, 15 años - 2019)

Desde entonces, Pati no deja de asistir a la escuela, recuerda con cierta angustia aquellos tiempos, donde la vida estaba en permanente juego y la escuela era su fortaleza.

Fortaleza en reparación

Figura 1. Fotografías de reparación de la infraestructura escolar



Fuente: elaboración propia. Registro de campo, 2023.

La escuela es objeto de reparaciones constantes, las cuales nunca logran repararla por completo, dando la sensación de que se trata de reparaciones paliativas. La última de estas, desarrollada durante el presente año (2023) ha sido una de las más grandes, como es propio de los años de elecciones políticas (la fotografía de la derecha, como el número de trabajadores que se ve al fondo de la fotografía izquierda, da cuenta de las dimensiones de la obra). Debido a esto, la escuela ha tenido que cerrar en diversas ocasiones porque no cuenta con agua, gas o electricidad. Asimismo, al director se le ha avisado con anterioridad por parte de quienes están a cargo de las obras que algunos días el ruido va a ser considerable.

Sin embargo, el director en este segundo caso decide abrir la escuela dado que los estamentos aún no consideran el ruido como causal de suspensión de clases. Un vacío normativo que el director aprovecha con astucia para mantener la escuela de puertas abiertas. Así, pese al ruido y el polvo que desprende la construcción los y las docentes dan clases, aunque a veces no se escuche nada o los docentes deban esperar a que los ruidos disminuyan para dar las precisiones de los ejercicios a desarrollar (como se observa al grupo de estudiantes sentados alrededor de la docente al costado izquierdo de la fotografía de la izquierda). Aunque de manera irónica algunos docentes agradecen las conveniencias del oportunismo

político que a última hora deja algo a las instituciones más precarizadas. Y, que esta vez, los arreglos se encuentran más alejados de las aulas, no como en alguna ocasión anterior, en la que las clases se daban al ritmo de los martillos mecánicos que abrían el piso del patio de la escuela (en la fotografía de la izquierda se observan sobre el piso del patio las marcas de la última reparación).

Si en la anterior escena Pati asegura que en tiempos de confrontaciones violentas en el marco de disputas por el control de las economías de la ilegalidad la escuela se vuelve una fortaleza y así consigue conservar las vidas de los y las estudiantes. ¿Qué pasa cuando esta no logra mantener sus puertas abiertas y fortaleza se cierra con los y las estudiantes afuera?

Análisis de caso

La escuela es una de las instituciones más importantes para las comunidades, en especial aquellas que se encuentran emplazadas en los barrios atravesados por la pobreza urbana y que son producto de las luchas de estas comunidades. En lo que concierne a la Escuela Secundaria Sarmiento, describimos cómo la escuela hace parte del paisaje urbano del barrio y es atravesada por las desigualdades sociales que tienen lugar allí. Esto involucra desde las problemáticas asociadas a las condiciones socioambientales (Grinberg, Mantiñán, *et al.*, 2015), la vulnerabilización de derechos (Minchala y Langer, 2023), como las problemáticas derivadas de los conflictos que surgen por las ilegalidades (Bonilla, 2022).

Sobre esto último, en el presente trabajo evidenciamos cómo la escuela se configura como una "fortaleza" que protege a los y las estudiantes en tiempos en que los conflictos alcanzan altos niveles de violencia. Fortaleza que es tanto protección y refugio material frente a escenarios de violencia como confrontaciones armadas y riñas, así como también en términos de contención y sostenimiento a las vidas de los y las estudiantes que se ven expuestos a efectos traumáticos. De ahí que la expresión del estudiante —"Yo, cuando venía a la tarde decía que era un minuto más de vida, porque cuando yo estaba en la casa no sabía si me podían matar"— da cuenta de cómo la escuela, aunque se encuentra

completamente inmiscuida y afectada por lo que acontece en el barrio, es capaz de construir, defender y configurar un espacio que permite conservar la vida de los y las estudiantes. Incluso, un espacio donde se aprende, aunque sea en medio del fuego cruzado. Esto contradice las perspectivas que sostienen el declive de la escuela y su responsabilidad en los conflictos asociados a las ilegalidades. Escuelas que pese a sus precarias condiciones logran contribuir de modo significativo al cuidado de las vidas de los estudiantes atravesados por los efectos más crueles y atroces derivados de los conflictos violentos.

