

# **Qué pueden las escuelas. Las pedagogías villeras: prácticas de empoderamiento, acceso a derechos y liberación.**

Virginia Saavedra y Jordana Secondi.

Cita:

Virginia Saavedra y Jordana Secondi (2019). *Qué pueden las escuelas. Las pedagogías villeras: prácticas de empoderamiento, acceso a derechos y liberación. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/522>

## **Qué pueden las escuelas. Las pedagogías villeras: prácticas de empoderamiento, acceso a derechos y liberación.**

### **Eje 5 - MESA 89:**

#### ***Identidades y trabajo docente en escuelas secundarias con formatos alternativos***

Autoras:

Virginia Saavedra

Jordana Secondi

Docentes de la E. E. M. N° 6 D. E 5to

Correos electrónicos:

[virginiasaavedra@gmail.com](mailto:virginiasaavedra@gmail.com)

[jorsecondi@gmail.com](mailto:jorsecondi@gmail.com)

### **Resumen**

En el siguiente trabajo relataremos -desde una perspectiva decolonial- algunas experiencias que suceden en la Escuela de Educación Media Nro 6 D.E. 5to en la Villa 21-24 y el asentamiento Zavaleta ubicada en el barrio de Barracas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí se proponen prácticas para la enseñanza y el aprendizaje que llamamos pedagogías villeras. La reparación de derechos y la validez tanto de conocimientos como de su manera de construirlos, son sus rasgos más potentes.

Desafiando la rigidez de mandatos del sentido común hegemónico sobre los y las jóvenes de los barrios populares, las pedagogías villeras reconocen saberes, enriquecen experiencias formativas, desandan recorridos educativos a partir tanto del encuentro con el otro y sus verdades, como de los desafíos que la agenda de las políticas públicas de educación no profundiza. Así, mostraremos cómo las pedagogías villeras, al recuperar rasgos de la convivencia comunitaria y constituirlos como rasgos pedagógicos propios, construyen respuestas políticas desde prácticas educativas, tejiendo redes solidarias, fomentando la participación, el acceso a derechos y la construcción de conocimientos significativos para la población de uno de los espacios más vulnerados del distrito más rico de Argentina: las villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

**Palabras claves:** Educación - Reparación derechos - Comunitario - Territorial - Solidaridad -

### **Para empezar a pensar y pensarnos**

Este texto es un relato de experiencias que, al haberse cumplido diez años de la creación de nuestra escuela, nos hace detener la marcha de la tarea diaria, organizar ideas y percepciones, para

intentar una caracterización de nuestras prácticas, que se emparentan con unas y se diferencian de otras. También supone el diálogo entre la práctica y las ideas y conceptos ya desarrollados por autoras y autores, no sólo del propio campo educativo sino también de un abanico disciplinar más amplio.

La primera persona del plural nunca hará referencia a quienes escribimos estas líneas, sino que tiene la intención de hacer presentes a las compañeras y compañeros con quienes compartimos prácticas, propuestas, discusiones, reflexiones y con cuyo accionar fueron y están construyendo esta manera de *hacer escuela*.

Relataremos, entonces, algunas experiencias que suceden en la Villa 21-24 y el asentamiento Zavaleta a partir del momento de la creación de la Escuela de Educación Media N° 6 D.E. 5to, que identificaremos como ‘La6’, de aquí en adelante.

Sabemos que nuestras prácticas son deudoras de una herencia recibida<sup>1</sup> -herencia que elegimos y que nos enorgullece- y del bagaje particular y subjetivo que le aportamos a la tarea.

Las entendemos, no como algo fortuito o azaroso, sino que las tensiones existentes en el sistema educativo -generadas por la disputa entre paradigmas en retroceso y la avanzada de nuevas maneras de pensar instituciones, sujetos, funciones, objetivos, horizontes, vinculaciones con la comunidad, y otras tantas variables- son el terreno fértil para construir nuevas de configurar instituciones educativas.

Una escuela no debería limitarse a su edificio en tanto territorio escolar, sino que debe ser parte del territorio comunitario en todas sus dimensiones.

Entonces vamos a mirar hacia atrás y hacer una lectura de nuestro trabajo como educadores y educadoras en la villa 21-24 Zavaleta y de la relación construida con nuestra comunidad educativa y barrial.

Hubo ocasiones en que tuvimos que relatar -frente a diferentes públicos- qué nos provocaba y nos motivaba a esta forma de abordar nuestra práctica, a construir nuestra *posición* como docentes (Vassiliades, 2013:73). En algún momento surgió la necesidad de nombrarla: *pedagogías villeras*. El nombre, a veces, sirvió para incomodar; otras, para llamar la atención sobre lo que sucede en las villas<sup>2</sup> y barrios populares; pero fundamentalmente nos ayudó a preguntarnos sobre qué rasgos de los barrios populares y de su comunidad vulnerada en tantos derechos, se identificaban con nuestro

---

<sup>1</sup> Nos referimos, en el ámbito educativo del nivel jurisdiccional de la ciudad de Buenos Aires, a escuelas creadas en 1990/91, las “e.m.e.m. históricas” su aporte a la ruptura de paradigmas y a proyectos y programas que hoy son parte de las políticas públicas socioeducativas; en el contexto histórico y barrial, a la participación y la organización política, así como a la militancia política y comunitaria de los ’70 que ya demandaba la presencia de una escuela secundaria para vecinas y vecinos de la villa 21-24 y asentamiento Zavaleta, de esta ciudad.

<sup>2</sup> Si bien más avanzado el texto abordaremos en detalle la cuestión “villera”, podemos adelantar que en la Argentina, “villa” suele referir a barrios caracterizados por una infraestructura muy precaria, generalmente ubicados en los alrededores de grandes centros urbanos. También se conocen como “villas miserias” y “villas de emergencia”. Este nombre es de uso más habitual en Buenos Aires y su conurbano, en el resto del país, suelen ser nombrados como “barrio popular”.

anhelo de hacer una escuela *otra*. En esas charlas, en esas reflexiones con compañeros y compañeras, fuimos dando forma al concepto de pedagogías villeras, que aquí quisiéramos presentar.

Nos proponemos entonces, conceptualizar a las pedagogías villeras en tanto contrahegemónicas y disruptivas de formatos, herencias y expectativas establecidas, para intentar realizar un pequeño aporte a la discusión sobre el devenir de la educación secundaria pública en la Ciudad de Buenos Aires en tiempos de ajuste e intentos de mercantilización de la educación.

En este marco, hemos organizado el trabajo del siguiente modo: en primer lugar, expondremos algunos aspectos teórico-conceptuales vinculados a nuestro posicionamiento político pedagógico en torno a los estudios decoloniales y las perspectivas situacionales para pensar la pedagogía y la educación en tanto derecho. Seguidamente, relataremos algunas experiencias que ponen en el centro nuestras prácticas y cómo se han construido en estos años de trabajo. Finalmente, presentaremos una reflexión final poniendo el foco en las características principales de nuestras pedagogías villeras como modo de hacer escuela, de enseñar y aprender desde las periferias, desde la villa 21-24 y el asentamiento Zavaleta en particular.

## **Las pedagogías villeras. Prácticas de liberación y decolonialidad en las villas de Buenos Aires**

En sociedades capitalistas como la nuestra, la educación es un bien social desigualmente distribuido en el conjunto de la población. A pesar de haberse instalado social y normativamente como un derecho, el acceso a la educación no es igual para todos y todas. Esta desigualdad, como también las propuestas surgidas para disminuirla, ha sido tema de debate y de análisis con diversos posicionamientos en diferentes partes del mundo.

Nuestra América tiene una vasta tradición educativa popular que acompañó procesos de emancipación de los pueblos, que interpeló y trajo la esperanza de un cambio político y social. De Simón Rodríguez, a Martí, Mariátegui y Freire, hasta Quijano, Mignolo, Walsh, entre otros y otras, han pensado el sur desde el sur. Nuestra propuesta es pensar prácticas pedagógicas en y desde las villas de Buenos Aires, y la 21-24 y Zavaleta específicamente.

Desde una perspectiva decolonial, las pedagogías son “prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (Walsh, 2013: 30). Prácticas para construir espacios de libertad y poder desarrollar capacidades, habilidades, intereses, proyectos y deseos.

Las villas son barrios como los “formales” que, sin embargo, se caracterizan por sus faltantes: se trata de sectores de la población de las grandes ciudades en un espacio con delimitación bastante definida, que cuentan con acceso precario a servicios básicos y con pocos recursos para reemplazarlos. Por ejemplo, el suministro de agua es deficitario y no puede reemplazarse por un pozo; lo mismo sucede con la luz eléctrica, el gas, el servicio cloacal, los servicios de recolección de residuos, de correo postal, de asistencia médica de urgencia, que no funciona como en el resto de la ciudad.

Así, las villas son parte de la ciudad sin *status* de ciudad (Cravino, 2008: 46). Quienes allí residen, por ejemplo, -en la mayoría de los casos- no pueden demostrar tener derechos propietarios -individuales ni colectivos- sobre sus hogares, aunque sean generaciones de una misma familia las que han vivido y viven en el mismo lugar por décadas. Los espacios de atención de la salud e instituciones educativas de proximidad no guardan una relación adecuada (en términos de satisfacción de necesidades básicas) de oferta respecto de la demanda por la cantidad de habitantes. Es una parte de la población que sufre la falta de trabajo, de oportunidades de desarrollo de intereses personales, de resguardo y cuidado, que soporta ser zona liberada por omisión y para complicidad de las fuerzas de seguridad. También soportan el permanente desarraigo a causa de migraciones forzadas por situaciones económicas desfavorables. Las villas, como espacios urbanos, cargan con prejuicios, estigmas y discriminación, al ser evaluadas socialmente con parámetros de ciudadanía construidos desde una mirada europeizada, foránea, despopularizada y con un imaginario negativo sobre los sectores empobrecidos.

No obstante, la vida y la convivencia en las villas está repleta de participación y organización, de lucha por conquistar derechos y defender lo conquistado. Si bien lo faltante aquí significa vulneración de derechos, al mismo tiempo, construye y fortalece lógicas de solidaridad, de trabajo territorializado en red, de lo comunitario para dar respuestas a las realidades.