Con base en la constatación anterior, se sigue el hecho del debilitamiento de la escuela como producto de la sumatoria de desigualdades, como las problemáticas de infraestructura y acceso a los servicios públicos, que en ocasiones llevan a la escuela a suspender las clases. Estas crisis de infraestructura son el producto de arreglos paliativos que no logran reparar por completo la escuela. El problema reside en que la escuela, en la multiplicidad de efectos de las desigualdades que la atraviesan, no logra configurarse como fortaleza. En este sentido, los docentes y directivos no logran contribuir a mitigar los efectos colaterales de las ilegalidades no por desinterés, sino por la ausencia de condiciones mínimas de la infraestructura escolar.

La escuela no siempre logra sostenerse, aunque los docentes y, en especial, los directivos llevan al máximo no solo sus cuerpos sino también las posibilidades de la escuela. Esto demuestra que, contrario a la idea de los docentes y directivos desinteresados, estos "dan el máximo", en tanto que hacen lo posible y se esfuerzan a diario para sostener la escuela. Un "dar el máximo" que se expresa en la tensión que se da por la necesidad de hacer algo dadas las situaciones límites que suponen los conflictos y las políticas educativas contemporáneas que incentivan a los trabajadores de los sistemas educativos a ser proactivos, emprendedores y gestores de las necesidades comunitarias (Grinberg, 2008; 2009b). Estos esfuerzos derivan en la elaboración de estrategias de docentes para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de parte de los directivos para contrarrestar las debacles

de la escuela (Bonilla, 2023). Como se observa en el caso aquí presentado, la escuela queda neutralizada en sus contribuciones sobre los conflictos cuando no logra restaurarse de los múltiples efectos de las desigualdades sociales.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación evidenció dos grandes cuestiones estrechamente relacionadas. La primera de ellas remite a lo que la escuela hace por los y las estudiantes, quienes se encuentran en medio de los conflictos derivados de las dinámicas de la ilegalidad. Respecto a este punto, se observa cómo la escuela se configura tanto fortaleza, como refugio en medio de las oleadas de violencia para las vidas de los y las estudiantes expuestos a situaciones límite. Esto pone en consideración los discursos que sostienen a la escuela como una institución inoperante en cuanto los contextos de pobreza urbana se ven atravesados por problemáticas resultantes de las ilegalidades.

La segunda cuestión sugiere que la escuela se ve impedida a contribuir en los efectos de los conflictos, cuando esta se ve debilitada a causa de no poder reponerse, en el caso aquí expuesto, en lo que refiere al sostenimiento de la infraestructura escolar y el acceso a los servicios públicos, además de las desigualdades materiales y de acceso, a lo que se suma la exposición de las escuelas a los conflictos. Pese a los esfuerzos de directivos y docentes, la escuela, en ocasiones, no logra reponerse y termina por cerrar sus puertas, dejando de operar como fortaleza. Es a partir del material empírico que se presenta alrededor de esta segunda cuestión de donde se sugiere dar un giro a las premisas desde las cuales se proponen los programas y políticas escolares que buscan intervenir sobre los conflictos a través de la escuela. Este giro sugiere como punto de partida restaurar la escuela en cuanto a las múltiples desigualdades que la atraviesan para que así esta puede sostenerse como fortaleza en medio de los conflictos derivados de las ilegalidades.

Referencias

- Alberti-Cortés, M. y Pedrol-Ilinirós, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 67, 46-70.
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz Editores.
- Barrios-Rodríguez, D. (2023). *La vida entre cercos. Militarización social en América Latina en el siglo XXI*. UNAM.
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- Beristain, C. (2004). *Enfoques y metodologías de atención psicosocial en el contexto del conflicto sociopolítico colombiano*. Terre des hommes-Italia.
- Bonilla-Muñoz, M. (2021). Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela. El caso de una escuela emplazada en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 259-273.
- Bonilla, M. (2022). *Escuela e ilegalismos en contextos de pobreza urbana El caso de una escuela secundaria emplazada en la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires.
- Bonilla, M. (2023). De docentes a héroes. La profesión docente en medio de micro conflictos bélicos urbanos en el marco de las políticas de la vida contemporáneas. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 8, 52-70.
- Caravaca, E., Mancini, I. y Garriga, J. (2023). *Últimos y abollados. Violencia y vulnerabilidad en San Martín*. UNSAM.
- Devine, J. (1996). *Maximum Security. The Culture of Violence in Inner-City Schools*. Chicago Press.
- Fernández, O., y Ormart, E. (2019). Violencia escolar y planificación educativa. *Nodos y Nudos*, 6(46), 25-36.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI.
- Garriga, J. y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. *Publicar*, 8(9), 97-121.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009a). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos

- pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 3 (3), 81-98.
- Grinberg, S. (2009b). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista Archivos de Ciencias de La Educación*, 3, 81-98.
- Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39.
- Grinberg, S., y Bonilla, M. (2019). La escuela: entre La contingencia y La aporía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (80), 197-221.
- Grinberg, S., Mantiñán, M. y Bussi, E. (2015). Un pacto para vivir: Construir la escolaridad en Barrio Reconquista. Algunas reflexiones teórico metodológicas. *Boletín de Antropología y Educación*, 8 (6), 19-28.
- Grinberg, S., Porzinato, N., Bussi, E., Curuchet, G. y Gutierrez, R. (2015). Accumulation of Pollutants, Self-purification and Impact on Peripheral Urban Areas: A Case Study in Shantytowns in Argentina. *Journal of Environmental, Ecological, Geological and Mining Engineering*, 8 (1307-6892), 96-110.
- Herrera-Romero, W. (2010). El proceso de paz en Irlanda del Norte: Un modelo de justicia transicional desde abajo. *El tránsito hacia la paz: de las herramientas nacionales a las locales* (pp. 98-142). Universidad de Rosario.
- Hirata, D. (2014). *Ilegalismos. Crime, Polícia e Justiça no Brasil* (pp. 97-104). Contexto.
- Hirata, D. (2018). *Sobreviver na adversidade: mercados e formas de vida*. Primeira.
- Langer, E. (2013). Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del Siglo XXI. *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 81-96). Editorial Jotamar.
- Langer, E. (2014). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín*. Universidad de Buenos Aires.
- Langer, E. y Minchala, C. (2022). Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano. *Perfiles Educativos*, 23-41.
- Lugo-Agudelo, V., Sánchez-Agudelo, P. y Rojas-Granada, C. (2018). La restauración con sobrevivientes del conflicto armado en Colombia: una propuesta de acción psicosocial. *Revista Eleuthera*, 19, 55-73.
- Mantiñán, M. (2018). *La violencia hacia la vida en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental*. Universidad de San Martín.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica - Sobre le gobierno privado indirecto*. Melusina editorial.
- Medan, M. y Graziano, F. (2022). La justicia juvenil restaurativa en Argentina: Discursos y dilemas de un enfoque en ebullición. *Dilemas. Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 15 (3), 971-998.
- Minchala, C. y Langer, E. (2023). Desigualdades, derechos y demandas. Una investigación desde la sociología de la educación sobre las tensiones de la escolarización en las periferias del conurbano bonaerense. *Revista de Educación*, 81-104.
- Osorio-González, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 26, 179-191.
- Piñers-Botero, C., Bocanegra, L. y Tovar, R. (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Hallazgos*, 8(16), 183-201.
- Pita, M. V. y Pacecca, M. I. (2017). *Territorios de control policial Gestión de ilegalismos en la Ciudad de Buenos Aires*. Editorial Facultad de Filosofía y letras - UBA.
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, 40, 33-46.
- Reguillo, R. (2015). La turbulencia en el paisaje: de jóvenes, necropolítica y esperanzas. *Juvenicidio: Ayotzinapa y vidas precarias en América Latina*. Ned Ediciones.
- Rodrigues, T., Porto, C. y do Freixo, A. (2018). The Transatlantic Narco-Nexus: South America, Africa and Europe in the Contemporary Drug-Trafficking Dynamics. *Naval War College Review*, 24 (2), 378-394.
- Saviano, R. (2014). *CeroCeroCero. Cómo la cocaína gobierna el mundo*. Anagrama.
- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Telles, V. y Hirata, D. (2007). Cidade e práticas urbanas: nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal o e ilícito. *ESTUDOS AVANÇADOS*, 21 (61), 173-191.
- Valencia, S. (2012). Capitalismo Gore y necropolítica en México contemporáneo. *Relaciones Internacionales*, 9, 83-102.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad* (3rd ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Winn, M. (2024). Justicia para ambas partes. *Transformar la educación a través de la justicia restaurativa*. Morata.