Podemos decir entonces que, como contrapunto de los faltantes, de aquellas miradas estigmatizantes que tienden a fijar una imagen homogénea y asociada a la peligrosidad social, en las villas hay encuentros sociales, hay diversidad de expresiones culturales y artísticas, hay producción de contenidos comunicacionales, hay fiestas, hay actividad económica, hay creatividad, hay modos de encarar y de proyectar la vida tan válidos como otros, hay saberes teóricos y prácticos construidos por transmisión y por experiencia. Algunos de los rasgos de la vida en la Villa 21-24 y Zavaleta- y de otros barrios populares- son reflejados, como en un espejo, en nuestra manera de estar haciendo escuela; son elegidos para caracterizar nuestras prácticas.

Así, llamamos *pedagogías villeras* a aquellas prácticas que -enmarcadas en el ideario freiriano de la educación popular- realizan aportes concretos a la restitución del acceso a derechos,

validan conocimientos y maneras de producirlos de quienes viven en la villa. Proponen actividades en las que el sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990: 30) -ese encuentro entre estudiante y docente- construye conocimientos que lo empoderan, lo transforman. Prácticas que develan esos mundos posibles que no son los asignados por los sentidos comunes, los mandados por el *status quo*, mundos que se resisten a los estereotipos y remontan la corriente de lo hegemónico.

¿Y por qué llamarlas *villeras*? ¿Porque hablamos de cosas que suceden en escuelas que están edificadas en villas o barrios populares? ¿Porque son prácticas que involucran a docentes y estudiantes que viven en esos barrios? ¿Las pedagogías villeras sólo se dan en escuelas que están en barrios populares? ¿Qué las define?

Como respuesta a estos interrogantes, algo que resulta común entre las compañeras y compañeros que son parte de estas experiencias, es que estas prácticas pretenden por un lado, un mundo “uno en el que quepan muchos mundos” (EZLN, 1996), y para esto debemos nombrar la villa, ponerla en primer plano como rasgo distintivo de estas formas de aprender y de enseñar, como manera de valorar estos espacios y priorizar sus características positivas. Además, las pedagogías villeras proponen crear prácticas educativas significativas y a la vez transformadoras para los sectores más postergados históricamente por las políticas sociales. Esto se consigue cuando se entrelazan vínculos con las familias, las instituciones, las organizaciones del barrio. En lo territorial, en lo participativo, en lo solidario se conforma la trama que sujeta y respalda aquello que fortalece, restituye y potencia la vida y cotidianeidad en las villas y los barrios populares. Las pedagogías villeras implican desandar nuestros recorridos escolarizados, desarmarlos y construir, desde los resquicios, rutas nuevas, guiándonos por la voz y los saberes de otros y otras. Las pedagogías villeras son posibles con docentes, estudiantes, instituciones y organizaciones que se posicionan desde un entramado solidario, participativo, que en su construcción nos transforma.

## **De dónde venimos. Dónde estamos**

Nuestra escuela está ubicada en la Villa 21-24, en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, en el barrio de Barracas. Esta población padece un alto índice de vulneración social y educativa. Alberga a -aproximadamente- 65.000 personas. Sigue en constante crecimiento y en su interior se despliegan distintos barrios.

La6 se creó en 2009 como una demanda de la comunidad sostenida durante décadas, ya que no había escuela de nivel secundario en el barrio; en la actualidad sigue siendo la única pública. Tiene orientación en Educación Física y recientemente, en Artes Música. En el año 2013 tuvo la

primera promoción de egresadas y egresados, siendo en su totalidad la primera generación en su familia en acceder a este nivel educativo.

Es una escuela territorializada: tiene distintas líneas de trabajo en articulación cotidiana con organizaciones sociales e instituciones de la comunidad, como la Casa de la Cultura Popular, centros culturales barriales, centros de salud, centros de formación, universidades.

La mirada de las y los docentes que fuimos incorporándonos a la escuela fue siempre de reconocimiento hacia los saberes de las familias de las y los estudiantes y del barrio. Contraria a la caracterización estigmatizante que imponen los poderes dominantes sobre las personas que viven en los barrios populares, en especial, de las y los jóvenes.

Consideramos a la conquista del amplio edificio que hoy nos alberga, un hecho político y pedagógico colectivo de una trascendencia formidable: lejos de aislarnos de la comunidad barrial, participamos en conjunto activamente docentes, estudiantes, familias y organizaciones del proceso de demanda, planificación y construcción de una escuela, nuestra escuela. Este proceso se inició al mismo tiempo que su creación en el 2009, encontró su punto más álgido en el año 2013 y alcanzó a completarse en el año 2017. Pensar qué escuela queríamos nos incitó a explotar su capacidad al máximo, con diversidad de ofertas educativas y de modo abierto frente a las demandas de uso que la articulación con organizaciones e instituciones de la comunidad barrial propone.

Las y los docentes que trabajamos en La6 consideramos que la presencia de nuestra institución en el barrio es, en principio, una restitución histórica de derechos y que nuestro trabajo cotidiano, fundamentalmente, implica construir saberes con otros y otras: cediendo la palabra, escuchando, aprendiendo. Creemos que, como señala Catherine Walsh, “más que 'incluir', el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y crear pedagogías que apuntan el pensar 'desde' y 'con' (..) el barrio. Queremos construir Pedagogías que se esfuerzan por provocar aprendizajes, desaprendizajes y re-aprendizajes (...) pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos” (Walsh, 2013: 66-67) de quienes se encuentran a través de enseñanzas y aprendizajes. Desde ese posicionamiento se inscriben nuestras prácticas.

## **Relatos de acciones y experiencias**

Como antes mencionamos, en este texto relatamos sólo algunas experiencias, sabiendo que se trata de un recorte y que, sin lugar a dudas, estamos dejando afuera muchas otras acciones y propuestas que consideramos igualmente ricas y valiosas. Así que desde ya deben saberse y sentirse parte: estudiantes, sus familias, profesionales de otros ámbitos (centros de salud barriales, programas socioeducativos, organizaciones barriales y políticas, universidades, instituciones

gubernamentales de diversas áreas), los compañeros y compañeras docentes de La6 y de otras muchas escuelas y propuestas educativas que nos antecedieron y/o que nos acompañan en la actualidad.

Vamos a presentar relatos que nos permitirán vislumbrar los rasgos de las pedagogías villeras en el entretendido de la acción, de su planificación y de su horizonte. Entre ellos encontraremos cómo se pensó y llevó adelante, durante algunos años, la bienvenida a ingresantes a primer año de la escuela media; luego abordaremos la propuesta de un espacio de abordaje de salud nutricional como espacio de construcción de conocimiento; relataremos el trabajo territorial y comunitario desplegado para transitar el duelo por el femicidio de una estudiante; y por último, volvemos a la escuela con algunas pinceladas sobre propuestas para habitar la escuela con rutinas, dispositivos y proyectos que se alejan de los formatos escolares tradicionales.

## **Reconocernos: una manera de darnos la bienvenida**

Durante algunos años, hasta el 2016, en La6 desarrollábamos una acción que llamamos *Bienvenida a 1er año*<sup>3</sup>, planificada para conocer y darnos a conocer con los nuevos y nuevas estudiantes que ingresaban a nuestra escuela. Además, teníamos la intención de que este espacio de encuentro nos permitiera tomar decisiones respecto de la conformación de los futuros cursos y así propiciar las mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Algunos días, al inicio de cada ciclo lectivo la mirada y el hacer docente se disponían para recibir, acompañar y tomar decisiones respecto de ofrecerle a cada ingresante y su familia la mejor opción que éramos capaces de percibir para el sostenimiento de su escolaridad.

Durante la primera semana de clase, las actividades para estudiantes de segundo a quinto año se alternaban y/o eran progresivas, para que docentes de esos cursos participaran del trabajo con los y las docentes de 1er año.

Los rasgos principales de la planificación de *Bienvenida a primer año* incluían el trabajo de a dos o tres docentes por grupos de estudiantes y estos grupos se conformaban de diversas maneras cada día o con diferentes propuestas, para poder detectar cuáles agrupaciones potenciaban positivamente la tarea.

---

<sup>3</sup> A partir del 2017 se desarrolla la propuesta ministerial llamada EPA -sigla de “Empezando Primer Año”- que tiene el mismo propósito que nuestra *Bienvenida*, pero con dinámicas, metodologías, recursos y un esquema que consideramos restrictivo en tanto impide contar con diversidad de miradas para obtener información más amplia, proponer agrupaciones diferentes que pongan de manifiesto cuáles resultan más enriquecedoras, recibir a ingresantes a 1er año considerando contextos diferentes. A nuestro criterio, esta acción generalizada en todas las escuelas de la ciudad acota el trabajo de alto impacto que podíamos llevar adelante anteriormente en esa instancia de los recorridos escolares.



Las actividades apuntaban al reconocimiento de la institución como espacio, como colectivo de personas con roles diferenciados, como una propuesta de convivencia con particularidades por ser un espacio educativo. A veces con énfasis en el carácter lúdico, otras en producciones más convencionales del dispositivo escolar y otras poniendo en juego habilidades personales o grupales propias de las trayectorias formativas ya recorridas.

Luego de tres o cuatro días de trabajo, en una reunión de docentes se exponían las observaciones realizadas y las sugerencias que cada quien, a partir de su experiencia, podía percibir como enriquecedora -incluso las que había construido el grupo de estudiantes, por medio de actividades diseñadas para tal fin- y con toda la información recabada se tomaban decisiones respecto de los grupos que conformarían cada división para la cursada, previendo fortalecer vínculos de compañerismo y solidaridad, tratando de desarticular alianzas de aporte negativo por generar distracciones, dispersiones, enemistades, etc. También podían anticiparse qué tipos de dinámicas, consignas, recursos, propuestas didácticas, podían ser facilitadores u obstáculos para la enseñanza y para el aprendizaje.

Estas decisiones tomadas en un ámbito de trabajo grupal y colectivo generaban consensos básicos para la tarea pedagógica que, por supuesto, requería ser monitoreada y ajustada, pero inauguraba una escena de condiciones cuidadas y propositivas para el trabajo áulico y la convivencia escolar.

Actualmente, algo de esta iniciativa se intenta sostener cuando diferentes circunstancias generan ingresos a los cursos en fechas no habituales -por pases de instituciones, por migraciones familiares, por repetición de cursada-. En estos casos hay una entrevista entre miembros del Departamento de Orientación Escolar (DOE) integrado -en esta escuela- por un asesor pedagógico, una psicóloga, una psicopedagoga y coordinadoras de las tutorías y el/la estudiante y alguien de su familia, para dar a conocer cuestiones de la convivencia, dinámicas institucionales, diversos roles y funciones, etc. Este encuentro también permite tener una instancia inaugural para escuchar expectativas, deseos y demandas de quienes ingresan por primera vez o eligen intentar un recorrido diferente del tradicional.

Encontramos que esta acción es un hecho concreto que la escuela propone para conocer y ser conocida, como condición para reconocer y ser reconocida: ofrecer momentos de encuentro entre las personas, estudiantes y docentes, que durante meses serán atravesadas por la intensidad de lo que se pone en juego, por la realidad y los deseos potentes de cada sujeto. Al mismo tiempo la escuela se ofrece para ser atravesada con intensidad por las realidades y los deseos de quienes van a moldear las prácticas docentes, claro, cuando ese encuentro de enseñar y aprender, es deseado para construir ámbitos colectivos, solidarios, amorosos, reconocedores y reparadores de derechos.

## Talleres de nutrición: un espacio para aprender, enseñar y compartir modos de alimentarnos

En La6 hay compañeros y compañeras con diversas formaciones, recorridos académicos, profesionales, que con sus experiencias educativas generan espacios novedosos y, de este modo, fortalecen y enriquecen los vínculos entre la escuela y el barrio. Uno de estos espacios es el “consultorio nutricional”, que inició sus actividades en *La casita de Decir es Poder*, organización creada para abordar el analfabetismo en el barrio, y luego continuó en la escuela.

Una compañera nutricionista que trabaja en el Departamento de Estudiantes planificó encuentros destinados tanto a estudiantes como a vecinos y vecinas del barrio-fueran o no familiares de estudiantes de la escuela- para conversar, reflexionar y aprender sobre alimentación saludable. Un momento y lugar que puedan funcionar como intercambio de saberes entre la comunidad y quienes enseñamos en la escuela, compartiendo lo que cada quién conoce.

El Taller Nutricional se propuso posibilitar el acceso a la *seguridad alimentaria*: compartir y dar a conocer cuáles son los alimentos que nutren nuestro cuerpo posibilitando el aprovechamiento biológico al máximo. Pensar estrategias colectivas para que los y las participantes tengan acceso real a los alimentos que cubrirían las necesidades biológicas para desarrollar al máximo las capacidades intelectuales y físicas.

En el taller circuló la palabra. Porque para construir *seguridad y soberanía alimentaria*<sup>4</sup> era necesario escucharse mutuamente, saber de ese otro u otra que se acercaba: ¿Había un problema que convocara al espacio? ¿Una patología, un desorden? ¿Había una intención de resolver ese problema? ¿Había una posible solución? Todas estas preguntas son mejor respondidas cuando las construimos entre varios o varias, cuando se tiene en cuenta la mirada colectiva, porque en estos barrios la solidaridad, el ayudarnos colectivamente es una forma de resistencia ante la privación de derechos.

Los talleres nutricionales comenzaron como una herramienta de reflexión grupal ante lo que nos dicen que debemos comer en la televisión, en la escuela, en la salita y a lo que cada participante puede acceder. Al respecto, se trabajó intensamente sobre las publicidades que adoctrinan en cuanto a los alimentos pensados para “¡crecer sanos y fuertes!” como por ejemplo, “el yogur con cereales

---

<sup>4</sup> *Seguridad alimentaria*: entendida como una responsabilidad del Estado promover políticas para el acceso real de toda la población a los alimentos. Para el acceso real es necesario que haya disponibilidad y estabilidad, es decir, cantidades suficientes de alimentos de calidad sin que sea afectado por crisis económicas, ambientales, situaciones coyunturales, y acceder a los recursos, ya sean, monetarios, tierra, agua, tecnología apropiada que le permitan producir esos alimentos, poder utilizar los nutrientes necesarios porque se accede al suministro de agua potable, sanidad y atención médica.

*Soberanía alimentaria*: Constituye el derecho de cada pueblo y de todos los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias de producción, distribución y consumo de alimentos a fin de garantizar una alimentación cultural y nutricionalmente apropiada y suficiente para toda la población. En: Gorgan, K. de, Carballo, C y otros (2013) *Seguridad y soberanía alimentaria*. Buenos Aires: Editorial Akadia.

fortificado en super hierro y calcio y la figu para entretenerlos” que, habitualmente, no se encuentra en el almacén de la Villa y, si está, es inaccesible para la gran mayoría.

Desarmar estas creencias nos hizo recuperar la historia de cada vecina, y hasta algunos vecinos se animaron a meterse en el terreno atesorado histórica y patriarcalmente por la mujer: recuperar la historia era desempolvar aquellos recuerdos que tenían que ver con la "cocina de mi abuela, de mi madre, de mi tía". Aquellas recetas cuyos alimentos se relacionan íntimamente con nuestra identidad y nuestra soberanía alimentaria, mucho más accesible y reconfortante para nuestra salud que aquellos productos promovidos masivamente en nuestra sociedad.

En algunos barrios tanto la seguridad alimentaria como la salubridad son derechos negados a muchos de sus habitantes. El acceso a una alimentación sana es una manera de justicia social ya que sus efectos terminan reflejándose en mejoras en la calidad de vida individual y en la comunidad toda.

### **El tránsito de un duelo**

Era julio del 2015, y corría el receso de invierno para las escuelas. La familia de Micaela- estudiante de la escuela, ella y sus hermanos Ronald y Giannina- no podía encontrarla y presentía lo que sería el peor de los finales. Aunque el día a día no estuviera provocando el encuentro en la escuela, la sospecha llegó a docentes sin hacerse esperar. Y el hallazgo del cuerpo, la confirmación de su muerte y la casi certeza de que se trataba de un femicidio a manos del padre de su hijo, contaba entre sus testigos a vecinas, amigas, familiares y docentes de Micaela.

Centraremos el relato en la manera en que la escuela propuso transitar el dolor y constituirse como espacio donde germinaron propuestas de acción para la comunidad. No nos resulta ni fácil ni oportuno relatar los detalles del derrotero del cuerpo de Micaela, los obstáculos y circunstancias en que se logra justicia por su muerte, ni los avatares para que su hijo reciba guarda, resarcimiento y cuidado como consecuente víctima del femicidio de su madre. Sólo es preciso mencionar que Micaela fue victimizada como mujer, como pobre, como trabajadora, como madre.

Frente a la tristeza y el dolor la escuela propuso un lugar de encuentro y un espacio para poner palabra y cuerpo a la tremenda impotencia que causaba la violenta ausencia de Micaela. Y así fue que se convocó a familiares, amigas y amigos, vecinas y educadoras y educadores. En ese primer encuentro la palabra tuvo forma de silencio, abrazo y lágrimas, como también la claridad de que necesitábamos volver a encontrarnos.

Y así se produjeron semanalmente encuentros que fueron enriqueciéndose por la posibilidad de conocernos, de sumar compañeros y compañeras de otros espacios<sup>5</sup> y de generar dinámicas para acompañarnos solidariamente y hacer del dolor la materia prima para propuestas. A partir del dispositivo de talleres pudimos reflexionar y problematizar la situación de las mujeres que son víctimas de diversas violencias.

Sin tener estos encuentros la responsabilidad exclusiva de su concreción, es honesto reconocer que fueron la caja de resonancia de la necesidad y la onda expansiva dio lugar a la materialización de diversas propuestas. En los talleres que se llevaron adelante, rápidamente se evidenció la necesidad de hacer llegar a todas las vecinas -sin importar su edad- información sobre derechos, opciones de acompañamiento y espacios para denuncias. Hubo tres consecuencias claramente identificables.

Una de las propuestas fue la formación de promotoras de derechos en cuestión de género. Hubo una inicial introducción y aproximación al tema: recabar y organizar información, conocer leyes de protección de derechos y reflexionar sobre este marco normativo, reconocer espacios amigables de abordaje de esta temática. Hubo también acompañamiento concreto de vecinas que decidieron poner límite a la violencia en el hogar. Tiempo después el Programa ATAJO del Ministerio Público Fiscal, replicando la experiencia de otras partes del país, promovería la formación de promotoras territoriales en género y se conformaría el grupo de mujeres *Kuña Panambi* que promueve derechos, cuenta con un espacio para el empoderamiento y acompañamiento de mujeres víctimas de violencia machista.

También en estos talleres surgió con claridad que la dependencia económica de las mujeres con hombres que ejercen violencia sobre ellas es una trampa que dificulta salir de la trama de maltrato. La organización y conformación de la Cooperativa MIKA fue una respuesta. Un grupo de vecinas se capacitaron para ofrecer servicios de maquillaje para luego sumar peluquería y, años después, confección de ropa interior. Que fueran servicios o productos para mujeres, aportaba la ventaja de poder llegar a vecinas que pudieran estar necesitando asesoramiento o acompañamiento en esta temática.

Por último, la escuela se constituyó como un espacio referente para la consulta, asesoramiento y derivación para las vecinas del barrio que sufren la violencia de sus parejas, ex parejas, hijos u otros familiares. A más de tres años de esos encuentros provocados inicialmente por la escuela, no es de extrañar que mujeres del barrio, incluso sin vinculación directa con la escuela -

---

<sup>5</sup> Nos referimos a integrantes de los equipos de: ATAJO del Ministerio Público Fiscal, D.O.VIC., O.V.D., Programa Fortalecimiento de la Derechos y Participación de las mujeres J. Azurduy de la Jefatura de gabinete de ministros - Presidencia de la Nación, Consejo Nacional de las Mujeres, Centro de Salud Nro. 35, Programa de Retención escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres ME-GCBA, Secretaría de Géneros de la UTE, y organizaciones políticas con presencia en el barrio (USINA, La Cámpora, Corriente villera, Movimiento Evita)

es decir, sin tener en su entorno cercano jóvenes que asistan u otro tipo de contacto- se enteran por el *boca en boca*, que la escuela puede ayudarlas a pensar cómo poner fin a situaciones violentas que las victimizan.

Para dar respuesta a la pregunta que anticipó este relato, nos animamos a decir que la escuela entendió como una situación *pedagógica* que el dolor sea compartido, hablado y transformado: las escuelas saben de eso.

Aquí la dimensión de *lo comunitario* fue el encuadre que garantizó la participación, asumiendo los roles diferenciados -la especificidad que cada quien podía aportar- pero con la igualdad como condición indiscutible para vincularse. *Lo territorial* aseguró miradas múltiples, situadas y conocedoras del contexto y promovió propuestas con posibilidades concretas de materializarse. *La afectividad* permitió el encuentro solidario, la empatía y la amorosidad para traspasar el umbral de lo doloroso, porque en algún momento necesitamos dejar de llorar, desatar el nudo de la garganta para que pudieran surgir las palabras constructoras de otras realidades. Y claramente se construyó un saber colectivo, cada sujeto y cada institución, espacio y organización nos reconocimos diferentes respecto de cómo llegamos y nos supimos capaces de construir juntos una realidad diferente.

### **Más tiempo en la escuela, otro tiempo para estar en la escuela**

Desde la misma creación de la escuela se apostó a ofrecer espacios a contraturno para construir conocimientos y compartir saberes. Así, a lo largo de estos 10 años, diversos talleres vinculados con la actividad física y con la expresión y la comunicación<sup>6</sup> fueron sucediéndose. En la actualidad los talleres deportivos y la orquesta juvenil Violeta Parra cubren esta oferta.

Estos ámbitos, si bien no producen acreditación, constituyen escenas de enseñanza, aprendizaje, evaluación, puesta en común, desarrollo de intereses, y son propuestas de vinculación con el conocimiento desde lugares diferentes a la que propone el formato escolar tradicional. Estos talleres son una reparación de derechos porque permiten el acceso y ofrecen espacios a las que a otras familias en otros barrios les resulta fácil acceder.

La conquista de un edificio en el que se pudieran desarrollar las actividades que demanda la comunidad barrial,- siempre menos de las necesarias para saldar las deudas respecto del acceso a derechos- es por muchos motivos un capítulo aparte que se inscribe en estas pedagogías que estamos intentando definir. Pero algo de esa conquista colectiva de tener un espacio donde realizar

---

<sup>6</sup> Talleres de radio, de artes visuales, de ensamble musical, de percusión, de vóley, de gimnasia, de handball, de circo, de acrobacia en tela, de títeres, de teatro, entre otros.

nuestras actividades nos sirve para relatar otras de las experiencias y acciones que construyen un modo *otro* de hacer escuela.

Los talleres a contraturno son espacios para apostar a proyectos personales y colectivos, espacios muy permeables a enriquecerse de lo comunitario: participantes que confluyen con distintas edades, experiencias, recorridos e identidades. Son, a su vez, espacios en los que esa diversidad provoca desafíos de nuevos aprendizajes y no anhelos de homogeneizar. Donde lo cultural, ancestral, barrial y hasta generacional se hace corporal, se hace expresivo, se presenta como tal, se valida y se valora.

En algunas ocasiones, se ensaya una argumentación respecto del sentido de pertenencia de jóvenes con las escuelas, de ser un facilitador el trabajo docente, y quizás subyace una idea algo distorsionada, que de alguna manera parecería confundir pertenencia con sumisión a las reglas. Preferimos y elegimos pensar el sentir pertenencia desde la idea de apropiación, y siendo así, lejos de facilitar, desafía y conmueve al trabajo docente, provoca estas posiciones y estas maneras de proponer cómo habitar la escuela, cómo hacer escuela.

La6 fue la primera escuela de la Ciudad de Buenos Aires con orientación en Educación Física. Cuando comenzamos en el año 2009, la escuela era un galpón abandonado en el que no había espacio en condiciones para la actividad física. En las discusiones con el Gobierno de la Ciudad por la construcción de nuestro edificio, solicitamos una palestra<sup>7</sup> para desarrollar actividades deportivas alternativas o poco habituales como lo es la escalada, tal cual lo pide el propio diseño curricular. Participar de un taller de escalada resulta un aprendizaje mucho más amplio e integral que saber cómo alcanzar alturas. En La6 aprendimos que para saber escalar o recorrer el muro, hay que conocerse y confiar en las destrezas, en la propia fuerza y en las decisiones que se van tomando, y que ese camino no se puede recorrer en soledad. Necesitamos que nos esperen, que nos sostengan, y si nos resbalamos que nos contengan. Necesitamos confiar en ese acompañamiento y también necesitamos aprender a acompañar.

Lejos de ser una forma idílica de describir esta actividad deportiva, en una tarde de palestra se pone el cuerpo, se ejercita el cuidado y se fortalece la confianza, se comparte el arnés, el agarre; se necesita sujetar, comunicar, proponerse nuevas metas compitiendo con lo alcanzado la semana anterior, entendiendo que a la cima se llega con el acompañamiento sostenimiento de otro u otra.

Podemos notar que la práctica de esta actividad deportiva es metáfora de nuestras *pedagogías villeras*, del modo que hemos encontrado de hacer escuela en La6, de tantas propuestas pedagógicas que pretenden la igualdad educativa: no sólo por poner a disposición de la comunidad de la Villa 21-24 el acceso a una actividad vedada o restringida -como puede ser un deporte

---

<sup>7</sup> Muro con piezas de agarre, planos inclinados y estructuras de seguridad, para entrenar diferentes modalidades de escalada. Un deporte no convencional de los tantos posibles, que propone el Diseño curricular jurisdiccional de la orientación Educación Física.

alternativo-, sino de entender que cuando las prácticas pedagógicas tienen lo colectivo y lo solidario como fundamento, restituyen derechos históricamente vulnerados y conquistan nuevos. Sabemos que nadie crece, nadie “llega alto” sin otros u otras, sin un colectivo que nos contenga, nos sujete y aprenda junto a nosotros.

### **A modo de cierre**

Recorrimos la escuela, salimos, volvimos a entrar. Compartimos el recuerdo de algunos momentos e intuimos otros posibles.

Con estos relatos que se detuvieron a contar acciones, describir algunos horizontes y arriesgar reflexiones quisimos encontrar anclajes y entramados que nos devolvieran y permitieran identificar esos rasgos de la vida en las villas y los barrios populares, que van desafiando nuestras pedagogías al mismo tiempo que las moldean.

Las pedagogías villeras implican lo territorial entendido como el trabajo en red que vincula a organizaciones, instituciones y espacios de referencias, no como una agenda de recursos, sino como un entramado que asume a las diversas situaciones en contexto y las entiende multidimensionales. De ahí que las respuestas que se proponen desde esta lógica- que garantiza arraigo en el barrio, que integra miradas y pone a andar recursos- sean hechas a medida y construidas con la comunidad y su experiencia territorial, para que sean posibles y sostenibles. Del mismo modo que, por ejemplo, reconocer el faltante y llenar ese vacío como sucede en la atención de salud nutricional conocer las posibilidades del contexto y del ambiente para ampliar opciones y alcanzar propuestas reales, por mencionar algún ejemplo.

El acceso al derecho a la salud es una cuestión que asumimos con especial interés, en las diferentes articulaciones que establecimos y sostenemos con los centros de salud del barrio y en el trabajo cotidiano con sus profesionales. Hemos aprendido a pensar la salud también en términos comunitarios, colectivos. Y desde esa misma perspectiva los talleres de nutrición que funcionan en la escuela o en otros espacios barriales hacen circular la palabra, la comparten, recuperan saberes ancestrales y de la infancia, también hacen desarmar mitos o malos entendidos, aprender a elegir, saber seleccionar, tomar decisiones. Apropiarse del cuidado de la salud también es hacer ejercicio de la libertad, tan marginada por las condiciones económicas y sociales.

Así también, cuando la mayor parte de los días, en la escuela hay diversas ofertas educativas, creativas y de construcción de conocimiento o cuando elegimos cómo recibir a ingresantes de primer año y planificamos una bienvenida que- lejos de abrir un paréntesis- abre

puertas y expectativas. La vida barrial está en la escuela, no reproduciéndola sino reconociéndola, para problematizarla, para valorarla, para elegirla y para transformarla.

Ejercer la solidaridad como recurso para la construcción de conocimiento implica que quienes pueden asumir la responsabilidad de generar posibilidades, promuevan la participación de quienes necesitan tiempos *otros* y herramientas *otra'*, y compartan sus propios saberes para ponerlos a disposición de quien o quienes los necesitan. También implica garantizar diversas formas de acceder a información con énfasis en la que se supone alejada o irrelevante para esta comunidad desde el sentido común hegemónico y estigmatizante; no monopolizar la palabra como tampoco el modo de cederla -ya sea en los espacios no convencionales, como en espacios áulicos-.

Las pedagogías villeras se van gestando y desarrollando en el quehacer cotidiano. Porque entendemos que las identidades docentes y estudiantiles, lejos de ser estáticas o cristalizadas, *están siendo* en un tiempo y en un contexto social determinado.

Estas pedagogías implican, pues, trabajar con las diferentes tensiones, convocan a la reflexión y motorizan nuevas prácticas. Con contradicciones, con dificultades, su propósito es recomponer algo que no debió estar roto y que requiere la atención de una herida abierta.

Vale aclarar que esta recomposición necesita ser abordada en lo comunitario, porque es desde el tejido social que cualquier respuesta, acción o construcción puede ser sostenida en el tiempo. Incluso así, el contexto las vuelve endebles. Las redes son el reservorio de fortaleza al que podemos volver por más respuestas y acciones: sólo así podemos transitar duelos que nos imponen para transformarlos en recursos y nuevos espacios para el barrio.

Las escuelas son instituciones sociales fundamentales para la transformación social. Construyen conocimientos, los acreditan. Esos saberes, si son contruidos desde la sensibilidad de la escucha, sin imposiciones y desde el respeto a las diversidades, fortalecen la autoestima, generan empoderamiento, transforman.

También es preciso entender y aceptar, ya sin reparos, que las experiencias formativas no son exclusivamente escolares, y que las escuelas deben ser una gran caja de resonancia de los saberes contruidos fuera de ella. Así se genera un diálogo de saberes capaz de fortalecer a toda la comunidad.

Esto dicho sin la intención de desligar responsabilidades: se enmarca en entender a la escuela como el agente político del derecho social a la educación y al Estado como su garante.

Las pedagogías villeras nos contienen y delinear un perfil: el de un colectivo que entiende que en lo solidario, en lo participativo, en lo territorial y en acciones que prioricen el acceso y la defensa de derechos está la respuesta a los distintos desafíos que se deban enfrentar.

Y ojalá la realidad nos imponga la vivencia de momentos insospechados.



## Referencias bibliográficas

Cravino, M.C. (2008). *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Los Polvorines, Prov. de Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.

EZLN. (1996) *4ta. Declaración de la Selva Lacandona* 01/01/1996.  
<<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>>  
(03/11/2018)

Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación Argentina. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en el origen del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Vassiliades, A. (2013). *Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos contruidos en torno de la 'carencia' cultural y afectiva*, Revista Educação e Cultura Contemporânea, 10, n.20, mayo 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. pp. 4-28.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.